

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ  
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

---

*На правах рукописи*

Лукьянова Елена Евгеньевна

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ СТРУКТУР,  
РЕПРЕЗЕНТИРУЕМЫХ ШИРОКОЗНАЧНЫМИ СЛОВАМИ, В  
ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ШКОЛЬНИКА  
(ПО ДАННЫМ ЛОНГИТЮДНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)**

Специальность 5.9.8 – Теоретическая, прикладная  
и сравнительно-сопоставительная лингвистика

Диссертация  
на соискание учёной степени  
кандидата филологических наук

**Научный руководитель:**  
доктор филологических наук, доцент  
Карданова-Бирюкова Ксения Суфьяновна

Москва 2026

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ.....</b>	<b>4</b>
<b>ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРУКТУРЫ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ .....</b>	<b>18</b>
1.1 Языковое сознание как объект исследования психолингвистики .....	18
1.2 Структурно-содержательные особенности языкового сознания школьника .....	22
1.3 Инструменты изучения языкового сознания школьника.....	27
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....</b>	<b>32</b>
<b>ГЛАВА 2. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ШИРОКОЗНАЧНЫХ СЛОВ ПО ДАННЫМ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....</b>	<b>35</b>
2.1 Особенности слов широкой семантики .....	36
2.2 Структурно-содержательный анализ английских слов широкой семантики, изучаемых в средней школе .....	44
2.2.1 Анализ структуры значения глагола широкой семантики <i>to act</i> .....	46
2.2.2 Анализ структуры значения глагола широкой семантики <i>to support</i> .....	48
2.2.3 Анализ структуры значения глагола широкой семантики <i>to claim</i> .....	51
2.2.4 Анализ структуры значения глагола широкой семантики <i>to deliver</i> .....	52
2.2.5 Анализ структуры значения глагола широкой семантики <i>to expose</i> .....	55
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 .....</b>	<b>57</b>
<b>ГЛАВА 3. МОДЕЛИРОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТРУКТУР, РЕПРЕЗЕНТИРУЕМЫХ ШИРОКОЗНАЧНЫМИ СЛОВАМИ, В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ШКОЛЬНИКА С ОПОРОЙ НА ЛОНГИТЮДНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ.....</b>	<b>59</b>
3.1 Верифицируемые гипотезы.....	59
3.2 Описание эксперимента.....	63

3.2.1 Экспериментальный материал .....	63
3.2.2 Экспериментальные задания .....	64
3.2.3 Экспериментальная выборка.....	65
3.2.4 Порядок проведения эксперимента .....	69
<b>3.3 Результаты эксперимента .....</b>	<b>70</b>
3.3.1 Алгоритм обработки ассоциатов, полученных в ходе проведения САЭ .....	70
3.3.2 Алгоритм обработки ответов, полученных в ходе проведения эксперимента с опорой на DC .....	73
3.3.3 Анализ ассоциативного поля, полученного при предъявлении стимула <i>to act</i> .....	75
3.3.4 Анализ ассоциативного поля, полученного при предъявлении стимула <i>to support</i> .....	101
3.3.5 Анализ ассоциативного поля, полученного при предъявлении стимула <i>to claim</i> .....	131
3.3.6 Анализ ассоциативного поля, полученного при предъявлении стимула <i>to deliver</i> .....	157
3.3.7 Анализ ассоциативного поля, полученного при предъявлении стимула <i>to expose</i> .....	175
<b>3.4 Анализ результатов выполнения задания на заполнение пропусков в предложениях всеми экспериментальными группами .....</b>	<b>199</b>
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3.....</b>	<b>208</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>210</b>
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>	<b>216</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ.....</b>	<b>243</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Исследование выполнено в психолингвистической парадигме и направлено на моделирование механизма формирования когнитивных структур, репрезентируемых английскими широкозначными глаголами *to act*, *to support*, *to claim*, *to deliver*, *to expose*, в языковом сознании современного русскоговорящего школьника, изучающего английский язык как первый иностранный.

В фокусе внимания современных исследователей находится изучение механизма формирования и функционирования структур сознания человека как носителя определенных языка и культуры и как члена определенного социума. Это очевидно связано с взаимной зависимостью и взаимной обусловленностью речевых и когнитивных процессов, вокруг которых строились основные линии развития научного осмыслиения языка (представленные в трудах В. фон Гумбольдта, А. А. Потебни, В. Вундта, Л. С. Выготского, Э. Сепира, А. Н. Леонтьева и многих др.). Сравнительно полно описаны структурно-содержательные особенности языкового сознания взрослого человека [Уфимцева, 2003; 2011; Тарасов, 1993; 2004; Горошко, 2001; Фененко, 2018; Бубнова, 2008; Степыкин, 2016; Хлопова, 2018 и др.], что связано с тем, что уже сложившиеся структуры сознания легче поддаются анализу, моделированию и экспериментальной проверке. Но изучение процесса формирования когнитивных структур, особенно с опорой на экспериментальные данные, полученные от испытуемых детского и подросткового возраста, представляется проблематичным. Именно поэтому на сегодняшний день имеется не так много исследований, направленных на выявление специфики становления и функционирования структур сознания у детей и подростков [Исенина, 1985; Соколова, 1999; Гуц, 2004; 2005; 2014; Батыркаева, 2012; Габдуллина, 2013; Павлова, 2013; Антонова, 2014; 2015; 2017; Бутакова, 2018 и др.]. Это связано в том числе и со сложностями

планирования и проведения экспериментальных исследований в детской и подростковой аудитории (в связи с низким порогом удерживания внимания, отсутствием навыка либо слабо сформированным навыком письма, особенностями интеракции между экспериментатором и ребенком и пр.). Тем не менее, важность проведения исследований такого плана подчеркивается многими исследователями, поскольку изучение когнитивных структур на этапе их формирования дает возможность моделировать разные траектории развития детского сознания, разрабатывать инструменты, направленные на форсирование или корректировку процессов формирования определенных структур, а также позволяет диагностировать различные нейрофизиологические или когнитивные сбои в развитии ребенка.

В связи с этим задача разработки дизайна и проведения эксперимента, направленного на выявление структурно-содержательной специфики организации детского и подросткового языкового сознания и на моделирование динамики его комплексного развития или развития отдельных когнитивных структур, представляет собой **актуальную** исследовательскую задачу.

Гуманитарные направления опираются преимущественно на результаты, полученные специалистами в области психологии. Однако психологи, изучавшие вопросы возрастной психологии, в основном работали со своими собственными детьми или с детьми в своем ближайшем окружении, что неизбежно накладывало ряд ограничений: во-первых, все дети, включенные в эти исследования, оказывались в однотипных условиях социализации; во-вторых, выборка, задействованная в исследовании, была ограниченной (как правило, включала три-четыре ребенка), поэтому полученные результаты невозможно экстраполировать на более масштабные детские коллективы; в-третьих, экспериментатор, имея многочисленные точки соприкосновения с испытуемыми в разных контекстах, мог осознанно или неосознанно подводить ребенка к тем или иным ответам, подсказывать им, как правильно интерпретировать или выполнять поставленную экспериментальную задачу.

Как представляется, для получения достоверных данных необходимо включать в экспериментальную выборку значительное количество детей, при этом важно работать с детьми, представляющими разные социальные классы. Это является дополнительным аргументом, подтверждающим важность и своевременность разработки экспериментальных инструментов, ориентированных фокусно на детей и подростков.

Следует отметить, что в ситуациях, когда речь идет о становлении и развитии когнитивных структур, важно не просто изучать структурно-содержательные особенности фрагментов языкового сознания (как это принято в исследованиях, проводимых с взрослой аудиторией, –ср. исследование национально-культурной специфики образов «жизнь» и «смерть» в языковом сознании русских, немцев и англичан [Яшин, 2009]; лингво-психологическое исследование реструктуризации образа сознания *империя / empire* [Карданова, 2006]; особенности формирования и функционирования цветообозначений в языковом сознании вторичной языковой личности [Петрова, 2008]), но и анализировать механизмы формирования различных когнитивных процессов, в том числе механизм категоризации, особенности формирования абстрактного мышления и др. С этих позиций анализ процесса формирования когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными единицами, в языковом сознании школьника представляется крайне важной исследовательской задачей, поскольку позволяет экстраполировать выявленные при изучении ограниченного числа языковых единиц тенденции на любое широкозначное слово, осваиваемое в процессе изучения школьной программы. При этом особое значение имеет то, что в работе рассматриваются английские широкозначные единицы, которые осваиваются при изучении иностранного языка, а, следовательно, изучению подлежит механизм становления вторичной языковой личности (термин И. И. Халеевой).

**Таким образом, актуальность исследования определяется:**

1. Общим научным интересом к структурно-содержательному изучению языкового сознания человека, важностью анализа становления когнитивных структур в онтогенезе и выявления особенностей языкового сознания вторичной языковой личности.

2. Дефицитом исследований, направленных на выявление закономерностей формирования когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными словами, и значимостью привлечения в качестве экспериментального современного языкового материала.

3. Важностью разработки экспериментальных процедур, которые позволяют выявлять закономерности формирования когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными словами как особым лексическим кластером, и ориентированы на работу с особой когортой – испытуемыми подросткового возраста (с 6 по 11 класс общеобразовательной школы).

4. Возможностью через изучение когнитивных структур на этапе их формирования определять зону ближайшего развития (термин Л. С. Выготского), моделировать разные траектории развития детского сознания, разрабатывать инструменты, направленные на форсирование или корректировку процессов формирования определенных когнитивных структур, а также диагностировать различные нейрофизиологические или когнитивные сбои в развитии ребенка и подростка.

**Научная новизна** исследования состоит в разработке дизайна трехэтапного лонгитюдного эксперимента, позволяющего выявить динамику становления и структурно-содержательного изменения языкового сознания формирующейся вторичной языковой личности через предъявление испытуемым одних и тех же диагностических заданий на протяжении двух лет обучения в средней школе (с интервалом в шесть месяцев): обучающиеся 6-7 классов (возраст 13-14 лет), обучающиеся 9-10 классов (возраст 15-16 лет) и обучающиеся 10-11 классов (возраст 16-17 лет).

Под дизайном эксперимента понимается планирование общей логики, выбор заданий, обоснование выбора материала, определение методики исследования и верификации полученных данных. Впервые про дизайн эксперимента в 1935 г. написал Р. Фишер в книге “The Design of Experiments” [Fischer, 1935], в настоящее время этот термин используется в работах специалистов по психологии, психометрике, математической статистике [Stanley, 1966; Cohen, 1994; Morgan, 2003 и др.].

При этом особое значение имеет то, что в работе изучению подлежит механизм становления вторичной языковой личности (термин И. И. Халеевой), многоократно теоретически осмысливавшийся, но фактически не подвергавшийся изучению экспериментальным путем ранее.

Более того, в качестве экспериментального материала задействованы не хорошо изученные и описанные в научной литературе широкозначные слова типа *to do, to have, to run, to go* ([Соболева, 2001; Козлова, 2008; Евтеева, 2014 и др.]), а единицы *to act, to claim, to deliver, to support* и *to expose*, которые приобрели статус широкозначных сравнительно недавно и представляют собой актуальный и современный языковой материал.

**Объектом исследования** является языковое сознание формирующегося искусственного билингва (в отличие от естественного [Беликов, Крысин, 2002], или херитажного билингва [Чиршева, Коровушкин, 2020] овладевающего иностранным языком в искусственных условиях в средней школе); **предметом исследования** выступают структурно-содержательные особенности когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными единицами.

**Цель** работы заключается в экспериментальном изучении механизма становления когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными словами *to act, to claim, to deliver, to support* и *to expose*, в языковом сознании вторичной языковой личности (учащихся средней школы).

Достижение поставленной цели возможно за счет решения следующих **задач**:

1. Анализ теоретических представлений о сознании, языковом сознании, когнитивной структуре, о структуре и содержании языкового сознания; изучение возможностей экспериментального исследования структуры и содержания языкового сознания.

2. Анализ теоретических работ по проблеме широкозначности, по дифференциации широкозначности и многозначности, по семантическим, структурным и прагматическим особенностям широкозначных языковых единиц.

3. Рассмотрение возможностей планирования и организации эксперимента, направленного на выявление структурно-содержательных особенностей языкового сознания; адаптация известных экспериментальных методик для решения поставленных цели и задач с учетом специфики испытуемых (подростковая аудитория).

4. Планирование дизайна и проведение лонгитюдного экспериментального исследования; систематизация, статистическая обработка и анализ аккумулированных экспериментальных данных.

5. Моделирование механизма становления когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными единицами.

С учетом поставленных цели и задач в качестве основного исследовательского метода был выбран экспериментальный метод для анализа формирования когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными словами, в сознании современного школьника. В основу эксперимента положен *свободный ассоциативный эксперимент*, результаты которого далее верифицировались *методикой дефиниций слов* и *методикой завершения предложений*. Для ассоциативного эксперимента важна спонтанность реакции, то есть оперирование определенными лексическими единицами (через выстраивание ассоциативных пар) при минимально затраченном времени на обдумывание контекста. Участники ориентируются на свое чувство языка, на интроспекцию. Методика дефинирования и методика завершения предложения

требуют рефлексии и регулярно применяются для дальнейшей верификации результатов ассоциативного эксперимента. Наличие большого количества участников позволяет обеспечить валидность данных эксперимента.

**Материалом исследования** выступают аккумулированные ответы испытуемых, полученные в ходе проведения трех итераций лонгитюдного эксперимента. Общее количество обработанных анкет составило 930.

В качестве экспериментального материала были выбраны широкозначные языковые единицы *to act, to claim, to deliver, to support* и *to expose*, входящие в состав учебной программы для школ с углубленным изучением английского языка. В научных работах, как правило, речь идет о наиболее известных и бесспорных глаголах широкой семантики в английском языке: *to do, to have, to get, to make, to go, to run, to get* и др. Они составляют ядро поля широкозначности, однако исследователи отмечают, что периферия этого поля довольно размыта (например, *But didn't claim to know anything about people / A претензий на знание людей у меня нет; The former consul claimed consular immunity in respect of the acts in question / Бывший консул претендовал на консульский иммунитет в отношении соответствующих действий; In due course you primed her how to claim the money / Спустя некоторое время вы проинструктировали ее, как следует предъявить претензии на наследство* [Яндекс.Translate]). что служит аргументом размытости? Пример пояснить Статус отобранных для анализа периферийных широкозначных глаголов менее очевиден, чем в случае с ядерными единицами, однако развитие их семантики идет по линии широкозначности, что признается рядом специалистов [Нikitin, 2005; Шабаев, 2014; Торжок, 2015].

**Гипотеза** исследования состоит в том, что в процессе изучения английского языка как иностранного при освоении широкозначных единиц формируются редуцированные в количественном и качественном отношении когнитивные структуры, при этом устанавливается параллель (в некоторых случаях интерференция) с соответствующими структурами, формируемыми

при освоении родного языка. Безусловно, следует ожидать структурное и содержательное усложнение соответствующих структур по мере погружения ребенка в соответствующий учебный контекст и расширения его языковых и лингвокультурных знаний. Однако при этом мы ожидаем и определенное искажение, связанное с интерференцией родного русского языка, особенно в области широкозначных лексических единиц в связи с несовпадением их состава и семантики в разноструктурных языках.

**Исследовательская методика** определялась поставленной целью и задачами и включала восемь этапов.

На первом этапе проанализирован учебно-методический комплекс для общеобразовательных школ с углубленным изучением английского языка для составления перечня широкозначных единиц, освоение которых происходит на разных этапах изучения иностранного языка (английского) в средней и старшей школе, в том числе глаголы, существительные и прилагательные. Отобранные языковые единицы характеризуются различной частеречной отнесенностью и вводятся в УМК для разных классов (например, *to act* изучается уже в 6 классе, в то время как *to claim* изучается только в 10 классе).

На следующем этапе осуществлялась оценка частотности отобранных широкозначных единиц с опорой на словари частотности и большие данные (онлайн-словари, нейросетевые переводчики и инструменты анализа частотности – Google trends). Эти действия привели к дополнительной фильтрации единиц для анализа, в результате которой для дальнейшей работы были отобраны высокочастотные глаголы (единицы другой частеречной отнесенности в дальнейшем исследовании не использовались, чтобы анализируемый материал был более унифицированным).

На третьем этапе формировалась общая модель структуры значения рассматриваемых широкозначных глаголов с опорой на анализ лексикографических источников. Далее анализировались алгоритмы введения этих единиц в речевую практику обучающихся (например, через изучение

устойчивых и свободных сочетаний; через анализ наиболее частотно реализуемых значений единиц).

На четвертом этапе выстраивался дизайн лонгитюдного эксперимента с учетом возрастной специфики испытуемых и порога удерживания внимания подростками. Эксперимент включал три итерации, в которых испытуемым предъявлялся один и тот же набор диагностических заданий на протяжении двух лет обучения с интервалом в 6 месяцев

На последнем этапе осуществлялась статистическая обработка аккумулированных экспериментальных данных, по итогам которой определялись основные тренды как в пределах отдельных экспериментальных групп, так и устанавливались межгрупповые различия.

**Методологическую базу диссертационного исследования** составляют теоретические положения, которые представлены в работах отечественных и зарубежных ученых, анализирующих различные аспекты становления и функционирования языкового сознания человека, и связаны с:

- структурно-содержательным исследованием сознания с позиций деятельностиной психологии [Выготский, 1960, 2005, 2019, 2021; Рубинштейн, 1958; Эльконин, 1997]; возрастной спецификой сознания [Горелов, 2003; Седов, 2008; Гвоздев, 1927, 1948; Пиаже, 1965, 1999, 2004; Мухина, 2012; Селли, 1905];
- разработкой процедуры планирования, проведения и верификации эксперимента при работе с разными когортами испытуемых и с разным языковым материалом [Залевская, 1978, 1981, 2005, 2011; Карданова-Бирюкова, 2018, 2023, 2025; Леонтьев, 2014, 2019, 2020; Мягкова, 2017, 2023; Пищальникова, 2003, 2006, 2019, 2021; Тарасов, 1994, 2004, 2017; Фрумкина, 1996; Шахнарович, 2011]; локализацией этапов речесмыслопорождения через изучение функционирования сознания в норме и в патологии [Лурия, 2019; Черниговская, 2002, 2018];
- моделированием ассоциативной структуры значения слова [Бубнова,

2008, Карапулов, 2006; Лукашевич, 2002; Уфимцева, 2003, 2006, 2011];

– проблемой широкозначности, комплексности и многоаспектности структуры значения языковой единицы [Апресян, 1990, 1995, 2005; Бенвенист, 1974; Потебня, 1993; Степанов, 2007; Амосова 1957; 2010; Арнольд, 2018; Гак, 1977; Никитин, 2005];

– исследованием явлений языка и речи методами когнитивной лингвистики [Арутюнова, 1976, 1998; Архипов, 2001, 2011; Беляева, 2001; Брудный, 1971; Вежбицкая, 1996; Жаботинская, 1992, 1997; Кацнельсон, 2011; Кубрякова, 1991, 2004; Лакофф, 1987, 2004; Лангакер, 1987, 1991, 2008; Никитин, 2004; Песина, 2011; Плоткин, 1982; Фрумкина, 1996 и др.]; разработкой процедур изучения когнитивной структуры значения языковых единиц [Селивёрстова, 1975, 1990; Сулейманова, 2010, 2023].

**Теоретическая значимость** исследования заключается в моделировании механизма становления когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными словами, в сознании современного школьника, в уточнении и дальнейшем развитии постулатов лингвистики и психологии, особенно в области исследования категории широкозначности и языкового сознания, а также в разработке комплексного лонгитюдного эксперимента, направленного фокусно на выявление и описание когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными словами.

**Практическая значимость** исследования заключается в возможности использования полученных результатов при планировании и проектировании теоретических курсов по психологии, общему языкоznанию, общей и частной педагогике, психолингвистике, теории обучения иностранному языку и в практике преподавания практических дисциплин «Практика устной и письменной речи», «Практикум по межкультурной коммуникации», «Практикум по речевому общению». Результаты исследования могут быть использованы при составлении методических рекомендаций, пособий в рамках данных дисциплин, в написании учебно-методических комплексов,

бакалаврских и магистерских работ, а также при проведении исследований по сопряженной тематике и при разработке методического сопровождения для оптимизации преподавания английского языка на среднем и старшем этапе обучения в средней школе.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Механизм становления когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными языковыми единицами, возможно моделировать с опорой на анализ и систематизацию экспериментальных данных, полученных в ходе проведения лонгитюдного эксперимента, однако это требует формулирования экспериментальных гипотез с фокусом на лонгитюдные изменения и планирования комплексного эксперимента с привлечением ряда взаимоверифицирующих методик, что, в свою очередь, требует поиска творческого индивидуального решения при выстраивании его дизайна.

2. Когнитивные структуры, репрезентируемые словами широкой семантики, усложняются в результате количественного прироста осваиваемых смысловых компонентов, зачастую на основе изучения и регулярного использования в речевой деятельности устойчивых словосочетаний. При этом формирование иерархической организации когнитивной структуры происходит не сразу и не всегда в силу искусственности условий, в которых происходит изучение иностранного языка.

3. Выстраивание иерархической организации когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными словами, происходит только к 10–11 классам средней школы. К этому этапу уже состоялась первичная стабилизация языкового знания, благодаря которой учащиеся способны к творческому использованию усвоенных широкозначных языковых единиц, а не оперированию готовыми клише.

4. Во многих случаях обнаруживается опора на родной язык в процессе выполнения экспериментальных заданий со словами широкой семантики. Есть основания полагать, что учащиеся общеобразовательной школы ориентируются

на принципы выстраивания аналогичных (но не идентичных) когнитивных структур родного языка, что неизбежно приводит к искажениям в иерархизации и содержании формирующихся когнитивных структур за счет интерференции родного (русского) языка с изучаемым.

5. У каждой экспериментальной группы наблюдается своя иерархическая организация когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными глаголами, и результаты эксперимента позволяют нам проследить количественно-качественные различия в рассматриваемых когнитивных структурах.

**Структура** работы обусловлена логикой исследования и последовательностью решения поставленных задач. Работа включает введение, три главы, заключение, список литературы (202 наименования, в том числе 19 на иностранном языке) и приложение

Во **введении** определена актуальность темы исследования, заложена теоретико-методологическая основа, представлены гипотезы, объект и предмет исследования, материал исследования, его цели и задачи, охарактеризованы методы исследования, теоретическая и практическая ценность исследования, аргументирована научная новизна. Кроме того, сформулированы положения, выносимые на защиту, приведены сведения об апробации работы.

В **первой главе** представлены теоретические подходы к исследованию сознания, систематизированы и описаны основные инструменты анализа сознания и языкового сознания. Кроме того, описаны особенности языкового сознания школьника на разных этапах обучения и проанализированы исследования принципов формирования когнитивных структур в онтогенезе.

**Вторая глава** направлена на рассмотрение явления широкозначности. В ней представлены теоретические постулаты описываются особенности слов широкой семантики, систематизируются разные точки зрения современных лингвистов на эти языковые единицы, выделяются частотные широкозначные слова. Проведен структурно-содержательный анализ слов широкой семантики

*to act, to support, to claim, to deliver, to expose* по данным лексикографических источников и на основе анализа УМК для 6–10 классов авторского коллектива О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой.

В третьей главе представлены верифицируемые гипотезы, описан ход лонгитюдного экспериментального исследования по выявлению динамики формирования когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными словами, в сознании школьника, представлены результаты анализа анкет, полученных в ходе проведения лонгитюдного эксперимента, и выведены общие тренды.

В заключении подведены итоги исследования и намечены перспективы дальнейшего изучения специфики формирования когнитивных структур на материале других слов широкой семантики, а также изучения схемы работы с ассоциатом при выборе языка реакции.

**Апробация работы.** Основные положения и этапы исследования были представлены на научно-практических конференциях:

- Международная научная конференция 54th Linguistics Colloquium (Москва, 19–22 сентября 2019 г.);
- Научная конференция института иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ «Научный старт: с элементами научной школы» (Москва, 24–28 марта 2020 г.; Москва, 22–25 марта 2021 г.; Москва, 14–19 марта 2022 г.);
- VIII Международная научно-практическая конференция НОПРИЛ «Языки и культуры в современном мире» (Иваново, 24–27 сентября 2020 г.);
- Международная научная конференция 56th Linguistics Colloquium (Magdeburg, Moscow, 26–28 November 2020);
- 11-ая международная лингвистическая конференция «Основные направления лингвистической и лингводидактической мысли в 21 веке (лингвистика, методика, перевод)» (Рязань, 17–18 декабря 2020 г.);
- III Международная научно-практическая конференция «Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации» (DCCD'22) (Москва, 29 марта – 2

апреля 2022 г.);

- Международный филологический форум памяти академика Людмилы Алексеевны Вербицкой (Москва, 24–25 ноября 2022);
- Международная научно-практическая конференция «Психология языка и психолингвистика: истоки и современность (к 200-летию со дня рождения Хеймана Штейнталя)» (Москва, 10-11 февраля 2023 г.);
- Всероссийская научная конференция с международным участием, посвященная 20-летию РАЛК «Когниция, коммуникация, дискурс: современные аспекты исследования» (Тамбов, 20-21 апреля 2023 г.);
- Международный форум «Лингвистика и вызовы современной парадигмы общественных отношений: междисциплинарное, межкультурное, межъязыковое взаимодействие» (Воронеж, 27-30 ноября 2024 г.);
- Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Цифровая революция: вызовы и возможности современного общества» (Грозный, 14-16 февраля 2025 г.) и др.

Основные положения работы отражены в 14 публикациях, общим объемом 4,8 п.л. (из них 10 статей (3,2 п.л.) размещены в изданиях, входящих в научометрическую базу РИНЦ, и 4 статьи (1,6 п.л.) размещены в изданиях, рекомендованных ВАК РФ).

# ГЛАВА 1. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИНСТРУМЕНТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРУКТУРЫ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

В первой главе анализируются ключевые для исследования научные понятия и исследовательские инструменты: *сознание, языковое сознание, когнитивная структура, психолингвистический (ассоциативный) эксперимент*. Кроме того, рассматривается специфика формирования лингвокультурных и языковых знаний при изучении иностранного языка на этапе основного и среднего общего образования, определяемая искусственными условиями погружения в язык и культуру, а также Федеральными государственными образовательными стандартами и программой обучения.

Теоретический обзор выполнялся с опорой на источники, размещенные в онлайн-библиотеках, на открытых научных ресурсах (open access) и в печатных изданиях: научных журналах, монографиях, учебно-методической литературе и пр.

## 1.1 Языковое сознание как объект исследования психолингвистики

Структурно-содержательное изучение сознания представляет собой крайне сложную задачу, поскольку возможно только через анализ косвенных репрезентантов в виде речевых продуктов и/или неречевых действий. Это привело к тому, что исследованием становления и функционирования сознания на протяжении всего развития научной мысли занимались представители разных научных областей – философии, психологии, лингвистики, социологии и др.

Пожалуй, крупнейшим научным направлением, центральным объектом которого стало сознание (при этом изучаемое и в фило-, и в онтогенезе), является культурно-историческая школа Л. С. Выготского. Сторонниками и последователями идей этого направления выступали А. Н. Леонтьев,

С. Л. Рубинштейн, А. Р. Лурия, В. П. Зинченко, Д. Э. Эльконин и др. Ученые, представляющие эту традицию, утверждают, что сознание является одной из самых сложных категорий, раскрывающей внутренний процесс функционирования языка и механизм порождения речи.

Очевидно, что сознание начинает развиваться с момента рождения человека и совершенствуется у детей в рамках унифицированной системы обучения. Это определяется тем, что сознание человека формируется в результате его предметной деятельности в обществе, поэтому оно тесно связано с теми действиями, которые происходят вокруг человека, и теми, которые совершает сам индивид [Леонтьев, 1975: 125]. Л. С. Выготский отмечал орудийную структуру деятельности человека и ее интегрированность во взаимодействие с другими индивидами [Выготский, 1960: 198].

Л. С. Выготский был первым, кто начал системно исследовать элементы, формирующие сознание, заключив, что мысль не рождается напрямую из значения, но значение опосредует мысль. Предметная деятельность, согласно Л. С. Выготскому, оказывает важное влияние на процессы сознания. Теоретическая мысль используется в реальной жизни через опосредованную взаимосвязь человека с миром, следовательно, говоря о сознании, мы не можем отделить внешние мыслительные процессы от внутренних, поскольку они тесно связаны между собой. Как отмечал А. Н. Леонтьев, особенность этих процессов заключается в обладании одинаковым общим строением. Умственная деятельность человека всегда следует его практической деятельности, опосредуемая в определённый момент жизни человека. Согласно А. Н. Леонтьеву, деятельность индивида напрямую зависит от мотива, который, в свою очередь, всегда вытекает из потребности [Леонтьев, 1975: 49]. Важную роль в анализе сознания играет предметный мир человека, в котором он пребывает, включающий в себя картину мира, самого индивида с его действиями и состояниями. Сознание предстает в виде преобразовательного механизма проявлений отношений в обществе, которые возникают при

реализации деятельности индивида в предметном мире. Предметное содержание является важным элементом в формировании сознания, так как оно запечатлено в продукте деятельности. При взаимодействии с предметной действительностью происходит видоизменение деятельности, ее обогащение.

В работе [Леонтьев, 1975: 62] указывается на то, что в психологии возникает вопрос понимания соответствия субъективного образа и внешнего предмета. Предметный мир принимается субъектом в его виде сознательного отражения, то есть его идеальной форме. Для этого язык, выступающий в роли продукта и средства общения между участниками производства, должен подвергнуться трансформации, в которой предметное содержание реализуется сознанием. Изначально сознание представляет собой психической образ, представляющий человеку мир вокруг него, в то время как его деятельность продолжает существовать как внешний фактор. При этом сознание тесно связано с деятельностью через осознание действий окружающих человека людей, и в дальнейшем своих собственных.

Психологическую многомерность человеческого сознания характеризует его развитие. Л. С. Выготский говорил, что сознание имеет системное строение и его следует изучать посредством семиического анализа, через раскрытие структуры значений и смыслов. Именно значения помогают людям познавать окружающую их реальность, так как идеальная форма существующего предметного мира опосредована значениями [Леонтьев, 1975: 68].

Продолжая изучение сознания, Н. В. Уфимцева делает акцент на том, что, значение является основным элементом передачи от одного поколения к другому, приобретая квазисамостоятельное существование, представляется идеальной формой предметного мира в головах людей, управляя их деятельностью, как внешней, так и внутренней. Как известно, ученые в разных областях, таких как лингвистика, психолингвистика, психология семиотика, логика, занимаются исследованием значений. В психологии, с одной стороны, под значением понимается продукт ассоциирования и обобщения впечатлений

в сознании личности, закрепляющийся за словами. С другой стороны, задача психологии также состоит в исследовании онтогенетического формирования мышления и понятий [Уфимцева, 2011].

Понятие «языковое сознание», введенное психолингвистами московской школы, имеет ряд общих черт с понятием «образ мира», разработанным и обоснованным А. Н. Леонтьевым. А. Н. Леонтьев представляет образ мира как отклик предметного мира человека в его психике, отражающий предметные значения, когнитивные схемы и имеющий сознательную рефлексию [Леонтьев, 1993]. При этом исследователь анализирует процесс формирования и функционирования сознания с трех сторон: через изучение психологического значения, личностного смысла и чувственной ткани.

Создатель модели языкового сознания Е. Ф. Тарасов описывает языковое сознание как совокупность структур сознания в виде социальных знаний, связанных с языковыми знаками. В языковом сознании человека фиксируются знания, полученные в ходе речевого общения, и чувственные знания, приобретенные при обработке чувственных данных, которые были получены во время предметной деятельности от органов чувств.

Таким образом, сознание человека представляет собой сложный исследовательский объект, однако в науке представлены некоторые методы, позволяющие выявить его структурные и содержательные особенности. Вслед за А. Н. Леонтьевым мы утверждаем, что сознание неразрывно связано с действиями, происходящими вокруг человека, и теми действиями, которые совершает сам индивид во внешнем мире. Это и есть основа формирования его картины мира. Л. С. Выготский начал изучать элементы, создающие сознание, и пришел к выводу, что значение опосредует мысль, а не мысль рождается напрямую из значения. Согласно Л. С. Выготскому, именно предметная деятельность оказывает важное влияние на процессы, происходящие в сознании.

Следовательно, в процессе обучения необходимо учитывать эти

особенности становления и функционирования сознания. Следует также учитывать то, что языковое сознание ребенка и подростка значительно отличается от сознания взрослого человека. Некоторые особенности детского и подросткового языкового сознания рассмотрены в следующем параграфе.

## **1.2 Структурно-содержательные особенности языкового сознания школьника**

Находящееся в процессе становления языковое сознание ребенка и подростка обнаруживает существенные отличия от языкового сознания взрослого, традиционно выступающего объектом рассмотрения в психолингвистике. Как отмечают исследователи, детское языковое сознание формируется в процессе коммуникации ребенка с его ближайшим окружением и пока включает те элементы, которые позволяют ему быть участником только такой коммуникации «в ближайшем круге». Далее, когда ребенок выходит за пределы исключительно семейного общения, он начинает осваивать психологические значения, необходимые для трансляции более сложных смыслов, а также для их более точной вербализации.

Л. С. Выготский писал, что мышление и речь помогают понять природу сознания человека, в котором знак является определяющим фактором [цит. по: Уфимцева, 2011: 214]. В слове отображается сознание, как писал Л. С. Выготский, где малый мир сознания – это слово, а его микрокосм – это осознанное слово [Выготский, 1982: 361]. По мнению ученого, речь у ребенка возникает как средство общения с окружающим его миром, и далее речь становится внутренней, трансформируясь в способ мышления ребенка, то есть во внутреннюю психическую функцию.

В ходе исследования развития словесных значений учеными проводились различные эксперименты. Так А. А. Леонтьев пишет, что разница между пониманием значения взрослым и ребенком заключается в субъективном содержании. В общей психологии проблема формирования и развития значений

является одной из самых значимых, так как ее решение напрямую связано с интеллектуальным развитием ребенка. В советской психологической науке решающую роль в изучении проблемы развития смысла (понятий) сыграла школа Л. С. Выготского, в которую вошли такие ученые, как А. Н. Леонтьев, А. Р. Лuria, А. В. Запорожец, П. Я. Гальперин, Д. С. Эльконин и др. Психика человека в их понимании является результатом деятельности, интериоризованной относительно внешнего мира, в которой процесс предметной деятельности и деятельность общения создают понятие в сознании ребенка, в котором критическим моментом в формировании смысла представляется взаимодействие ребенка и взрослого. Школа Л. С. Выготского сделала вывод об изменении значений слов на определенных этапах развития ребенка. Значение любого слова проходит через его обобщение, но в тоже время для него характерно изменение, развитие. При первом освоении слова ребенок лишь начинает знакомиться с его значением, со временем обобщая его и переводя на уровень подлинных и настоящих личностных значений. Процесс усвоения значений также может происходить и на более позднем этапе развития личности [Уфимцева, 2011: 116].

Многие ученые, наряду с Ж. Пиаже, Л. С. Выготским, занимались изучением психологии мышления. Их исследования были значимы для понимания процесса формирования понятий и умственных процессов у детей.

Ж. Пиаже стремился изучить, как формируется детское сознание, он хотел доказать, что ребенок такой же умный, как и взрослый, и его умственные способности не имеют изъянов. Л. С. Выготский писал о значимости уже первых работ Ж. Пиаже, которые заложили основу изучения речи и мышления ребенка. Ученый писал, что познавательная деятельность вовлекает в свой процесс асимиляцию (определенный алгоритм усваивания информации благодаря определенной схеме действия или когнитивной схеме) и аккомодацию (изменение этой схемы исходя из новой ситуации). Ж. Пиаже писал о важности схем действия, своего рода структур на уровне умственного

развития. В дальнейшем эти схемы становятся операциями, то есть интериоризованными предметными действиями. [Пиаже, 2004: 6]

Ж. Пиаже выделял три периода развития ребенка:

- 1) сенсомоторный интеллект (с момента рождения до 1,5 лет);
- 2) конкретно-операциональный интеллект (в возрасте 1,5/2 года – 11 лет);
- 3) формально-операциональный интеллект (с 11/12 лет до 14/15 лет) [Пиаже, 2004: 136].

Согласно классификации Ж. Пиаже, испытуемые, задействованные в нашем исследовании, относятся к последней категории, и им свойственна способность рассуждать гипотетически и без какой-то опоры. У детей этого возраста сформирована способность абстрактно мыслить, они делают умозаключения, исходя из логики и комбинаторики, и формулируют выводы. Кроме того, они способны понимать и строить теории, которые опираются на мировоззрения и личностный опыт взрослых. Более позднему периоду развития юности (от 15 до 20 лет) свойственны, как писал Ж. Пиаже, специализация развития интеллекта и выявление общих когнитивных структур в соответствии с собственными задачами молодого человека для различных областей деятельности.

Л. С. Выготский предложил другую периодизацию детского развития, основанную на внутренних изменениях в развитии ребенка и связанную с социальной ситуацией развития. Периодизация включает такие периоды, как:

- 1) кризис новорожденности;
- 2) младенчество (2 месяца – 1 год);
- 3) кризис одного года;
- 4) раннее детство (1–3 года);
- 5) кризис трех лет;
- 6) дошкольный возраст;
- 7) кризис семи лет;
- 8) школьный возраст (8–12 лет);

- 9) кризис 13 лет;
- 10) пубертатный период (14–17 лет);
- 11) кризис 17 лет [Выготский, 2005: 16].

Возрастная периодизация ребенка с момента рождения до 17 лет, разработанная Д. Б. Элькониным, представлена следующим образом:

- 1) социальная ситуация развития;
- 2) ведущая деятельность;
- 3) основные новообразования.

В эту периодизацию включаются замкнутые периоды, связанные с характерными особенностями развития ребенка. В дальнейшем именно ведущая деятельность становится фактором определения психологического возраста:

- 1) кризис новорожденности;
- 2) младенчество (2 месяца – 1 год);
- 3) кризис одного года;
- 4) раннее детство (1–3 года);
- 5) кризис трех лет;
- 6) дошкольный возраст (3–7 лет);
- 7) кризис семи лет;
- 8) младший школьный возраст (8–12 лет);
- 9) кризис 11–12 лет;
- 10) подростковый возраст (11–15 лет);
- 11) кризис 15 лет [Эльконин, 1997].

Так, самые юные испытуемые в нашем исследовании обучаются в 6 классе, и они являются представителями подросткового возраста. Как правило, этот период происходит с 10–11 до 14–15 лет. В данном возрасте учащимся свойственна способность к рефлексии. Подросток ощущает себя в это время взрослым, значимым и хочет, чтобы окружающие относились к нему так же.

С. Холл отмечал, что ребенок трудно поддается воспитанию, очень

конфликтен, и ему свойственна эмоциональная неустойчивость в этот период развития, но в то же время у него формируется чувство индивидуальности [Hall, 1904]. К. Левин писал о том, что в эту пору ребенок находится на границе мира детей и мира взрослых [Lewin, 2014]. Он показывает, что уже перерос в себе ребенка, но еще не является полноценным взрослым, вследствие чего пребывает в состоянии когнитивного дисбаланса и пытается найти собственное место в обществе.

В подростковом возрасте учебная деятельность остается важной, но для некоторых уже менее важна в психологическом плане. Основная деятельность подростка заключается в поиске возможностей найти и реализовать себя в обществе сверстников. Круг их интересов и занятий определяется возможностью общения с другими лицами этого же возраста. Психологи обращают внимание на то, что в возрасте 10–11 лет детям важно знать, как оценивают их возможности взрослые, в 12–13 лет ребенку необходимо знать, что его права признают взрослые и его роль в обществе значима. В 14–15 лет ребенок старается продемонстрировать то, чем овладел к этому моменту для того, чтобы получить определенную социальную позицию, которая значима для его самоопределения.

В возрасте 11–12 лет, то есть в младший подростковый период, учащемуся свойственна любознательность, наблюдается пик этой активности благодаря расширению познавательной деятельности. Вследствие этого совершенствуются интеллектуальные процессы ребенка. Как писал Ж. Пиаже, в этот период происходит становление формально-логических операций. Именно в этом возрасте происходит развитие функции образования понятий. Изменения, происходящие в когнитивной сфере, воздействуют на отношение подростка к окружающему миру и на его развитие как личности. Процесс обучения положительно сказывается на обобщении полученных знаний и основ наук. Улучшаются параметры внимания; память, запоминание и воспроизведение приобретают смысловой характер, происходят изменения в

когнитивной сфере, постепенно перестраиваются процессы мышления – оперирование конкретными представлениями сменяется теоретическим (абстрактным) мышлением.

По мере взросления у школьника-подростка повышается интерес к обучению в школе и к учению в целом, усиливается потребность в самостоятельном приобретении знаний, поскольку это связано с их жизненными планами на будущее. А следовательно, современный школьник начинает обращаться к разным источникам информации, таким как книги, телевидение, интернет, изучая информацию самостоятельно вне школы. В связи с этим специалисты говорят об индивидуальной направленности и избирательности интересов. В этом возрасте у школьников не только увеличивается объем памяти, но и совершенствуются способы запоминания, они становятся рациональнее. Кроме того, учащиеся приобретают метакогнитивные умения (влияющие на эффективность их познавательных стратегий – саморегуляции и текущего самоконтроля), совершенствуется владение сложными интеллектуальным операциями анализа и синтеза, развиваются специальные способности, связанные с будущей профессиональной деятельностью.

### **1.3 Инструменты изучения языкового сознания школьника**

Экспериментальные исследования стали занимать лидирующее место среди методов исследования ввиду того, что обладают рядом преимуществ перед другими методами, например, дают возможность проведения неоднократных исследований и позволяют осуществлять дополнительную верификацию данных, варьировать (манипулировать) изучаемые явления и контролировать их.

Содержание языкового сознания носителя определенного языка и культуры возможно исследовать через свободный ассоциативный метод (САЭ), который позволяет проследить цепочку ассоциаций, возникающих в сознании

человека при предъявлении ему того или иного стимула. Однако существуют и противоположные точки зрения, в которых ученые доказывают ненадежность этого метода, ссылаясь на субъективные и неточные ответы испытуемых. Однако мы имеем возможность перепроверять реакции испытуемых, полученные в ряде исследований, по ассоциативным словарям, которые представляют точную и достоверную информацию. Кроме того, использование серии взаимоверифицирующих методик делает полученные результаты точными и валидными. В связи с этим для нашего исследования мы выбрали свободный ассоциативный эксперимент (САЭ) в качестве основной экспериментальной методики, а для верификации полученных результатов мы применили методику дефиниций слов (ДС) и методику завершения предложений (ЗП).

Свободный ассоциативный эксперимент дает возможность проследить становление и развитие структур языкового сознания, дает доступ к процессам мышления: ассоциативное поля описывают образы, формирующиеся в сознании человека в виде реакций на стимулы у опрошенных индивидов. Н. В. Уфимцева предполагает, что ассоциативный тезаурус можно представить в виде модели сознания человека, которая отражает схему оперирования знаниями, полученными в рамках образа мира определенной культуры [Уфимцева, 2011: 207]. А. А. Залевская пишет, что на основе эмпирической базы ассоциативного эксперимента можно выделить ядро языкового сознания, которое представлено ассоциативными связями с разнообразными словами в ассоциативно-вербальной сети [Залевская, 2011].

Тем не менее, планируя любое экспериментальное исследование, мы обязаны изучить факторы, препятствующие успешному проведения эксперимента [Горошко, 2005]. А. А. Залевская пишет о следующих ошибках в ходе проведения исследования: (1) проводится лингвистический эксперимент, который должен идти как психолингвистический; (2) исследование не соответствует цели эксперимента; (3) результаты психолингвистического

исследования описываются с позиции лингвистики; (4) эксперимент проводится ради самого эксперимента и нет четкого представления о месте применения полученных данных [Залевская, 2011: 65–67].

Исследователи также обращают внимание на следующие ограничения: во-первых, любой эксперимент предполагает искусственные условия реализации речевой деятельности, а не естественные, во-вторых, как следствие, испытуемые не прибегают к спонтанной речи, а, следовательно, результаты не являются достоверным материалом. Отметим, однако, что в случае с нашей когортой испытуемых существует возможность провести эксперимент в виде игры или сформулировать задание в формате, знакомом ученику, минимизируя искусственность экспериментальных условий.

Другой аргумент против применения САЭ заключается в сложности интерпретации эмпирической базы, представленной субъективными и неточными ответами. Собственный жизненный опыт может накладывать субъективный отпечаток на интерпретацию данных, полученных в ходе эксперимента. Однако, как представляется, избежать этой ситуации возможно, если следовать схеме проведения корректно спланированных экспериментов и последующих алгоритмов обработки материалов.

Для достижения результатов в лонгитюдном исследовании необходима повторяемость реакций в ответах, так как их отсутствие будет означать неправильный выбор методики исследования или наличие малого количества гипотез для обработки данных всех этапов эксперимента. В связи с этим на этапе планирования эксперимента, исследователю необходимо исходить из адекватности решаемой проблемы.

Таким образом, языковое сознание возможно «овнешнить» в САЭ, в ходе которого совокупность полученных реакций организуется в виде моделируемого ассоциативного поля. Представители московской психолингвистической школы на основе многочисленных ассоциативных экспериментов пришли к выводу, что модель сознания человека представлена

так называемым ассоциативным тезаурусом [Уфимцева, 2003: 103].

Таким образом, ассоциативный эксперимент как методика изучения сознания человека позволяет определить содержание образа сознания, заложенное в слове, и содержание языкового сознания как единого целого, и одновременно с этим дает возможность передать индивидуальность и своеобразие образа мира каждой культуры. Ассоциации на слово транслируют образ сознания, описывая знания, полученные в процессе коммуникации. Языковое сознание можно изучать лишь как продукт бывшей деятельности и не может стать объектом исследования в момент протекания процесса. Ассоциативный тезаурус создается в результате систематизации и интерпретации эмпирической базы свободного ассоциативного эксперимента, проведенного в несколько этапов, путем наращивания ассоциативной сети [Барсук, 1991].

На протяжении многих лет ведутся исследования фрагментов языкового сознания людей разного возраста, начиная от младенцев, заканчивая людьми старшего возраста. Так, например, «Словарь ассоциативных норм русского языка», изданный в 1977 г., был первым словарем, в котором зафиксированы ассоциативные нормы русского языка [САНРЯ, 1977]. Позднее в 1994–1998 годах был издан «Русский ассоциативный словарь» [РАС, 1994 – 1998]. Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова, Ю. Н. Караполов, Е. А. Тарасов издали продолжение «Русского ассоциативного словаря» – «Славянский ассоциативный словарь», включивший результаты массового эксперимента с участием носителей белорусского, болгарского, русского и украинского языков, проведенного в 1998–1999 годах, раскрывающий проблему славянского единства и дающий представление о сходствах и различиях в образах мира славян [САС, 2004].

Далее стали появляться двуязычные словари, например, словарь «Ассоциативные нормы испанского и русского языков» [АНИиРЯ, 2001].

Е. Н. Гуц проводила многочисленные исследования с участием

представителей разных возрастных категорий. На основе результатов исследований, проведенных с подростками, в 2004 году исследователем был составлен «Ассоциативный словарь подростка» [Гуц, 2004].

На основе данных, полученных в ходе проведения свободных ассоциативных экспериментов в течение десяти лет, в 2008 году В. Е. Гольдин издал «Ассоциативный словарь школьников Саратова и Саратовской области». Существуют и другие словари, созданные на основе психолингвистических исследований, к их числу можно отнести «Словарь детских ассоциаций: Ассоциации детей от шести до десяти лет» [Берсенева, Дубровская, Овчинникова 1995] и «Ассоциативный словарь ребенка» [Соколова, 1996].

На основе проведенного исследования Н. И. Береснева сделала вывод, что у ребенка к 10 годам происходит формирование значение слова и понимание его значимости в словарном запасе, аналогичное пониманию взрослого человека [Береснева, 1997]. Богатый жизненный опыт ребенка не всегда подтверждает его живое воображение, о чем писала Н. И. Береснева после исследования, проведенного с детьми из разных социальных слоев. Дети из неблагополучных семей в вербальных ассоциациях отразили нестандартность, разнородность мышления, что, по мнению автора, не представляет собой богатый опыт, если он не вписывается в стандартные модели и фреймы [Береснева, Дубровская, Овчинникова, 1995: 88]. Следовательно, условия прохождения социализации влияют на словарный запас ребенка и на значения лексических единиц, входящих в складывающийся у них тезаурус.

Особый интерес для лингвистов представляет процесс формирования значения слова у ребенка. Н. В. Уфимцева в одном из своих исследований выявила определенные когнитивные структуры на примере стимулов – существительных и прилагательных, позволяющих проследить процесс формирования связей между предметами и явлениями, которые окружают человека. Ход развития структуры ассоциативного поля является следствием динамики ассоциирования слова-стимула с окружающим миром и личностным

опытом [Уфимцева, 2003]. Т. М. Рогожникова соглашается с точной зрения И. М. Сеченова, что в процессе формирования значения слова задействованы все психофизические функции, а также процессы, которые идут параллельно (анализ, синтез, классификация и сравнение) и не зависят от сознания и воли человека, а, следовательно, слово проходит через те же процессы [Рогожникова, 1986: 13-14].

Следует особо отметить, что длительные, или лонгитюдные, эксперименты дают возможность проследить динамику формирования ассоциативной сети. Важным условием проведения такого исследования является неизменный состав участников, который задействован во всех этапах исследования. Изучение речи информантов на протяжении длительного времени проходит через несколько стадий взросления ребенка, затрагивающих социализацию, психологические, поведенческие особенности, половое созревание. А. П. Сдобнова в «Ассоциативном словаре школьника Саратова и Саратовской области» (АСШС) представляет реакции, собранные на протяжении длительного времени, у трех девочек и двух мальчиков и представляющие индивидуальный словарь школьника. Следовательно, такой вид изучения процессе формирования ассоциативно-вербальной сети и языкового сознания конкретного индивида является надежным источником информации, проведенным методом ассоциативного эксперимента [Гольдин, 2011].

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В настоящее время сознание является одним из самых сложных феноменов, развивающихся с момента рождения человека и совершенствующихся у детей в рамках унифицированной системы обучения.

Вслед за А. Н. Леонтьевым ученые поддерживаются мнения, что сознание тесно связано с теми действиями, которые происходят вокруг человека, и теми, которые совершает сам индивид [Леонтьев, 1975: 125]. Сознание человека

формируется в результате его предметной деятельности в обществе.

Согласно А. Н. Леонтьеву, деятельность индивида напрямую зависит от мотива, который, в свою очередь, всегда вытекает из потребности [Леонтьев, 1975: 49]. Чувственные образы важны как элементы языкового сознания, а деятельность на психическом уровне является единицей его жизни, отражающей человеческую жизнь посредством ориентирования индивида в предметном мире.

Л. С. Выготский отмечает, что сознание имеет системное строение, которое следует изучать посредством семантического анализа, через раскрытие структуры значений и смыслов [цит. по: Леонтьев 1975: 68].

Понятие «языковое сознание», введенное психолингвистами московской школы, имеет ряд общих черт с понятием «образ мира», разработанным и обоснованным А. Н. Леонтьевым [Леонтьев, 1975]. Так, Е. Ф. Тарасов описывает языковое сознание как совокупность структур сознания в виде социальных знаний, связанных с языковыми знаками. В языковом сознании человека фиксируются знания, полученные в ходе речевого общения, и чувственные знания, приобретенные при обработке чувственных данных, которые были получены во время предметной деятельности от органов чувств [Тарасов, 2004].

Исследования Ж. Пиаже и Л. С. Выготского значимы для понимания процесса формирования понятий и умственных процессов у детей. Ими были разработаны периоды развития ребенка исходя из их деятельности.

Экспериментальные инструменты обладают рядом преимуществ перед другими методами исследования языкового сознания, так как дают возможность проведения неоднократных исследований и дополнительной верификации данных, варьирования изучаемых явлений и их контроля. САЭ часто используется для изучения образов сознания, так как он позволяет проследить цепочку ассоциаций, разделенную на ядро и периферию. Ассоциативный эксперимент дает возможность проследить проявление

языкового сознания, дать доступ к неосознаваемым процессам мышления; ассоциативное поля описывают образы, формирующиеся в сознании человека в виде реакций на стимулы у опрошенных индивидов.

Работа с подростковой аудиторией требуется создания особого дизайна эксперимента. Испытуемые школьного возраста в целом уже достаточно взрослые, чтобы выполнять поставленные перед ними экспериментальные задачи в письменной форме, однако характер экспериментальных заданий должен определяться их неспособностью удерживать внимание длительное время (особенно в начальной и средней школе) и особенностями когнитивной обработки информации.

Представляется, что наиболее успешным инструментом является методика САЭ, с опорой на который исследователь имеет возможность изучить цепочку ассоциаций, отражающих специфику коллективного и/или индивидуального сознания. На базе полученных ассоциатов издаются ассоциативные словари, фиксирующие результаты масштабных экспериментов [РАС, 2002; ЕВРАС; САНРЯ, 1977; СИБАС, URL и др.]. Однако результаты, полученные в САЭ следует верифицировать с опорой на другие методики, в нашем случае методику дефинирования слов (ДС) и методику завершения предложений (ЗП).

## **ГЛАВА 2. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ШИРОКОЗНАЧНЫХ СЛОВ ПО ДАННЫМ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Во второй главе представлены взгляды специалистов на широкозначность, анализируются принципы образования слов широкой семантики, приводятся примеры частотных единиц в английском языке, входящие в ядро поля широкозначности.

В качестве эмпирического материала нашего исследования были выбраны широкозначные языковые единицы *to act, to claim, to deliver, to support* и *to expose*, входящие в состав учебной программы для 6–10 классов школ с углубленным изучением английского языка. В научных работах, как правило, речь идет о наиболее известных и бесспорных глаголах широкой семантики в английском языке: *to do, to have, to get, to make, to go, to run, to get* и др. Они составляют ядро поля широкозначности. Статус отобранных для анализа периферийных широкозначных глаголов менее очевиден, чем в случае с ядерными единицами, однако развитие их семантики идет по линии широкозначности, что признается рядом специалистов [Никитин, 2005; Шабаев, 2014; Торжок, 2015], в том числе через расширение значений в устойчивых сочетаниях (например, *to support a cause; to deliver a message; to claim one's life* и др.).

Отобранные для исследования единицы далее подвергнуты структурно-содержательному анализу по данным лексикографических источников и на основе анализа УМК “Английский язык” для 6–10 классов авторского коллектива О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой. В УМК лексические единицы представлены в микроконтекстах, в которых можно проследить доминантный смысловой компонент и определить возможные пути расширения значения в языковом сознании школьника. Создатели учебного комплекса делали акцент

на тех компонентах значения лексической единицы, которые необходимы учащимся для решения конкретной коммуникативной задачи в учебном контексте (например, аргументировать точку зрения в монологическом высказывании, сформулировать ответную реплику в учебном диалоге и др.).

## **2.1 Особенности слов широкой семантики**

Широкозначные слова стали предметом исследования примерно с 60-х годов XX в., привлекая внимание многих ученых своей неоднозначностью, вследствие чего существуют разные точки зрения на природу их возникновения и употребления в речи. Широкозначные слова рассматриваются с учетом их семантики, синтаксиса и их функций в языке, хотя большая часть исследований ориентирована именно на семантический аспект.

Впервые о вопросе широкозначности начали говорить философы, которые писали об обобщающей абстракции. Аристотель первым начал изучать связь между обобщающими и обобщаемыми понятиями [Аристотель, 2012], П. Абеляр описывал слова-универсалии, способные «легко связываться о множестве единичностей». Д. Локк отмечал, что обобщающая абстракция занимает важное место в процессе познания и передачи знания. Сознание человека устроено таким образом, что оно стремится к экономии и информация организована посредством абстракции, как писали ученые 19 века. Следовательно, она выгоднее хранится в обобщенном виде. Исходя из вышесказанного, ученые пришли к выводу, что абстрагирование стало источником широкозначности в связи с исчезновением свойств первичных денотатов и, как следствие, с расширением объема значения. В лингвистике наблюдались случаи, когда со временем значения слов распадались на множество отдельных денотатов, в то время как другие приобрели широкую сочетаемость и стали словами широкой семантики.

Широкозначные слова частотны в английском и французском языках в связи с их типологическими особенностями. В связи с этим изучение слов

широкой семантики началось на материале именно этих языков. Н. Н. Амосова была одним из первых исследователей, кто привлек внимание лингвистов к дифференциации полисемии и широкозначности [Амосова, 1957; 2010]. Ее определение, получившее известность в 1963 году, указывает на то, что широкозначное слово имеет максимально обобщенное значение, представленное в чистом виде вне контекста, а конкретизацию оно получает в контексте. Таким образом, на передний план выходит одно значение, подходящее по контексту, в то время как все остальные значения исключаются. Роль контекста или речевой ситуации является определяющей для интерпретации широкого значения лексической единицы. Контекст помогает конкретизировать широкое значение, а не изменить или сделать так, что оно исчезнет. М. В. Никитин писал, что широкозначные слова «питаются» из контекста [Никитин, 2005: 103]. Следовательно, широкое значение не охватывает ряд значений, оно инвариантно [Плоткин, 1982: 83-84, Кудинова, 1994: 2, Ивлева, 2010: 7]. В. К. Колобаев отмечал, что в структура широкозначного слова представлена одним понятием, которое очень широко, вследствие чего охватывает целый ряд понятий [Колобаев, 1983а: 11].

В дальнейшем такие ученые, как Л. Я. Гросул, В. Я. Плоткин, В. К. Колобаев, А. А. Уфимцева, А. М. Аралов, Л. В. Барсук и другие проводили исследования этого лексического явления. Как писали Л. Я. Гросул и В. Я. Плоткин, типологическая характеристика языка определяет широкозначность. Таким образом, аналитическим языкам свойственны слова широкой семантики, так как они одновременно могут быть использованы в построении синтаксических единиц, и в то же время имеют лексико-семантическую самостоятельность [Плоткин, Гросул, 1982]. Необходимо отметить, что это определение во многом похоже на определение полисемии в связи с тем, что лексико-семантические варианты многозначного слова встречаются непосредственно в контексте.

В настоящее время проблема разграничения широкозначности и

полисемии является предметом дискуссии.

Следует отметить, что ученые, исследующие слова широкой семантики, обсуждая источник их развития и их место в лексико-семантической системе языка, разделились на две группы. К первой относятся те, кто считает, что широкозначность неразрывно связана с полисемией, и они вместе присутствуют в многозначной языковой единице. Среди таких лингвистов можно назвать А. А. Уфимцеву, А. М. Аралова, С. Н. Димову, В. М. Соколову. А. М. Аралов считает, что в структуре многозначного слова широкозначность представлена характерной чертой каждого ЛСВ (лексико-семантического варианта). Он выделяет не только широкое значение, конкретизирующееся в речи, так и узкое, характеризующее конкретное действие [Аралов, 1979: 127]. А. А. Уфимцева делала акцент на объеме и содержании понятия, подчеркивая следующую закономерность: содержание становится беднее за счет увеличения объема [Уфимцева, 1968]. М. Я. Блох и А. М. Аралов описывали глагол *to run* одновременно как широкозначный и многозначный глагол. С. Н. Димова в составе восьми лексико-семантических вариантов существительного *way* выделяла два из них как широкозначные. Е. М. Дианова в своей работе писала, что в чистом виде широкое значение не встречается, являясь отдельным лексико-семантическим вариантом. Таким образом, мы делаем вывод, что ученые, принадлежащие к этой группе, не отрицают широкозначность, а констатируют ее проникновение в полисемию.

Ко второй группе можно отнести В. Я. Плоткина, Д. И. Квеселевича, которые выделяют широкозначные слова в отдельную категорию, так как им свойственны такие признаки, как синкетизм, полиденотативность, утрачивание номинативного значения (полная или частичная). Так, В. Я. Плоткин обращает внимание на то, что широкозначное слово обладает инвариантным значением, и оно не делится на отдельные фрагменты. В отличие от полисеманта, широкозначное слово обладает единым семантическим стержнем, вокруг которого группируются оттенки значения, как

описывает Д. И. Квеселевич. В. К. Колобаев пишет, что характерная черта слова с широким значением заключается в том, что оно представляет собой одно понятие, но за счет своей широкой палитры значений может охватить ряд понятий [Колобаев, 1963: 10-11].

Специфической чертой слов широкой семантики является широкий спектр размытых значений, имеющий нечетко выраженное лексическое значение, которое уточняется при использовании лексической единицы в контексте. Таким образом, это значение уточняется, а не меняется. Вслед за Е. П. Беляевой, отметим, что широкозначные слова имеют высокую степень обобщенности. Им свойственна обширная понятийная система, которая не позволяет свести все значения к одному ядру.

Слово широкой семантики не вносит в контекст свое значение, а конкретизируется в нем. Широкозначные слова представляют собой небольшой блок лексических единиц в языке, однако они имеют важное значение в его функционировании.

Существует и противоположная точка зрения, согласно которой в структуре многозначной лексической единицы выделят широкий лексико-семантический вариант, а в некоторых случаях даже не один. Ученые, поддерживающие эту точку зрения, принимают содержательную сторону общего, абстрактного лексико-семантического варианта многозначного слова за широкозначность [Блох, Арапов, 1985; Димова, 1972, 2020].

Словами широкой семантики могут являться существительные, глаголы, прилагательные, наречия, союзы и предлоги, но наиболее частотной является категория глаголов. И. С. Лотова указывала на особенность широкозначных слов выступать в служебных функциях (связочных и вспомогательных глаголов) [Лотова, 1973]. В. Г. Гак отмечал номинацию широкозначного слова, разделяющуюся на элементную (предмет, отношение, объект) и событийную факт, событие), таким образом, слова широкой семантики могут относиться к одушевленным лицам и неодушевлённым предметам [Гак, 1977]. Специфика

широкозначных слов заключается в том, что при использовании слова в контексте значение актуализуется, и исключаются все значения кроме одного, подходящего по контексту [Крушельницкая, 2001].

К характерным чертам широкозначных слов относятся:

1. синкремизм [Колобаев, 1983б: 33], создание комбинации за счет наслаждения нескольких оттенков и подзначений друг на друга [Маринова, 1995: 14];
2. полиденативность;
3. наличие общего признака, зафиксированного в значениях; следовательно, такое слово может быть использовано в сочетании с другими словами, которым присущ этот признак;
4. синсемантизм, или наличие недифференцированного значения;
5. десемантизация;
6. полифункциональность, одновременное сочетание синтаксической и семантической связи между частями текста;
7. частотность употребления [Горшкова, 1973].

Таким образом, В. К. Колобаев считает, что значение слова широкой семантики нельзя разложить на составляющие и дифференцировать значение этой лексической единицы. Он выделяет в широкозначном слове один признак, указывающий на принадлежность к определенной категории. Однако другие ученые выделяют подзначения в размытом общем значении. Следовательно, полиденативность представлена возможностью слова описывать большое количество явлений и предметов за счет практически неограниченного количества денотатов. Слово широкой семантики не имеет одного определенного денотата (синсемантизм), как описано выше, их может быть большое количество, поэтому для понимания необходим контекст. Широкозначные слова могут утрачивать свое лексическое значение, в таком случае начинают выполнять лишь свою грамматическую функцию, становясь строевым элементом. Полифункциональным слово становится при полной десемантизации. Другая особенность широкозначных слов – возможность

выступать в лексической и грамматической функции или переходить из разряда в разряд, например, из лексического в грамматический.

Таким образом, широкозначное слово отличается от многозначного тем, что его основа представлена нечетким или размытым значением, в то же время оно является широкозначным вследствие того, что в нем содержатся различные оценочные компоненты. Среди всех значений широкозначного слова можно выделить ядро и периферию, выстроив определенную иерархию внутри семантической структуры. В. С. Виноградов ввел понятие «семантическое ядро», которым описал структуру семантики широкозначного слова: основное номинативное значение (которое зависит от окружения), производное номинативное значение (появляется вследствие переноса значения или уточнения основного значения) и экспрессивно-стилистическое значение [Виноградов, 2001]. Широкозначность можно поделить на два типа исходя из части речи, как пишет П. С. Федюк, у глаголов обязательно присутствует грамматическая семантика, у существительных - широта лексического значения [Федюк, 2011: 5].

Изучение особенностей многозначных и широкозначных слов способствовало появлению исследований отдельных характеристик широкозначных лексем, проведенных такими учеными, как О. Н. Судаковой [Судакова, 1990], Н. П. Кудрявцевой [Кудрявцева, 1987], А. Л. Ленцем [Ленца, 1987], П. С. Федюк [Федюк, 2009].

Многие ученые, исследовавшие широкозначные глаголы, писали о грамматикации глаголов, являющихся частью аналитических форм. На протяжении времени глагол претерпевал изменения, в результате лексическое значение перешло в грамматическую форму, что позволило увеличить сочетаемость слова. Десемантизация привела к увеличению числа использованных широкозначных глаголов в аналитических формах. К числу таких глаголов можно отнести предикаты бытия, обладания, становления, долженствования и волеизъявления.

В. Н. Ярцева исследовала связочные глаголы английского языка [Ярцева, 1947]. Кроме того, в английском языке были исследованы такие глаголы широкой семантики, как *build, concern, create, define, deliver, develop, employee, include, involve, perform, provide, supply* [Загородняя, 2003], *become, get, keep, stay, remain* [Маринова, 1995], *turn, grow* [Соболева, 2001] и существительные *stuff, matter* [Авдеев, 2002], *thing* [Лотова, 1973; Николаевская, 1981; Авдеев, 2002] и др. Ученые отмечают, что для лексических единиц широкой семантики характерна простая морфологическая структура, которая включает большое количество разнообразных признаков.

М. А. Боровик изучала семантику глаголов *do* и *make* в диахронии. По завершении исследования автор пришла к выводу, что широкозначные глаголы образуются вследствие длительного развития многозначных глаголов за счет появления в смысловой структуре многозначных глаголов предельно-обобщенного значения, которое не уточняется в контексте и приводит к абстрагированию, что подтверждает, что глаголы широкой семантики не появляются как таковые в английском языке. В свою очередь, широкое значение глагола содержит в себе весь спектр значений, присущий глаголу [Боровик, 1958].

И. В. Шапошникова писала, что широкозначные глаголы выделились в отдельную категорию за счет того, что конкретное значение не противоречило развивающему широкому значению и выделила два этапа в развитии таких глаголов: первый, появление семантической широкозначности, которая появившаяся благодаря способности человека к абстрагированию; второй, непосредственно семантико-синтаксическое становление широкозначности, имеющее типологически обусловленный характер. Наличие новых значений в структуре широкозначного слова происходит за счет расширения сочетаемости и ослабления значения во вспомогательной функции [Шапошникова, 1999].

Вследствие того, что ученые трактовали понятие по-разному, в литературе можно встретить несколько названий, характеризующих одно и то

же понятие. Так, например, в работах И. В. Арнольд можно встретить слова широкой семантики [Арнольд, 2018], у Н. Н. Амосовой – слова с широким значением [Амосова, 1957, 2010], у Н. Д. Арутюновой – номинацию широкого семантического охвата, у Д. И. Квеселевича – платеосеманты, у А. А. Уфимцевой – слова с широкой понятийной основой, в то время как широкозначность представлена у В. Я. Плоткина и Л. Я. Гросула как эврисемия [Плоткин, 1982], у А. А. Авдеева – платеосемия [Авдеев, 2002].

Полисемия становится основой широкого значения, развитие которого происходит за счет совокупности ЛСВ.

Подводя итог, повторим, что широкозначность и полисемия являются разными явлениями. Для слов широкой семантики характерна полиденотативность, способность обозначать разные предметы и явления. Широкозначные слова могут быть использованы с разными предметами и явлениями, обладающими таким же категориальным признаком. Однако нет четкой методики описания инварианта широкозначного слова в следствие его абстрактности и обобщенности.

Тот факт, что ученые так и не пришли к единому мнению, является ли широкозначность частью полисемии или отдельной категорией, порождает существование нескольких точек зрения на лексическое явление широкозначности, свидетельствуя о том, что эта тема является актуальной и интересной для исследования.

Основной источник информации о лексической единице является словарь, который позволяет познать языковое явление [Девкин, 2000: 12] и проследить дистрибуцию языковых единиц [Nida, 1975]. Важно отметить, что в каждом словаре отражено свое количество значений и представлен свой порядок их предъявления читателю, также мы можем наблюдать в некоторых словарях объединение разных значений в одной словарной статье и близкие по значению в разных рубриках [Иевлева, 2010: 57-58]. При этом в сознании носителя языка значений может быть больше, чем их объем, зафиксированный

в словарной статье [Попова, Стернин, 2011: 41]. Широкое значение в словаре представлено примерами реализаций в контекстах, что не дает возможности проследить полный объем слова. Ученые склонны считать, что человек не может помнить все варианты значений слова, следовательно, информация хранится в его памяти в виде механизма актуализации значения [Брудный, 1971: 10].

Таким образом, для проведения исследования был отобран ряд широкозначных слов, в том числе *to act, to support, to claim, to deliver, to expose*. Один из принципов отбора состоял в том, чтобы это были слова, которые изучаются в процессе освоения первого иностранного языка и в соответствии с основным учебно-методическом комплексом, используемым в средней школе.

В следующем параграфе мы рассмотрим семантическую структуру вышеперечисленных слов широкой семантики, предложенных в УМК к изучению, и сопоставим ее со структурой значения, зафиксированной в словаре.

## **2.2 Структурно-содержательный анализ английских слов широкой семантики, изучаемых в средней школе**

В рамках исследования были изучены глаголы *to act, to support, to claim, to deliver, to expose*. Подтверждением частотности использования вышеназванных лексических единиц, отобранных для исследования, могут стать результаты поиска широкозначных слов в корпусе BNC, массмедиийных ресурсах, в поисковой онлайн системе Google Books Ngram Viewer. На рисунках 1 и 2 можно проследить частотность употребления широкозначных слов, отобранных для исследования, и сравнить их с другими словами широкой семантики, не вошедшими в исследование, например, *face* и *table*.

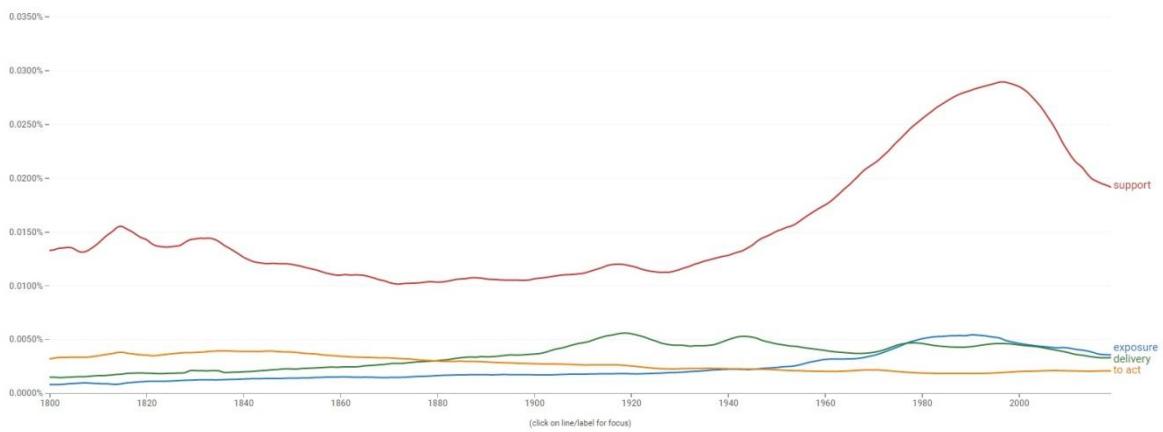


Рис.1 Результаты поиска частотности употребления слов *support, exposure, delivery, to act*

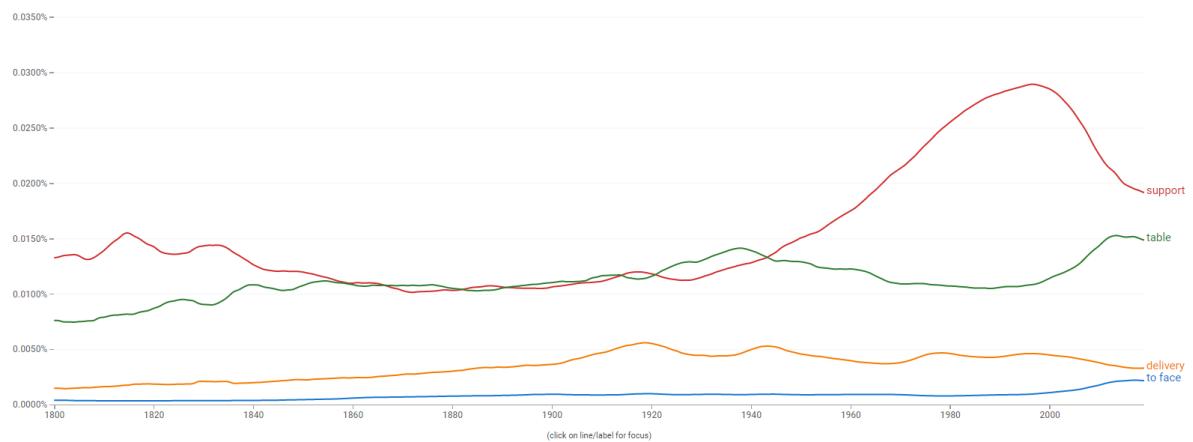


Рис. 2 Результаты поиска частотности употребления слов *support, face, delivery, table*

Далее выполнялся анализ электронных версий иноязычных газет с целью выявления частотности использования вышеперечисленных лексических единиц.

- “*What’s great is the museum has no Jewish connection; the town supported it,*” she said, adding, “*Understanding helps us all.*” (The New York Times)
- *Data-driven economic findings support a greater government role in addressing inequality, says Paul Krugman.*
- *Get the latest COVID-19 news delivered to your inbox weeknights at 7 p.m. by*

*subscribing to our newsletter here. (Vancouver Sun)*

- *The Nova Scotia Health Authority is warning of nine new possible **exposures** to COVID-19 in the Halifax region.*
- *Where humankind has to **act** is precisely there, in the threat itself; that's where the door opens.*
- *It was at least the second time Mr. Graham has voiced concerns about fraudulent voting, the centerpiece of Mr. Trump's baseless **claims** that the election was rigged.*

На следующем этапе исследования была описана семантическая структура отобранных для эксперимента широкозначных глаголов, зафиксированная в лексикографических источниках English Oxford Living Dictionary [OD, 2024], Oxford Learner's Dictionary [OLD, 2024] и Macmillan English Dictionary for advanced learners [MED, 2007], а также проанализирована совокупность значений этих единиц, которые предлагают для освоения авторы УМК Английский язык 6 класс [Афанасьева, 2021а], Английский язык 7 класс [Афанасьева, 2021б], Английский язык 9 класс [Афанасьева, 2021в], Английский язык 10 класс [Афанасьева, 2021г] и Английский язык 11 класс [Афанасьева, 2021д].

### *2.2.1 Анализ структуры значения глагола широкой семантики **to act***

В процессе работы с лексикографическими источниками была выстроена семантическая структура широкозначного глагола *to act*, в которую вошли следующие компоненты:

#### **1. Take action; do something.**

*Governments must act to reduce pollution. / We must act before we are punished for moving too slowly. / The world has to act – and it must not wait another 10 years to do it.*

#### **2. Behave in the way specified.**

*He acts as if he owned the place. / You must begin thinking and acting like you're a lawyer. / If we want a Nanny-free State, we must stop acting like children.*

**3. Fulfill the function or serve the purpose of (act as).**

*In sunny spring, the location serves as Paris and in misty autumn it acts as London.*

**4. Take effect; have a particular effect.**

*A chemical is released by one cell and acts on another to complete the circuit. / It was a poison that acted instantly and would appear as alcohol in the autopsy.*

**5. Perform a role in a play, film, or television.**

*She acted in her first professional role at the age of six. / He acted the role of the king. / He has acted in over 30 films and 60 television serials.*

В УМК для 6 класса школ с углубленным изучением английского языка в рамках изучения темы «Земля Шекспира» вводится несколько значений широкозначного глагола *to act*: *действовать, вести себя определенным образом и играть на сцене/играть роль*. Глагол *to act* встречается во всех учебных материалах, входящих в УМК.

Анализ всей совокупности учебных материалов, составляющих УМК 6-11 классов, показал, что широкозначный глагол *to act* регулярно используется в различных типах заданий и предлагается в составе следующих устойчивых и свободных словосочетаний (примеры аккумулированы из учебных материалов вручную и выписаны в сводный перечень):

**1. Take action; do something.**

*to act quickly/fast, to act slowly, to act correctly. We've talked enough, it's time to act! I don't think he acts against the law. After the accident, the doctor had to act quickly.*

**2. Behave in the way specified.**

*to act your age. A trained dog can act as a guide to a blind person. Stop crying like a baby, act your age. If someone acts or speaks foolishly, we say that he or she is stupid. Say why teachers often ask their pupils "Act your age". He often acts as a*

*judge at our school sports competitions.*

### **3. Perform a role in a play, film, or television.**

*to act on the stage. In London Shakespeare began to act and to write plays and soon became an important member of a well-known acting company. Four hundred years later his plays are still acted – not only in England but in the whole world.*

Учащиеся могут использовать широкозначный глагол *to act* при выполнении лексико-грамматических и коммуникативных заданий в рамках освоения других тем, однако при их рассмотрении нет конкретных указаний и требований по использованию именно этой единицы. Дальнейшая отработка, безусловно, возможна, хотя и является окказиональной и не контролируемой учителем.

#### **2.2.2 Анализ структуры значения глагола широкой семантики *to support***

В процессе работы с лексикографическими источниками была выстроена семантическая структура широкозначного глагола *to support*, в которую вошли следующие компоненты:

##### **1. Bear all or part of the weight of; hold up.**

*The dome was supported by a hundred white columns. The dome was supported by a hundred white columns. The main idea is a big roof supported on only four columns.*

##### **2. Give assistance to, especially financially.**

*The government gives £2,500 million a year to support the voluntary sector. He thanked all those who had financially supported them throughout the year. The work was supported in part by a grant from National Institutes of Health.*

##### **2.1. Provide with a home and the necessities of life.**

*My main concern was to support my family. His job comfortably supported his pregnant wife and child. All my life they have supported me and provided all the necessary things. It also means supporting us and providing for our needs.*

##### **2.2. Produce enough food and water for; be capable of sustaining.**

*The land had lost its capacity to support life. There are already more people than our planet can support on an ongoing basis. Fed by upland streams, its waters supported a wide variety of life.*

**2.3. Give approval, comfort, or encouragement to.**

*The proposal was supported by many delegates. At all times you must support, encourage and help your child. We will do our best to comfort and support them in every way while you do your duty.*

**2.4. Be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team).**

*Fans should always support their team fully. He is really a Spurs fan but believes it is good to support the local team. Parents are asked to attend games, particularly home games, to support the team. Win or lose, we're always there, supporting the team.*

**2.5. Function as a secondary act to (another) at a concert (of a pop or rock group or performer).**

*They were supported by a local band.*

**3. Suggest the truth of; corroborate.**

*The studies support our findings. His answers are at times surprising, but well supported by fact. The data presented in the study supports this suggestion. However, time and again these claims are not supported in literature.*

**4. (Of a computer or operating system) allow the use or operation of (a program, language, or device).**

*The new versions do not support the graphical user interface standard. Axiom's products are now supported under Linux.*

**5. Endure; tolerate.**

*At work during the day I could support the grief. Grief can be supported and facilitated, and depression can be treated.*

В УМК для 6 класса школ с углубленным изучением английского языка в рамках изучения темы “Political Outlook” вводится ограниченный перечень

значений широкозначного глагола *to support*: *оказывать поддержку и болеть за кого-то*. Глагол *to support* встречается во всех учебных материалах, входящих в УМК.

Анализ всей совокупности учебных материалов, составляющих УМК 6-11 классов, показал, что широкозначный глагол *to support* регулярно используется в различных типах заданий и предлагается в составе следующих устойчивых и свободных словосочетаний:

**1. Give approval, comfort, or encouragement to.**

*To support somebody in something. Will you support me in the argument? He said he wanted to go to the zoo but nobody supported him. I'm sure you are right and I promise I'll support you in the discussion. Write what or who can support. Only very few people voted for the new representative. The others supported him.*

**2. Be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team).**

*What football team do you support, Andy?*

Анализ представленности контекстов с *to support* в УМК позволяет сделать заключение, что авторы не конкретизируют далее значение *give assistance*, что видно из определения и примеров. Последнее предложение про поддержку футбольной команды демонстрирует, что в семантическую структуру глагола *to support* входят и иные значения. Современные подростки могут быть активными болельщиками разных видов спорта, вследствие чего авторы посчитали это значение одним из важных для освоения и закрепления на среднем этапе обучения английскому языку в школе. Анализ линейки УМК дал возможность проследить появление еще одного значения широкозначного глагола в процессе обучения английскому языку в общеобразовательной школе: в 10 классе актуализируется *to support – give assistance, especially financial* (*предоставить помощь, прежде всего финансовую*).

### 2.2.3 Анализ структуры значения глагола широкой семантики *to claim*

В процессе работы с лексикографическими источниками была выстроена семантическая структура широкозначного глагола *to claim*, в которую вошли следующие компоненты:

- 1. State or assert that something is the case, typically without providing evidence or proof.**

*The Prime Minister claimed that he was concerned about Third World debt.*

- 1.1. Assert that one has gained or achieved (something).**

*His supporters claimed victory in the presidential elections.*

- 2. Formally request or demand; say that one owns or has earned (something).**

*If no one claims the items, they will become Crown property.*

- 2.1. Make a demand for (money) under the terms of an insurance policy.**

*The premiums are reduced by fifty per cent if you don't claim on the policy.*

- 2.2. Call for (someone's notice and thought).**

*A most unwelcome event claimed his attention.*

- 3. Cause the loss of (someone's life).**

*The attacks claimed the lives of five people.*

В УМК для 10 класса школ с углубленным изучением английского языка вводится ограниченное число значений широкозначного глагола *to claim*:

- 1. State that something is the case (without providing evidence or proof).**

*Martin claims he saw the criminal with his own eyes.*

- 2. Assert that one has gained or achieved (something).**

*The company claims to produce more cars than any other company all over the world.*

- 3. Formally request or demand something.**

*Henry VII claimed the English throne after defeating Richard III. They were afraid that one who was welcomed as David's son would claim David's throne.*

Многие учащиеся старших классов сдают ЕГЭ по английскому языку, в

состав которого входит задание на выбор подходящего слова для заполнения пропуска, где необходимо понимать смысловую дифференциацию семантически близких единиц. Поэтому авторы учебника делают акцент на семантических особенностях глаголов *to claim* и *to declare*, обращая внимание, что их объединяет значение «заявлять» (*to state e.g. to claim / declare that one is right*). Но при этом глагол *to claim* указывает на официальное требование или просьбу (*formally request or demand the right*), а глагол *to declare* указывает на официальное признание какого-либо факта.

Широкозначный глагол *to claim* встречается на страницах разных учебных материалов, входящих в УМК для 10 класса, так, например, есть задания на отработку значений в рабочей тетради и в тетради с контрольными заданиями. Также глагол употребляется в тестах, размещенных как справочный материал, например, про Микеланджело e.g. *Michelangelo claimed that he was self-taught*.

Тем не менее, этот широкозначный глагол изучается лишь в 10 классе как единица активного лексического словаря, на страницах учебника 9 класса оно представлено всего одним примером *In the 19<sup>th</sup> century an archeologist discovered the ruins of an ancient city, which he claimed was Troy*. По контексту учащиеся могут догадаться о том, что глагол используется здесь в значении **state that something is the case (without providing evidence or proof)**.

Анализ описанных ситуаций выше дает возможность предположить, что учащийся старшей школы имеет некоторое представление о семантической структуре этого глагола и что в его сознании уже сформирована в общем приближении соответствующая когнитивная структура.

#### 2.2.4 Анализ структуры значения глагола широкой семантики *to deliver*

В процессе работы с лексикографическими источниками была выстроена семантическая структура широкозначного глагола *to deliver*, в которую вошли следующие компоненты:

1. Bring and hand over (a letter, parcel, or goods) to the proper recipient or address.

*The products should be delivered on time.*

2. Provide (something promised or expected).

*He had been able to deliver votes in huge numbers.*

- 2.1 Formally hand over (someone).

*There was a reward if you were delivered unharmed to the nearest British post.*

- 2.2 Surrender someone or something (deliver someone/something up).

*Had he feared she would deliver him up to the police?*

- 2.3 Acknowledge that one intends to be bound by (a deed), either explicitly by declaration or implicitly by formal handover.

*In witness of which this document has been signed and sealed as a deed and delivered the date and year first before written.*

3. Launch or aim (a blow, ball, or attack).

*He delivered a punch to the man's belly'*

1. 3.1. State in a formal manner.

*He will deliver a lecture on endangered species.*

- 3.2. Give a judgement or verdict (of a judge or court).

*The court was due to deliver its verdict.*

4. Assist in the birth.

*The village midwife delivered the baby.*

- 4.1. Give birth to.

*The number of women delivering their babies in hospitals increased.*

- 4.2. Assist (a woman) in giving birth (archaic, formal).

*Her Royal Highness The Duchess of Cambridge was safely delivered of a son at 4.24 p.m.*

5. Save, rescue, or set someone or something free from (deliver someone/something from).

*Deliver us from the nightmare of junk mail.*

Широкозначный глагол *to deliver* представляет особый интерес для исследования, в связи с тем, что в рамках учебной программы, разработанной О.В. Афанасьевой и И.В. Михеевой, учащиеся 6–11 классов не изучают направленно этот глагол.

Однако в современном мире он употребим в разных контекстах, особенно в значении *bring and hand over something*. Современный подросток пользуется услугами доставки, начиная от доставки продуктов и товаров на дом, заканчивая заказами товаров за границей, например, на AliExpress. В период самоизоляции в 2020-2021 г.г. появились новые сервисы, в том числе Delivery Club и Yandex Еда. Кроме того, нельзя не упомянуть о доставке товаров через маркетплейсы Ozon и WB. Иными словами, глагол *to deliver* очевидно знаком учениками средней и старшей школы, поэтому, как нам видится, представляет собой важный исследовательский материал.

Анализ всей совокупности учебных материалов УМК показал, что глагол широкой семантики *to deliver* окказионально встречается на страницах УМК для средней и старшей школы, так, например, в контрольных заданиях в 10 классе, где перед учащимися стоит задача использовать глагола в правильной форме, заполнив им пропуск в следующем предложении: *Generally, letters (to deliver) \_\_\_\_\_ early in the morning.*

Помимо этого, глагол встречается в справочных материалах о жизни и творчестве художника Сэра Джошуа Рейнольдса: *Sir Joshua Reynolds delivered his lectures at the Royal Academy between 1769 and 1790.*

Анализ приведенных предложений из УМК старшей школы позволяет предположить, что учащиеся к 10 классу школы знакомы со следующими значениями широкозначного глагола *to deliver*: *bring and hand over* и *state in a formal manner*.

## 2.2.5 Анализ структуры значения глагола широкой семантики *to expose*

В процессе работы с лексикографическими источниками была выстроена семантическая структура широкозначного глагола *to expose*, в которую вошли следующие компоненты:

### 1. **Make (something) visible by uncovering it.**

*At low tide the sands are exposed. The scientists suspect that the sand formed when water levels fell low enough to expose quartz rock, so that wind and rain could weather the rock into sand. He was a little taller, and had the regulation hair cut, exposing largish ears.*

#### 1.1. **Unprotected, especially from the weather.**

*The coast is very exposed to the south-west.*

#### 1.2. **Cause someone to be vulnerable or at risk (often expose someone to).**

*Many newcomers are exposing themselves to injury. And he'll be riding thousands of miles, exposed on the open roads of their country! When dawn came, I saw that my hiding place was no good - I was as exposed as a newborn baby.*

#### 1.3. **Introduce someone to a subject or area of knowledge.**

*Students were exposed to statistics in high school. We lived in the Mount Baker area so she could be exposed to diverse socioeconomic communities,' said her father. It brings a challenge but it exposes you to different business areas. The children would add information to the projects as they were exposed to new knowledge.*

#### 1.4. **Publicly and indecently display one's genitals.**

*Police are hunting a man who exposed himself to a schoolgirl. He also has allegations of exposing himself and urinating in public. Apparently, he was wanted for a series of offences ranging from indecently exposing himself to children to assaults on people who refused to give him money. Which soap actor made a public apology for exposing himself on the Internet?*

#### 1.5. **Leave (a child) in the open to die.**

*В словаре не приведен пример.*

### 2. **Reveal the true, objectionable nature of (someone or something).**

*He has been exposed as a liar and a traitor. The newspaper lost face when one of its reporters was exposed as a plagiarist. He was exposed as a double agent in the mid 1980s and relocated in mainland Britain.*

### **2.1. Make (something embarrassing or damaging) public.**

*The situation exposed a conflict within the government. From now on, all such information will no longer be exposed to the public. We have seen that similar roles of the press are developing there too as media expose corruption. But there are also other developmental and infrastructural stories that need to be exposed by the media.*

### **3. Subject (photographic film) to light when operating a camera.**

*All over Europe, thousands of miles of film are exposed for holiday snaps. In the traditional darkroom, a photographer makes a print by projecting light through the original piece of film, which exposes the paper. Some images are printed using the Lightjet, a digital enlarger that exposes photographic paper with red, green and blue lasers.*

Авторский коллектив УМК для учащихся школ с углубленным изучением английского языка не рассматривают широкозначный глагол *to expose* как единицу для обязательного изучения, но он появляется на страницах разных книг, входящих в комплекты УМК. Так в материалах для 8 класса глагол *to expose* использован в задании в формате ОГЭ в рабочей тетради, где дети должны использовать грамматически и лексически соответствующую контексту форму глагола: *Air pollution of this kind can be a serious hazard to health of humans and it may also damage exposed metals and stonework.* Следует, однако, отметить, что учащиеся не знакомы с семантической структурой этого глагола, так как оно не было изучено ранее как активная лексическая единица.

На страницах УМК 10 класса встречается глагол *to expose* в заданиях на установление структурно-смысовых связей в процессе чтения: *Recent studies have shown that pupils should be exposed to other subject areas such as Art, Maths, Science etc., while learning a foreign language.*

В процессе ознакомления учащихся 11 класса с биографией и творчеством Шопена в разделе справочной информации можно встретить следующее предложение: *After visiting Berlin, where he was exposed to the music of George Frederick Handel, Chopin heard Paganini in Warsaw upon his return.*

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Слова широкой семантики являются актуальной темой исследования, так как не сформирована единая точка зрения на их природу и структурно-семантические особенности. Группа ученых, утверждающих, что слова широкой семантики следует выделять в отдельную категорию, ссылается на то, что их специфика заключается в широком спектре размытых значений. При использовании слова в контексте значение актуализуется. Широкозначные слова демонстрируют высокую степень обобщенности, но в то же время нельзя свести все значения к одному ядру. Категория широкозначных слов представлена небольшим блоком лексических единиц в языке и представлена единицами любой частеречной отнесенности: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, союзы и предлоги.

В своем исследовании мы придерживаемся мнения ученых, которые считают, что широкозначность и полисемия являются разными явлениями, делая акцент на том, что словам широкой семантики характерна полиденотативность, способность обозначать разные предметы и явления, и на том, что широкозначные слова могут быть использованы с разными предметами и явлениями, обладающими таким же категориальным признаком.

В литературе можно встретить несколько параллельных терминов, таких как слова широкой семантики, слова с широким значением, номинацию широкого семантического охвата, платеосеманты, слова с широкой понятийной основой, представляющих одно и то же научное понятие.

В рамках диссертационного исследования нами было проведено исследование когнитивных структур в сознании школьника, сформированных

на основе значений слов широкой семантики. Изучение УМК для средней и старшей школы на предмет включенности слов широкой семантики в программу изучения английского языка и последующий анализ значений слов широкой семантики, отобранных для исследования, позволил выявить, что слова широкой семантики *to deliver* и *to expose* вообще не включены, в список слов, входящих в активное изучение, но они встречаются в разнообразных заданиях в УМК. Остальные лексические единицы *to act*, *to claim*, *to support* представлены для изучения учащимся школ в сокращенном объеме, так как вводится ограниченное количество значений, необходимых школьнику для решения поставленных в учебном контексте коммуникативных задач.

Результаты проведенного анализа сформировали основу для формулирования заданий, которые предлагались участникам лонгитюдного эксперимента на следующем этапе исследования.

## ГЛАВА 3. МОДЕЛИРОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТРУКТУР, РЕПРЕЗЕНТИРУЕМЫХ ШИРОКОЗНАЧНЫМИ СЛОВАМИ, В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ШКОЛЬНИКА С ОПОРОЙ НА ЛОНГИТЮДНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

В главе описан ход экспериментального исследования, направленного на выявление психологически актуального содержания фрагмента языкового сознания формирующейся вторичной языковой личности и последующее моделирование когнитивных структур, репрезентируемых анализируемыми широкозначными глаголами *to act, to claim, to deliver, to support* и *to expose*, в языковом сознании современного школьника. Представлены результаты *свободного ассоциативного эксперимента (САЭ)* в трех возрастных группах школьников – учащихся 6–7, 9–10 и 10–11 классов. Дополнительная верификация данных осуществлялась с опорой на *методику дефиниций слов (ДС)* и *методику завершения предложений (ЗП)*.

Изучение когнитивных структур, являющихся основой речевой деятельности человека как на родном, так и на иностранном языке, не представляется возможным иными способами, кроме как с опорой на эксперимент. При этом в нашем случае особенно важно проследить динамику формирования исследуемых структур в искусственных условиях изучения иностранного языка в школе. Для этого необходимы планирование и организация лонгитюдного эксперимента, проводимого в несколько итераций через приблизительно равные промежутки времени.

### 3.1 Верифицируемые гипотезы

Общая исследовательская гипотеза, в целом довольно очевидна и состоит в том, что в процессе изучения английского языка как иностранного при освоении широкозначных единиц формируются редуцированные в количественном и качественном отношении когнитивные структуры, при этом

ожидается определенное искажение, связанное с интерференцией родного русского языка, особенно в области широкозначных лексических единиц в связи с несовпадением их состава и семантики в русском и английском языках. Безусловно, следует ожидать структурное и содержательное усложнение соответствующих структур по мере погружения обучающегося в соответствующий учебный контекст и расширения его языковых и лингвокультурных знаний, что очевидно проявится при выполнении экспериментальных заданий.

В целом эти тенденции достаточно очевидны, однако экспериментальной проверки требует то, насколько в результате интерференции родного русского языка при изучении английских широкозначных глаголов сильное искажение формируемой когнитивной структуры. Кроме того, необходимо экспериментально верифицировать то, насколько содержание и структура соответствующего фрагмента сознания вторичной языковой личности определяется содержанием школьной программы: ведь если в современном информационном мире подросток имеет множество дополнительных возможностей оперирования единицами изучаемого (английского) языка, есть вероятность, что он приобретает новые языковые знания за пределами школы (например, через общение в соцсетях или видеоигры). Как видится, именно экспериментальным путем возможно определить зоны расхождения между той семантической структурой широкозначной единицы, которая формируется через программу изучения иностранного языка в средней школе, и актуальными когнитивными структурами, которые могут быть выстроены по экспериментальным данным.

С учетом вышесказанного для проведения эксперимента необходимо сформулировать частные экспериментальные гипотезы, ориентированные на проверку отдельных этапов формирования когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными глаголами *to act, to claim, to deliver, to support* и *to expose*, и отражающих общие процессы в формировании

соответствующих фрагментов языкового сознания.

В связи с этим на этапе предварительного планирования лонгитюдного эксперимента были сформулированы следующие экспериментальные гипотезы.

Согласно *первой экспериментальной гипотезе*, с общим увеличением словарного запаса школьника увеличивается количество смысловых компонентов в психологически актуальной структуре значения глаголов широкой семантики в языковом сознании школьника. Это происходит через актуализацию новых смысловых компонентов широкозначного слова в микроконтекстах – например, исходно в УМК введено сочетание *to deliver a parcel*, позже фигурируют варианты *to deliver a message* и *to deliver a speech*.

Подобная актуализация, однако, не приводит к формированию целостной, ассоциативно связанной системы смыслов. Напротив, поскольку освоение новых семантических компонентов значения широкозначной единицы происходит по линии запоминания новых контекстов, включающих искомые единицы (т.е. через актуализацию конкретного смысла в контексте), в когнитивной структуре не происходит установление соответствующей ассоциативной связи.

Сформулированная гипотеза дает основания ожидать, что в эксперименте с опорой на методику ЗП мы будем наблюдать значительное количество правильных ответов, а в САЭ соответствующие ассоциативные связи представлены не будут.

Согласно *второй экспериментальной гипотезе*, в связи с меньшей зависимостью от школьной программы (на фоне появления дополнительных условий использования иностранного языка – в социальных сетях, в компьютерных играх, на форумах и в чатах) старшеклассник осваивает не предусмотренные школьной программой компоненты семантической структуры широкозначного слова (так, ожидается появление словосочетаний типа *technical support* в связи с использованием различного ПО и интернет-коммуникаций).

База, закладываемая в языковом сознании школьников, дается с ориентацией на УМК, следовательно, мы ожидаем формирования соответствующих когнитивных структур в сознании ребенка. Но со временем происходит прирост дополнительных сем, связанных с внеучебной деятельностью. Это происходит в связи с тем, что школьники читают дополнительную литературу, играют в компьютерные игры, смотрят программы и фильмы на иностранном языке. Следовательно, они имеют возможность пополнять свой словарный запас, усваивая большее количество компонентов семантической структуры широкозначных слов.

Закономерно считать, что изменения будут иметь место, но то, что определяет это движение, и какие сферы значений широкозначных слов будут пополняться, требует проверки. В связи с этим в процессе анализа аккумулированных экспериментальных данных мы ожидаем появление реакций, отражающих не формируемые школьной программой языковые знания. Зоны расхождения, обнаруживаемые при выстраивании семантической структуры изучаемых широкозначных глаголов по УМК и при моделировании соответствующей когнитивной структуры по результатам эксперимента, позволяют определить, в каких случаях внеучебный контекст может иметь более сильное влияние.

Согласно *третьей экспериментальной гипотезе*, у старшеклассников в большей степени сформировано абстрактное мышление, в то время как ученик 6–7 класса может пока характеризоваться более конкретным мышлением. По наблюдениям Л. С. Выготского, формирование абстрактного мышления начинается в первом классе школы, но продолжается весь подростковый этап. Следовательно, чем старше подросток, тем более абстрактные значения могут реализоваться (и регулярно реализуются) в его речевой деятельности.

В связи с этим можно ожидать, что в ответах испытуемых в двух старших экспериментальных группах (9–10 и 10–11 классов) будут появляться ответы, отражающие абстрактные связи, – например, *to deliver a speech; he has delivered*

(в приведенных примерах: *to deliver* = *произнести (речь)*; *быть успешным / справиться*), в то время как у представителей 6–7 классов будут количественно преобладать именно конкретные связи – например, *to deliver a parcel; online delivery service; to deliver a baby* (во всех приведенных примерах: *to deliver / delivery* = *доставить / доставка*).

Согласно *четвертой экспериментальной гипотезе*, формирование сравнительно устойчивой структуры психологически актуального значения широкозначного глагола происходит в старших классах школы, когда накапливается достаточный языковой и коммуникативный опыт. У представителей 6–7 классов складываются отдельные элементы этих когнитивных структур, однако структуры пока не обладают целостностью.

В связи с вышесказанным ожидаем, что у шестиклассников в результирующем ассоциативном поле нет выраженных доминант, однако старшеклассникам свойственна иерархизация соответствующих структур сознания, что проявляется в высокой частотности реализаций определенных смысловых компонентов структуры значения широкозначного глагола при выполнении диагностических заданий.

Эти экспериментальные гипотезы подвергались проверке в ходе проведения всех этапов лонгитюдного исследования.

### 3.2 Описание эксперимента

#### 3.2.1 Экспериментальный материал

В качестве экспериментального материала задействованы глаголы широкой семантики *to act, to support, to deliver, to claim, to expose*, которые были отобраны с опорой на УМК О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой.

На этапе отбора анализируемых единиц были проанализированы материалы за 6, 7, 9, 10 и 11 классы общеобразовательной школы из УМК, разработанного для школ с углубленным изучением английского языка, лицеев и гимназий, соответствующих требованиям Федерального государственного

образовательного стандарта основного общего образования и рекомендованных Министерством Просвещения РФ. Этапы и критерии отбора экспериментального материала описаны во введении к работе и во второй главе диссертации.

### 3.2.2 Экспериментальные задания

Лонгитюдное экспериментальное исследование проводилось в три этапа со срезами в мае, декабре и мае на протяжении двух академических лет (2019 – 2021 академ. годы). Диагностический интервал составил примерно шесть месяцев.

На каждом этапе участникам эксперимента предлагался идентичный набор диагностических заданий (см. пример экспериментальной анкеты в *Приложении 1*):

1. Предложить ассоциации к заданным словам-стимулам (с опорой на методику САЭ).
2. Предложить определение к предложенным словам-стимулам (с опорой на методику ДС).
3. Заполнить пропуск в предложении подходящим словом (с опорой на методику ЗП).

Для проведения первого этапа было подобрано пять стимульных единиц: глаголы широкой семантики *to act, to support, to deliver, to claim, to expose*. В перечень единиц для САЭ не включались дистракторы ввиду того, что список не представлен ассоциативно связанными единицами, а следовательно, мы не ожидаем появление искаженных реакций и неконтролируемых ассоциативных связей.

На втором этапе испытуемым были предъявлены те же широкозначные глаголы, и задача заключалась в том, чтобы сформулировать дефиницию к ним.

В третьем задании испытуемым предлагалось заполнить пропуск словом, подходящим грамматически и лексически, таким образом, чтобы получилось

законченное по содержанию предложение. Мы не предлагали готовый список единиц, из которых можно было бы выбрать требуемый заполнитель для пропуска. Это было связано с тем, что в самих микроконтекстах содержались подсказки в виде устойчивых словосочетаний с анализируемыми широкозначными глаголами (типа *without strong support; to act on it*).

В процессе отбора микроконтекстов были задействованы корпус BNC, в котором можно найти предложения с использованием широкозначных лексем (но следует отметить, что не все отобранные предложения являлись современными); массмедиийный дискурс, который является более современным источником примеров. Микроконтексты отбирались таким образом, чтобы актуализируемые там смысловые компоненты семантической структуры глаголов широкой семантики были понятны учащимся 6–10 классов.

В ходе подготовки экспериментальной анкеты было отфильтровано в среднем по 4–5 примеров на каждое широкозначное слово. Далее эти предложения были адаптированы для учащихся средней школы: были устраниены сложные грамматические конструкции, даты, убраны имена собственные и любые лексемы, сложные для понимания на данном этапе изучения иностранного языка. Результирующие микроконтексты представляют собой максимально простые высказывания с тем, чтобы объемный контекст не мешал восприятию искомых слов широкой семантики. Тем не менее, требовались достаточно полные текстовые фрагменты для того, чтобы испытуемые имели достаточно опоры для идентификации актуализируемых в контекстах смысловых компонентов семантической структуры широкозначного глагола.

### 3.2.3 Экспериментальная выборка

В экспериментальном исследовании приняли участие учащиеся 6, 9 и 10 классов, изучающие английский язык по программам, разработанным для школ с углублённым изучением иностранных языков, лицеев и гимназий

О. В. Афанасьевой, И. В. Михеевой. Возраст участников эксперимента – 13-17 лет. Были использованы следующие критерии отбора участников: родной язык – русский, обучение иностранному языку велось с начальной школы, на момент проведения эксперимента испытуемые учились у разных учителей английского языка.

**Описание экспериментальной группы 1 (ЭГ-1):** В исследовании приняли участие 33 ученика 6 классов, на момент проведения 1 этапа все учащиеся проходили обучение в классах с углублённым изучением английского языка, в учебную программу входило по 5 часов английского языка в неделю. На следующий учебный год во 2 и 3 этапах эти же учащиеся в том же количестве были распределены в классы по следующим предпрофилям: лингвистический, математический и естественно-научный. В классах с математическим и естественно-научным уклоном количество часов, отведенных на изучение английского языка, сократилось на 2 часа. Других изменений во время проведения последующих этапов зафиксировано не было.

**Описание экспериментальной группы 2 (ЭГ-2):** Участниками эксперимента стали 35 обучающихся 9 классов. На момент проведения первого этапа лонгитюдного эксперимента все учащиеся также проходили обучение в классах с углубленным изучением языка, начиная с начальной школы, в учебную программу входило по 5 часов английского языка в неделю. После окончания 9 класса одна ученица перешла в школу с художественным уклоном, поэтому количество участников 2 этапа стало 34. На первом этапе лонгитюдного эксперимента учащиеся 6 и 9 классов не разделяются по профилям, следовательно, имеют равное количество часов, отведенное для освоения программы английского языка в своей параллели. В 10 классе учащиеся были распределены по следующим профилям: лингвистический, инженерный, медицинский и социально-экономический. Во всех классах, кроме классов лингвистического профиля, количество часов, отведенных на изучение английского языка, сократилось на 2 академических часа и составило 3 часа. В

классах лингвистического профиля сохранилось 5 часов английского языка в неделю. В связи с тем, что 3 этап лонгитюдного эксперимента проходил в период дистанционного обучения, количество участников сократилось и составило 33 человека. Других изменений на 3 этапе не зафиксировано.

**Описание экспериментальной группы 3 (ЭГ-3):** В исследовании на первом этапе приняло участие 34 обучающихся 10 классов. Всего в параллели 38 учащихся, но 4 ученика отсутствовали на протяжении длительного времени, поэтому у них не было возможности принять участие в эксперименте одновременно со всеми испытуемыми. Учащиеся 10 классов распределены по профилям: лингвистический, инженерный, медицинский и социально-экономический. Во всех классах, кроме класса лингвистического профиля количество часов, отведенных на изучение английского языка, составило 3 часа. В классах лингвистического профиля было 5 часов английского языка в неделю. На 2 этапе исследования количество участников увеличилось и составило 37, что на 3 человека больше, чем в 1 этапе. В 3 этапе лонгитюдного эксперимента выпал на период дистанционного обучения, но, несмотря на этот формат обучения, в исследовании приняли участие все 38 обучающихся. Других изменений на 3 этапе не зафиксировано.

Участниками экспериментального исследования являются учащиеся средней школы города Москвы. На первом этапе мы работали с учащимися 6, 9 и 10 классов. На втором и третьем этапах с учащимися 7, 10 и 11 классов. Независимо от профиля, учащиеся обучаются по одним и тем же учебно-методическим комплексам, а различие заключается только в количестве часов, отведенных на изучение английского языка.

Участники эксперимента проходили обучение у разных учителей, что важно для эксперимента во избежание того, что эксперимент может выступать средством проверки качества работы одного учителя. На первом этапе работа с учащимися 6 классов велась тремя разными учителями с разным стажем работы, учащиеся 9 классов обучались у двух учителей, учащиеся 10 классов –

также у двух учителей. На втором и третьем этапах учащиеся 7 классов обучались у двух учителей, учащиеся 10 и 11 классов – у трех учителей.

Немаловажным условием проведения третьего этапа исследования стало дистанционное обучение. В связи с тем, что на территории Российской Федерации, в частности в Москве с 16 марта 2020 ввели свободное посещение школ, а с 21 марта все школы были переведены на дистанционное обучение, не все учащиеся смогли принять участие в третьем этапе эксперимента. Были предприняты попытки довести количество участников третьего этапа до показателей первого этапа, чтобы данные по количеству испытуемых не сильно разнились. Благодаря усилиям учителей в ходе проведения 3 этапа в младшей возрастной группе количество испытуемых не изменилось и составило 33 участника, в то время как в средней возрастной группе количество испытуемых снизилось на 2 в сравнении с 1 этапом и составило 33 человека. Испытуемые 11 класса на 3 этапе обучения приняли участие в исследовании в полном составе (что больше, чем число учащихся, физически приходящих в школу), что составило 38 участников эксперимента.

В *Таблице 3.1.* представлено общее число участников из всех экспериментальных подгрупп:

Таблица 3.1. *Общее число участников*

	1 этап	2 этап	3 этап
ЭГ-1	33	33	33
ЭГ-2	35	34	33
ЭГ-3	34	37	38

К параметрам, которые не были учтены в исследовании, можно отнести гендерную составляющую и социальный статус учащихся. Гендерная принадлежность не учитывалась при анализе данных, так как в процессе обучения учащиеся были поделены по профилю обучения и наблюдались переходы учащихся в другие классы при изменении профиля.

С точки зрения социально-экономических параметров группа довольно однородна. Все учащиеся проживают в одном районе, примерно в одинаковых условиях, и обучаются в районной школе по прописке.

Все учащиеся принимали участие в исследовании добровольно. Родители не возражали против участия ребенка в лонгитюдном эксперименте.

### *3.2.4 Порядок проведения эксперимента*

Эксперимент проводился в естественных для испытуемых условиях, когда учащиеся находились в своем привычном учебном кабинете в составе их языковой подгруппы. Как пишет А. А. Залевская, результат исследования напрямую зависит от четкой инструкции и полного понимания со стороны испытуемых, что им предстоит делать [Залевская, 2011].

Все этапы эксперимента проводились во время уроков английского языка. Следует обратить внимание на то, что Задание 1 (САЭ) и Задание 2 (ДС) выполнялись в один день, и на их выполнение отводилось 10 минут. Задание 3 (ЗП) было выполнено испытуемыми в отдельный день (с выраженным временным разрывом) для того, чтобы избежать угадывания слов, которыми необходимо было заполнить пробелы в предложенном задании. На выполнение отводилось 45 минут.

Первый и второй этапы эксперимента проводились в очном формате (май 2019 и ноябрь 2019) на бумажном носителе, третий этап проходил в мае 2020 года в дистанционном режиме. Результаты последнего этапа были аккумулированы в электронном виде, что во многом упростило работу по обработке результатов. Однако мы склонны с осторожностью относиться к этим результатам в силу того, что 3 этап исследования проходил в дистанционном формате, и некоторые учащиеся могли использовать дополнительные источники и подсказки при выполнении предложенных им заданий.

В инструкции, зачитанной перед проведением эксперимента, участникам

первого этапа были объяснены правила работы с заданием (см. *Приложение 1*). Ввиду отсутствия предыдущего опыта работы испытуемых с ассоциациями, были предложены стимульные единицы *мама* и *учебник* и возможные списки ассоциатов к ним в качестве образца.

При проведении САЭ каждый участник получил анкету, в которой необходимо написать слово-реакцию, которое приходило на ум сразу после прочтения слова-стимула. Ограничений по языку реакции не было, таким образом, учащийся мог дать часть реакций на английском языке и часть на русском, при этом правильность написания не учитывалось, что давало возможность испытуемым зафиксировать большее количество своих реакций, не переживая за то, что они могут ошибиться в написании слова из-за того, что не полностью освоили графическую форму слова. На выполнение Задания 1 отводилось 5 минут, испытуемые могли выполнять задание в любой последовательности, не найдя ассоциацию, пропустить слово, а затем вернуться к пропуску, но задача фиксирования первой ассоциации оставалось при этом неизменной.

### **3.3. Результаты эксперимента**

#### *3.3.1 Алгоритм обработки ассоциатов, полученных в ходе проведения САЭ*

Анализ результатов выполнения задания на формулирование ассоциаций к стимульным единицам проводился в соответствии с планом:

1. на первом этапе проводилась проверка заполненности всех полей анкеты;
2. на следующем этапе проводился подсчет реакций по языку предъявления;
3. на третьем этапе проходил подсчет количества отказов;
4. далее осуществлялось разделение реакций по характеру взаимоотношений между словом-стимулом и реакцией на синтагматические и парадигматические;
5. отдельно выполнялся подсчет количества реакций, не поддающихся интерпретации;
6. распределение реакций в зависимости от типа репрезентируемого значения;

7. моделирование ассоциативного поля с его ядром и периферией;
8. сравнение данных по всем трем этапам для выявления общего тренда по возрастной группе относительно значений широкозначного слова;
9. сравнение данных, полученных по трем этапам, по всем возрастным группам для выявления когнитивной структуры, свойственной конкретной возрастной группе;
10. сравнение данных и выявление общих трендов и различий между всеми возрастными группами относительно степени сформированности когнитивной структуры значения широкозначного слова и типичными структурами, доминирующими в сознании школьника на определенном этапе обучения.

### **Первичная обработка бланков**

В первую очередь все бланки, полученные в ходе каждого этапа эксперимента, проверялись на количество заполненных и пустых полей.

Следующий этап работы заключается в «вертикальной» обработке каждой анкеты, целью которой заключалась проверка соблюдения условий выполнения задания [Залевская, 2011: 136]. Встречались анкеты, в которых участники давали более одной ассоциации, в таком случае учитывалось только первое слово или словосочетание при обработке, так как согласно инструкции, испытуемых просили зафиксировать только первый ответ.

Далее идет анализ по «горизонтальным срезам» через фиксацию слово-реакций [Залевская, 2011: там же]. Подсчитываются все реакции на слово-стимул, выделяются высоко- и низкочастотные реакции. Сложность работы с ассоциативным экспериментом заключается в том, что участники могут дать реакции, являющиеся разными грамматическими формами одного слова. Ученые не пришли к единому мнению, касательно того, стоит ли их объединять или оставить как два разных ответа. Вслед за И. Курч многие исследователи считают такие слова-варианты одним ответом [Kurcz, 1966: 155]. Следуя этому принципу, мы объединяли такие случаи. Другой не менее важный вопрос,

проявившийся при подсчете итоговых данных, связан с учетом нулевого ответа, то есть отсутствия реакции на слово-стимул. При обработке всех реакций в текущей работе нулевые ответы не включались в число ответов на стимульное слово: общее число отказов на каждый стимул подсчитывалось отдельно. Следует отметить, что наличие отказов на конкретный стимул может быть сигналом для учителя при работе с определенной лексикой.

Для последующего анализа связей между словом-стимулом и словами-реакциями необходимы сводные таблицы учета частотности употребления слов-реакций, которые мы формировали на следующем этапе.

Важным этапом обработки экспериментальных данных является идентификация языка реакции. В ходе инструктажа перед заданием было объяснено, что необходимо фиксировать ассоциат на том языке, на котором он пришел в голову. Ответы участников анализируются в связке с исходными стимульными единицами, устанавливается, какая ассоциативная связь выстраивается между стимулом и реакцией. Выделено несколько вариантов, в основном представленные смысловыми связями и фонетическим / графическим подобием. Ассоциаты, связанные со стимулом смысловыми связями, далее подразделялись по характеру отношений между стимулом и реакцией на синтагматические и парадигматические. И. В. Арнольд и А. А. Залевская в своих трудах говорят о том, что характер отношений между стимулом и реакцией можно выявить через сопоставление с определениями из словарей [Арнольд, 1991; Залевская, 2011]. Проведя такую работу, мы иногда можем установить связи между словами, которые на первый взгляд могут казаться совершенно не связанными.

Следующий этап обработки данных – это обработка массива реакций по общности основания со словом-стимулом, раскрывающего семантическую структуру слова.

В некоторых случаях при обработке анкет приходилось обращаться к испытуемым для уточнения реакций (в ситуации неоднозначной интерпретации

или при неразборчивой записи на бланке). Также следует обратить внимание на тот факт, что все ответы представлены в диссертационном исследовании в авторском варианте: ответы могут содержать лексические и грамматические ошибки, что, однако, не мешает восприятию реакции.

### *3.3.2 Алгоритм обработки ответов, полученных в ходе проведения эксперимента с опорой на ДС*

Отметим, что полученные на этом этапе данные уточняют результаты АЭ, поскольку реализуемые в этих экспериментах типы речесмыслопорождения представляют собой разные виды деятельности в рамках одного и того же мыслительного процесса – следовательно, САЭ и ДС регулярно предлагают в паре.

Схема анализа результирующих дефиниций проводилась в соответствии с планом:

1. проверка наличия ответов в бланке;
2. первичный анализ ответов для оценки возможности их интерпретации;
3. количественная обработка дефиниций с учетом языка предъявления;
4. подсчет количества отказов от выполнения задания;
5. подсчет количества ответов, не пригодных для интерпретации;
6. соотнесение предложенных испытуемыми дефиниций со структурой значения широкозначного слова в лексикографическом источнике;
7. моделирование смыслового поля с его ядром и периферией;
8. сравнение данных по всем трем этапам лонгитюдного эксперимента в рамках одной возрастной группы для выявления общих трендов по возрастной группе в отношении смысловых доминант в предлагаемых дефинициях;
9. сопоставительный анализ данных и выявление общих трендов и различий по всем возрастным группам в отношении смысловых доминант в предлагаемых дефинициях.

Следует отметить, что от выполнения второго задания отказывался очень небольшой процент участников. При выполнении заданий САЭ и ДС работают однотипные (точнее смежные) алгоритмы: А. А. Залевская отмечает, что благодаря ассоциативному эксперименту и заданию на дефинирование участник имеет возможность выявить специфику семантики слова через ассоциации и объяснить эту семантику другим через дефиницию [Залевская, 2011: 205].

Участники эксперимента, столкнувшиеся с затруднениями при формулировании ассоциаций на некоторые стимулы, как правило, не справлялись и с заданием на дефинирование или предлагали ответы с ошибочной идентификацией слова. Такие варианты вполне ожидаемы тогда, когда школьник не знаком с лексической единицей или имеет о ней очень размытое представление.

В некоторых случаях обнаруживалась другая тенденция: включать в дефиницию слово-ассоциат из первого задания. Объяснение лексической единицы через ассоциативно связанную лексему может быть успешным только в том случае, когда семантика слова усвоена в достаточной мере, то есть когнитивная структура является полностью сформированной и устойчивой. В задании на дефинирование учащийся сам должен отобрать лексические единицы, значения которых удовлетворяют заданной ситуации [Золотова, 2003: 38]. Семантическая структура слов широкой семантики многокомпонентна, при этом говорящий очевидно оперирует наиболее устойчивыми (ядерными) смысловыми компонентами и связанными с ними ассоциатами.

Таким образом, ассоциативные поля, моделируемые в ходе анализа реакций на слово-стимул, вкупе с анализом предлагаемых ими дефиниций дают представление о наиболее устойчивых связях в сознании информантов.

### 3.3.3. Анализ ассоциативного поля, полученного при предъявлении стимула *to act*

#### Младшая возрастная группа (6–7 класс)

Школьники, изучающие английский язык по программам для школ с углубленным изучением английского языка, впервые знакомятся с широкозначным глаголом *to act* в 6 классе (естественно, возможны окказиональные использования этой единицы ранее, но впервые системно он вводится именно на этом этапе). Во второй главе диссертации было представлено описание семантической структуры данного глагола. Мы исходили из того, что в шестом классе общеобразовательной школы осваиваются следующие компоненты семантической структуры данного широкозначного глагола:

- действовать (*do something*),
- вести себя определенным образом (*pretend*),
- играть на сцене/играть роль (*perform in a play or film*).

На первом этапе лонгитюдного исследования все 32 участника эксперимента справились с заданием на формулирование ассоциата к стимулному слову, при этом 23 человека зафиксировали свой ответ на русском языке (72 % от общего числа реакций), а 9 человек записали ассоциат на английском языке (28 %). Были предложены следующие ассоциаты: действовать (8), выступать на сцене (2), играть роль (2), актеры (1), выступать (1), игра на сцене (1), играть в театре (1), изображать жестами (1), исполнять (1), сцена (1), a role (1), lemon (1), to act on stage (1), to play (1), to speak (1), theatre (2), to do something (1). Закономерно, большинство учащихся 6 класса свободнее использовали русский язык при фиксировании первой реакции, что, безусловно, показывает, что на этом этапе изучения иностранного языка переводная стратегия является основной стратегией освоения новых лексических единиц, а в сознании шестиклассника первично закрепляется именно параллель с родным языком, без «выхода» на ассоциативный ряд в

изучаемом иностранном языке.

На следующем этапе анализа реакций мы устанавливали характер взаимоотношения между стимулом и реакцией. Было получено 9 синтагматических (28 %) и 22 парадигматических (69 %) ассоциатов. Синтагматическая связь была идентифицирована в ответах типа *выступать на сцене* (2), *играть роль* (2), *играть на сцене* (1), *играть в театре* (1), *play on the stage* (1), *to play a role* (2) и др. В число парадигматических ассоциатов входят реакции типа *действовать* (8), *акт* (2), *актеры* (1), *активный* (1), *сцена* (1), *theatre* (2), *to do something* (1), *stage (Shakespeare)* (1), *speak* (1), *взаимодействовать* (1), *исполнять* (1), *изображать жестами* (1), *выступать* (1).

Следует отметить, что нам не удалось установить, были ли ассоциаты *акт* (2), *актеры* (1), *активный* (1) смысловыми или же формальными, поскольку в них есть и опора на исходную фонетическую / графическую оболочку. При этом смысловая связь с исходным стимульным словом также может быть установлена. Ожидание, что связь все же является формальной, представляется более аргументированным, поскольку речь идет о первичном знакомстве шестиклассника с новым иностранным словом.

Реакция *lemon* расценивалась как неинтерпретируемая, так как являлась индивидуальной ассоциацией, субъективной и непрозрачной для исследователя.

В реакциях испытуемых были зафиксированы все три смысловых компонента, предложенные авторами УМК. Совокупность реакций от всех испытуемых из младшей возрастной категории позволила выявить доминанту ассоциативного поля, обнаружившуюся при предъявлении стимульного слова – глагола *to act* и репрезентирующую компонент семантической структуры *perform in a play or film* (58 %). Сюда были отнесены ассоциаты, связанные непосредственно с игрой в театре, выступлением на сцене или в кино, исполнением роли актера, типа *выступать на сцене*, *играть роль*, *актеры*,

*выступать, игра на сцене, a role, to act on stage, to play, stage (Shakespeare), theatre* и др. Ассоциаты выстроены исходя из доминирующего языка реакции.

Вторым по распространённости среди ассоциатов стал смысловой компонент *do something*, представленный в 33 % ответов, таких как *действовать, взаимодействовать, to do something* и др. В совокупности ответов, полученных от испытуемых младшей возрастной группы в рамках первого этапа лонгитюдного исследования, только 3 % от общего числа ассоциатов могут рассматриваться как представляющие смысловой компонент *pretend* – например, в реакции *активный*, которая может рассматриваться как путь самопозиционирования (что, однако, не представляется абсолютно точным!).

В целом на этом этапе мы наблюдаем асимметричную когнитивную структуру, в которой имеется очевидная доминанта – *perform in a play or film* (58 %) и второй по значимости смысловой компонент *do something* (33 %). Некоторые участники испытывали сложности с выполнением ассоциативного задания, которые привели к появлению отказов. Также были зафиксированы ассоциаты, которые не могли быть интерпретированы из-за субъективности и непрозрачности содержания. Анализ языка реакции помог проследить, что на первом этапе испытуемыми зафиксировано большее количество ассоциатов на родном языке, при этом в целом учащимися предъявлено ограниченное количество ассоциатов. Следует отметить, что задание на ассоциации было выполнено испытуемыми в ходе проведения исследования впервые. Анализ реакций по всем этапам ассоциативного эксперимента позволяет нам сделать вывод, что испытуемые, выполняя задание в незнакомом формате, увереннее работают, оперируя родным языком. Подтверждением могут стать количественные результаты, полученные в ходе проведения первого этапа ассоциативного эксперимента.

На втором этапе лонгитюдного эксперимента реакции распределились следующим образом: на русском языке зафиксировано 5 реакций (15 %) и на

английском языке – 26 (79 %). На русском языке были предложены ассоциаты типа *взаимодействие* (1), *взаимодействовать* (1), *выступать* (1), *действовать* (1), *исполнять* (1), ассоциаты на английском языке представлены ответами типа *to act on the stage* (6), *actor* (3), *theatre* (2), *to do* (2), *to play* (2), *actors are acting on the stage* (1), *for advice* (1), *quickly* (1), *run* (1), *scene* (1). В сравнении с первым этапом, полярно изменилась тенденция выбора языка предъявления ассоциата: 72 % vs. 15 % и 28 % vs. 79 %. Имеется несколько отказов (2 отказа = 6 %).

Реакции испытуемых 7 классов представлены 8 синтагматическими ассоциатами (24 %) и 21 парадигматическим ассоциатом (64 %). Так, реакции типа *to act on the stage* (6), *actors are acting on the stage* (1), *to act quickly* (1) основываются на синтагматической связи. К парадигматическим ассоциатам относятся примеры типа *actor* (3), *theatre* (2), *to play* (2), *to do* (2), *doing something* (1), *scene* (1), *show* (1), *stage* (1), *tell anything on the stage/dance* (1), *to begin to work* (1), *выступать* (1), *действовать* (1), *исполнять* (1), *взаимодействие* (1), *взаимодействовать* (1). Реакции *run*, *for advice* не были интерпретированы из-за непрозрачности их семантики в заданных условиях минимальной коммуникативной пары.

В результате анализа данных мы сгруппировали реакции в зависимости от того, какой компонент семантической структуры репрезентирован в приведенной реакции. Совокупность реакций от всех испытуемых из младшей возрастной группы на втором экспериментальном этапе позволила выделить доминанту ассоциативного поля *to act* – смысловой компонент *perform in a play or film*, представленный в 58 % реакций. Как и на первом этапе, в этот кластер были включены ассоциации, связанные с игрой в театре, на сцене, с актерами и т.д. типа *to act on the stage*, *actor*, *theatre*, *to play*, *actors are acting on the stage*, *scene*, *show*, *stage*, *tell anything on stage/dance*, *выступать*. Вторым по значимости в семантической структуре *to act* стал смысловой компонент *do something*, на который приходится 30 % всех ответов второго этапа. Этот

смысловой компонент представлен ассоциатами типа *to do, doing something, to act quickly, to begin to work, действовать, исполнять*.

На третьем этапе лонгитюдного эксперимента только четыре ответа предъявлены на родном языке (12 %), а 29 ответов – на иностранном языке (88 %). Среди них были русскоязычные ассоциаты *акт* (1), *быть активным* (1), *взаимодействие* (1), *действовать* (1), на английском языке были сформулированы ассоциаты типа *theatre* (5), *to do* (4), *to act on (the) stage* (4), *to play* (3), *performance* (2), *actor* (2), *to work* (1), *to perform on a stage* (1), *to perform* (1), *to act in Moscow* (1), *to act in a house* (1), *fast* (1), *brave* (1), *activity* (1). Как и на предыдущем этапе, учащиеся свободно использовали иностранный язык, фиксируя свою реакцию, однако количество реакций на иностранном языке в сравнении со вторым этапом увеличилось незначительно, что может быть связано либо с стабилизацией структуры значения широкозначного глагола *to act* в сознании семиклассника и формированием устойчивого набора ассоциативных связей в изучаемом языке. С другой стороны, возможно предположить влияние фактора дистантного обучения и отсутствие реальных учебных условий изучения иностранного языка.

Мы получили 8 реакций, основанных на синтагматической ассоциативной связи (24 %), и 24 ассоциата парадигматического характера (73 %). Синтагматические ассоциаты представлены реакциями типа *to act on (the) stage* (4), *to act fast* (1), *to act in the house* (1), *to act in Moscow* (1). К парадигматическим реакциям относятся *акт* (1), *быть активным* (1), *взаимодействие* (1), *действовать* (1), *theatre* (5), *to do* (4), *to play* (3), *actor* (2), *performance* (2), *activity* (1), *to perform* (1), *to perform on a stage* (1), *to work* (1). Индивидуальная реакция *a plane* не была интерпретирована из-за смысловой непрозрачности.

Все реакции, полученные от испытуемых младшей возрастной группы на третьем этапе лонгитюдного эксперимента, были распределены в четыре группы, в отличие от предыдущих двух этапов. В ассоциативном поле *to act*

обнаруживается очевидная смысловая доминанта – *perform in a play or film*, представленная в 58 % ассоциатов, связанных с игрой в театре и на сцене. Сюда относятся ассоциаты типа *theatre, to play, to act on (the) stage, performance, actor, to perform on a stage, to perform*, *акт*. Ближайшую периферию ассоциативного поля составляет смысловой компонент *do something* (30 % ассоциатов), репрезентированный в ассоциатах типа *to do, to work, to act in Moscow, to act in a house, действовать*. Мы можем выделить периферийный смысловой компонент *behave*, зафиксированный в 6 % всех реакций, в выражениях типа *act fast* и *act brave*. В них испытуемые постарались вложить дополнительный смысловой компонент образа действия (*действовать* (Как?) *быстро, решительно*). Наконец, нам представляется возможным снова выделить смысловой компонент *pretend*, зафиксированный в 3 % случаев, в выражении *быть активным* (его можно проинтерпретировать как способ самопозиционирования).

Поскольку УМК в средней школе рассчитан на дозированное освоение лексического состава языка, палитра значений, представленных в учебной программе, ограничена наиболее стандартным рядом. Так, в случае с глаголом *to act* актуализируются следующие составляющие его семантической структуры: *perform in a play or film* представлено в наибольшем числе ассоциатов, следующим по частотности на всех трех этапах эксперимента *do something*, затем *pretend* и лишь на третьем этапе зафиксирован компонент значения *behave* (см. анализ, представленный во второй главе).

Сопоставление ассоциативного ряда, полученного на всех трех этапах проведения САЭ, с результатами анализа палитры значений, представленной в УМК для 6–7 классов, позволило проследить характер использования родного и изучаемого языка при предъявлении реакций. Так, при первом выполнении задания на ассоциирование испытуемые из младшей возрастной группы использовали родной язык как основу ассоциирования (как мы отмечали выше, вероятно, это связано с тем, что пока внутри изучаемого языка не установлены

ассоциативные связи, поэтому выполняется перевод на родной язык, далее осуществляется поиск ассоциативно связанной единицы). Результаты второго и третьего этапов САЭ значительно отличаются от данных первого этапа, так как количество реакций на родном языке резко снижается.

Распределение ассоциаций в зависимости от характера взаимоотношения между словом-стимулом и словом-реакцией продемонстрировало очевидное предпочтение парадигматических реакций в младшей возрастной группе (69 % vs. 64 % vs. 73 %), что можно объяснить тем, что пока синтагматические связи внутри изучаемого языка освоены в меньшей степени. Это подтверждается и тем, что в число синтагматических реакций входят преимущественно простые, очевидные словосочетания *to act* (Где?) *on stage*, *to act* (Как?) *fast / quickly*, представляющие собой самые частотные контексты при изучении данной единицы.

В реакциях испытуемых на всех трех этапах лонгитюдного эксперимента представлены все базовые смысловые компоненты, предложенные авторским коллективом УМК для изучения в 6–7 классах. Доминанту ассоциативного поля *to act* на всех трех этапах лонгитюдного исследования составляет *perform in a play or film*, за которым следует *do something*. К периферийным смысловым компонентам относятся *pretend* и *behave*.

На этапе анализа сочетаемости со словом-стимулом не все слова-реакции были интерпретированы из-за их семантической неоднозначности в контексте исследования, например, *lemon*, *run*, *a plane*, что отразилось на количестве ассоциатов, вошедших в результирующее ассоциативное поле *to act*. В некоторых случаях происходило искажение фонетической оболочки, что привело к подмене глагола *to act* глаголом *to ask* (в результате были предложены ассоциаты типа *to act for advice*, также исключенные далее из интерпретации). На первых двух этапах САЭ в младшей возрастной группе были зафиксированы отказы. Все вышеупомянутые факторы не позволили получить совокупность в 100 % интерпретируемых реакций по каждому этапу

исследования.

На следующем этапе обработки экспериментальных данных были систематизированы ответы, полученные от испытуемых из младшей возрастной группы при предъявлении им задания на формулирование дефиниций (ДС).

На первом этапе анализа дефиниций был проанализирован язык ответов. В отличие от САЭ, на всех этапах ДС количество дефиниций на английском языке превышало количество дефиниций на родном языке, например, на первом этапе соотношение составило 52 % дефиниций на английском языке vs. 33 % на русском языке. На втором этапе количество дефиниций на иностранном языке увеличилось до 85 % в сравнении с 6 % на родном языке. На первом и втором этапах зафиксированы отказы и дефиниции, которые не были интерпретированы, так как не соотносились с компонентами значения глагола, поэтому совокупность ответов не составляет 100 %. На третьем этапе совокупность ответов достигла показателя 100 % (не было ни одного отказа и ни одного неинтерпретируемого ответа): 88 % на английском языке vs. 12 % на русском языке.

Следующим этапом систематизации ответов испытуемых был анализ компонентов семантической структуры глагола, частотно репрезентируемых в дефинициях. Участники первого этапа эксперимента преимущественно предлагали дефиниции, репрезентирующие смысловой компонент *perform in a play or film* (46%): *выступать* (1), *выступать на сцене* (1), *выступать перед людьми на сцене* (1), *играть на сцене* (1), *исполнять* (1), *представлять на сцене* (1), *actor/acting* (1), *doing somth on the theatre* (1), *play* (1), *to perform* (1), *to play on the scene* (1), *to play on the stage* (1). Смысловой компонент *do something* отражен в 36 % предложенных испытуемыми дефиниций: *действовать* (1), *что-то делать/что-то предпринимать* (1), *to do something* (5), *to do* (2), *it is things which you do in different situations* (1), *to do something for public* (1). Порядка 3 % испытуемых предложили дефиницию *to play or do something*, тем самым «овнешняя» сразу два смысловых компонента. Один ответ (закон о чем-

либо) не был интерпретирован, так как не соответствовал перечню актуальных компонентов значения широкозначного глагола *to act*. Вероятно, испытуемый отталкивался от существительного *акт* в русском языке и связал его с политической тематикой, так как в 6–7 классах учащиеся изучают политическую систему англоговорящих стран.

В ходе проведения второго этапа эксперимента с опорой на методику ДС были выявлены те же смысловые доминанты: *perform in a play or film* (49 %) и *do something* (42 %). К первой группе относятся дефиниции *to play on the stage* (2), *to somethink on the theatre* (1), *to do smth in the theatre* (1), *to act is to play on stage* (1), *to play in stage* (1), *it is to show the play* (1), *it is first bell in the theatre* (1), *to play scenes* (1), *to show a show* (1), *to do something on stage* (1), *play some part* (1), *to play on the scene* (1), *to do smth like act (play) on scene* (1) *выступать на сцене* (1), *выполнение роли на сцене* (1). Ко второй группе относятся дефиниций *to do smth* (3), *to do* (1), *to do somethink* (1), *to do something very fast* (1), *to move, not to sit without doing anything* (1), *to do act, it is a some doing, job* (1), *to act is to do* (1), *to do sth with some plan* (1), *to do as plan says* (1), *to begin to work* (1), *there is взаимодействие with кем-то* (1).

Анализ ответов, полученных на третьем этапе проведения эксперимента с опорой на методику ДС, показал, что к концу 7 класса в языковом сознании формирующейся вторичной языковой личности когнитивная структура, репрезентируемая широкозначным глаголом *to act*, содержит три смысловые доминанты. В отличие от первых двух этапов доминирующим смысловым компонентом становится *do something*, так как на него приходится 64 % дефиниций от общей совокупности дефиниций, полученных в ходе проведения третьего этапа. Ответы испытуемых представлены дефинициями типа *to do something* (6), *to do* (4), *do something with someone or one* (2), *to do something/to take action/to show activity* (1), *to do things that matter* (1), *to move* (1), *to say someone about their problems* (1). Смысловой компонент *perform in a play or film* репрезентирован в 33 % дефиниций типа *to perform* (3), *to play a role* (2), *do*

*something on stage* (1), *show performance* (1), *show your talent* (1), *to perform on stage* (1), *to play something* (1), *when you work in theatre* (1). Еще 3 % ответов репрезентируют смысловой компонент *behave* (*to act is to behave*).

Результаты задания на составление дефиниций могут показать возможность испытуемых использовать иностранный язык для полноценного общения и выявляют фрагменты когнитивных структур, сформированных в языковом сознании формирующейся вторичной языковой личности.

Так, анализируя общие тренды по двум диагностическим заданиям – САЭ и эксперимент с опорой на методику ДС – был выявлен стабильный прирост реакций на английском языке, начиная со второго этапа, а в эксперименте на ДС было зафиксировано преимущественное использование английского языка в ответах испытуемых. Количество отказов и неинтерпретируемых реакций снижается от этапа к этапу в каждом задании.

Метод дефиниций позволил верифицировать данные, полученные в ходе САЭ.

В целом по эксперименту испытуемые из младшей возрастной группы в минимальном речевом действии, представленном парой стимул-реакция, реализуют четыре смысловых компонента в структуре значения широкозначного глагола *to act*, доминантными являются *perform in a play or film* и *do something*, в то время как ассоциаты, репрезентирующие смысловые компоненты *to pretend* и *to behave*, были малочисленными. Две смысловые доминанты реализуются и в дефинициях, полученных на всех трех этапах эксперимента с опорой на методику ДС. Таким образом, можно говорить о том, что когнитивная структура, репрезентируемая широкозначным глаголом *to act*, в языковом сознании учащихся 6–7 классов обнаруживает асимметрию с двумя смысловыми доминантами. От этапа к этапу мы наблюдаем усложнение когнитивной структуры, стоящей за широкозначным глаголом, как при фиксировании ассоциатов, так и дефиниций за счет появления уточнений в ответах испытуемых, например, *to perform* в задании на дефиниции в первом

этапе усложнилось до *to do smth like act (play)*, а *to do something* усложнилось до *to do things that matter*.

### **Средняя возрастная группа (9–10 класс)**

Во время проведения первого этапа ассоциативного эксперимента был зафиксирован 1 отказ, во время проведения второго этапа – 2 отказа, на третьем экспериментальном этапе отказов не было.

На первом этапе лонгитюдного исследования 34 участника эксперимента справились с заданием на формулирование ассоциации, при этом 9 человек использовали русский язык (26 % от общего числа реакций), а 25 человек – английский язык (71 %). Испытуемые предложили следующие ассоциации *actor* (6), *theatre* (6), *performance* (3), *to play* (2), *film* (1), *to act in a film* (1), *to act in the theatre* (1), *to act quickly* (1), *to act a performance* (1), *to play a role* (1), *играть в театре* (2), *выступать* (1), *действие* (1), *действовать* (1), *играть* (1), *играть пьесу* (1), *участвовать / actor* (1), *пьеса* (1). Из результатов первого этапа следует, что большинство учащихся свободнее использовали английский язык при фиксировании первой пришедшей на ум реакции.

Мы получили 6 синтагматических (17 %) и 27 парадигматических ассоциаций (77 %). В число синтагматических реакций вошли ответы типа *играть пьесу* (1), *to act in a film* (1), *to act in the theatre* (1), *to act quickly* (1), *to act a performance* (1), *to act with something* (1). На парадигматической ассоциативной связи основываются ассоциаты типа *actor* (6), *theatre* (6), *performance* (3), *to play* (2), *film* (1), *to play a role* (1), *играть в театре* (2), *выступать* (1), *действие* (1), *действовать* (1), *играть* (1), *участвовать / actor* (1), *пьеса* (1). Ассоциация *beautiful* не была интерпретирована, так как является семантически непрозрачной в условиях проводимого исследования.

Совокупность реакций от всех испытуемых из средней возрастной группы позволила определить доминанту ассоциативного поля *to act*. В этот кластер вошли реакции, связанные непосредственно с игрой в театре,

выступлением на сцене или в кино, исполнением роли актера, типа *to act in a film, to act in the theatre, to act a performance, actor, theatre, performance, to play, film, to play a role, играть в театре, выступать, играть, участвовать / actor, играть пьесу, пьеса*, репрезентирующие компонент значения *perform in a play or film* (83 %). Смысовой компонент *do something* репрезентирован в 11 % реакций типа *to act quickly, to act with something, действие, действовать*. Анализ частотности реакций, связанных с разными составляющими структуры значения широкозначного глагола *to act*, демонстрирует, что основными для испытуемых из средней возрастной группы являются два смысловых компонента, в отличие от шестиклассников, в ответах которых было выявлено три доминанты. Однако доминанты становятся более выраженным. Более того, мы наблюдаем большее число буквальных повторов, что говорит о сформированности соответствующей когнитивной структуры.

На втором этапе реакции распределились следующим образом: на русском языке зафиксировано 2 реакции (6 %) и на английском языке – 30 (88 %). На русском языке были предложены ассоциаты типа *продолжать действие* (1), *театр* (1), ассоциаты на английском языке представлены ответами типа *perform* (4), *a theatre* (3), *actor* (3), *performance* (2), *play* (2), *play a role* (2), *act on stage* (1), *get married* (1), *law* (1), *movie* (1), *to act on the stage, with people* (1), *reaction* (1), *to act role* (1), *scene* (1), *stage* (1), *theatre* (1), *to behave* (1), *to play in theatre* (1).

Мы получили 4 синтагматических (12 %) и 26 парадигматических ассоциатов (76 %). Так, реакции типа *to act on stage* (1), *to act on the stage, with people* (1), *to act role* (1), *to act myself* (1) основываются на синтагматической связи. К парадигматическим ассоциатам относятся примеры типа *perform* (4), *a theatre* (4), *actor* (3), *performance* (2), *play* (2), *play a role* (2), *movie* (1), *some event/theatre* (1), *to behave* (1) и др. В кластер неинтерпретируемых реакций отнесены ответы *get married, law*.

Доминанту ассоциативного поля составили реакции, репрезентирующие

смысловой компонент *perform in a play or film* (79 %) типа *perform, a theatre, actor, performance, play, play a role, meamp*. Таким образом, мы наблюдаем, что почти все реакции относятся к этой группе, и лишь несколько испытуемых продемонстрировали знание других составляющих семантической структуры широкозначного глагола *to act*: *do something* (например, *продолжать действие*), *behave* (например, *to behave*) и *pretend* (например, *to act myself*), по 3 % соответственно. Мы можем предположить, что снижение количества реакций с компонентом значения *do something* у испытуемых средней возрастной группы привело к появлению дополнительных компонентов значения, не представленных на первом этапе эксперимента.

На третьем этапе лонгитюдного эксперимента было зафиксировано 5 ассоциатов на родном языке (15 %) и 28 – на иностранном языке (85 %). Среди них были русскоязычные ассоциаты типа *актёр* (3), *воздействовать* (1), *meamp* (1), на английском языке были сформулированы ассоциаты типа *theatre* (8), *do* (2), *perform* (2), *play* (2), *to do smth* (2), *to act on the stage* (2), *actor* (1), *action* (1), *law* (1), *to act like an animal* (1), *stage* (1), *to act confidently* (1), *to act play* (1), *to play* (1), *to play the role* (1).

Мы получили 6 синтагматических (18%) и 27 парадигматических реакций (82 %). Синтагматические ассоциаты представлены реакциями типа *to act on the stage* (2), *to act like an animal* (1), *to act confidently* (1), *to act play* (1), *to act up* (1). К парадигматическим реакциям относятся ассоциации типа *theatre* (8), *актёр* (3), *do* (2), *perform* (2), *play* (2), *to do smth* (2), *воздействовать* (1), *meamp* (1), *action* (1), *actor* (1), *stage* (1), *to play* (1), *to play the role* (1) и др.

Все реакции, полученные от испытуемых из средней возрастной группы, были распределены в три группы. В ядре ассоциативного поля *to act* оказалось 70 % ассоциатов, репрезентирующих смысловой компонент *perform in a play or film*, сп.: *theatre, to play, to act on the stage, perform, actor, stage, to play the role, актёр*. Ближайшую периферию ассоциативного поля составляет 21 % ассоциатов, в которых репрезентирован смысловой компонент *do something*,

типа *to do, to do smth, action, воздействовать* и др. К периферии были отнесены 9 % реакций, репрезентирующих смысловой компонент *behave* типа *to act like an animal* и *to act confidently*. Мы наблюдали прирост реакций испытуемых с этим компонентом значения в сравнении со вторым этапом. Однако следует отметить, что на этом этапе не зафиксированы реакции, которые бы «овнешняли» компонент *pretend*, проявившийся в массиве ответов на втором экспериментальном этапе.

Таким образом, задание на формулирование реакции на основе устойчивой ассоциативной связи позволяет выявить, что учащиеся из средней возрастной группы не испытывают трудности в использовании иностранного языка для фиксирования первой реакции, хотя количество реакций на английском языке и не составляет 100% ни на одном из этапов исследования. Эти испытуемые преимущественно опираются на парадигматическую ассоциативную связь, предлагая слово-реакцию с аналогичной частеречной отнесенностью (часто в основе речевого действия лежат гипер-гипонимические отношения или номинируются ситуативно связанные явления, ср. *to act – актер, театр*). На третьем этапе лонгитюдного эксперимента отмечено появление более абстрактных реакций, характеризующих действие *to act*, как в сравнительном обороте *to act like an animal*, или через использование менее частотных наречий, как в случае с *to act confidently*. Вышеупомянутые примеры могут служить подтверждением усложнения соответствующей когнитивной структуры за счет появления новых групп ассоциатов по мере взросления испытуемых, а также, вероятно, использования этих широкозначных единиц вне освоения образовательной программы.

Анализ реакций, полученных в ходе проведения всех трех этапов лонгитюдного эксперимента, позволил выявить ключевые смысловые компоненты семантической структуры широкозначного глагола *to act*, сформированные в сознании учащегося из средней возрастной группы, к которым относятся *perform in a play or film*, лидирующий на всех этапах (свыше

70 % всех ассоциаций), далее следует компонент *do something* с показателями от 3 % до 21 % в разных этапах, затем зафиксирован компонент *behave* (3 % во втором этапе и 9 % в третьем), лишь на втором этапе в малочисленных реакциях зафиксирован смысловой компонент *pretend*, что не дает нам возможности говорить о его достаточной сформированности в семантической структуре широкозначного глагола *to act* в языковом сознании формирующей вторичной языковой личности.

На следующем этапе обработки экспериментальных данных были систематизированы ответы, полученные от испытуемых при предъявлении им задания на формулирование дефиниций.

При выполнении этого задания испытуемые из средней возрастной группы преимущественно формулировали определения на английском языке, однако к третьему этапу наблюдается увеличение числа ответов на иностранном языке в сравнении с первыми двумя этапами. Следует отметить, что на втором этапе увеличилось количество отказов, что представляется несколько неожиданным и, возможно, связано с действием внешних, неконтролируемых факторов: так, число отказов на первом этапе составляет 6 %, на втором этапе – 15 %, на третьем этапе отказы не зафиксированы.

В процессе систематизации ответов испытуемых мы проанализировали то, какие смысловые компоненты, входящие в семантическую структуру широкозначного глагола *to act*, «овнешнялись» в дефинициях. На первом этапе эксперимента испытуемые давали определения, в той или иной степени связанные с театром, репрезентируя смысловой компонент *perform in a play or film* (77 %) в дефинициях типа *to play role in the theatre/cinema, to perform, to play in the theatre, to play on stage, a part of premier in the theatre, to go on stage and do that you can do best of all, играть сценку на сцене, играть роль*. На периферии оказался компонент *do something*, отраженный в 11 % предложенных испытуемыми дефиниций типа *do some action (действие), go and make thing/действовать, to do smth.* Поровну (по 3 %) распределилось

количество дефиниций, репрезентирующих смысловые компоненты *to behave*, например, *to behave as smb else*, и *pretend*, например, *to pretend like you are a different person*. Таким образом, можно говорить о четырех смысловых компонентах в составе когнитивной структуры, репрезентируемой широкозначным глаголом *to act*, на этом этапе формирования вторичной языковой личности. При этом вес этих составляющих разный.

На втором этапе все дефиниции были распределены в три группы в зависимости от репрезентируемого смыслового компонента: *perform in a play or film* (52 %), *do something* (21 %) и *behave* (9 %). К первой группе относятся дефиниции, описывающие действие и деятельность, связанную с театром, типа *to play one's role in some theatrical play* (1), *a process of professional playing* (1), *to play a role in film/ theatre/etc* (1), *to play some role in movie* (1), *a verb which means to have a performance on the stage* (1), *игра театрального произведения* (1), *выступление на публику* (1) и др. Ко второй группе относятся дефиниции, характеризующие деятельность человека, типа *to do something* (1), *to do* (1), *to create smth* (1), *to make something* (1), *when people do smth to achieve your target* (1), *to do something/to commit an action* (1), *действовать* (1). Число дефиниций, реализующих смысловой компонент *behave*, увеличивается после первого этапа и составляет 9 %, например, *to behave in some way* (1), *to behave in different from ordinary way* (1), *to show yourself in different way* (1). Мы можем наблюдать значительное сокращение дефиниций, репрезентирующих смысловой компонент *perform in a play or film*, на фоне роста числа дефиниций, описывающих компонент *do something* и *behave*, что, в свою очередь, может служить подтверждением усложнения когнитивной структуры в языковом сознании испытуемого из средней возрастной группы и факта выстраивания сбалансированной структуры.

К дефинициям, которые не были интерпретированы, относятся глагол, отвечающий за продолжительность действий. Мы склонны предположить, что такая дефиниция не может считаться приемлемой, так как она представляет

собой грамматическую, а не семантическую интерпретацию, и, возможно, просто вуалирует незнание лексического значения испытуемым.

В процессе анализа дефиниций, предложенных участниками из этой возрастной группы в третью итерацию лонгитюдного эксперимента, были выявлены изменения количественного соотношения дефиниций, репрезентирующих разные смысловые компоненты. Доминантой по-прежнему остается компонент *perform in a play or film* (46 %), реализуемый в дефинициях типа *to play on stage* (3), *играть в teampe* (2), *play role somewhere* (1), *play smb's role* (1), *to perform on a stage* (1), *try on the role of a character* (1) и др. В 33 % дефиниций, сформулированных испытуемыми, репрезентирован компонент значения *do something*: *to do something/smth/sth* (9), *to take action* (1), *свершить действие* (1) и др. Периферию составляют дефиниции типа *to behave* (3), *to behave in different way* (1), *to behave in the stated way* (1), репрезентирующие смысловой компонент *behave* (15 %). По 3 % дефиниций соотносится с *pretend* (ср.: *to pretend you are another person*) и с *to have an effect*, очевидно, освоенный учащимися вне школьной программы, так как он не входит в семантическую структуру широкозначного глагола *to act*, выстроенную авторами УМК.

Результаты задания на дефинирование позволяют говорить о том, что к концу 10 класса школьники в достаточной степени овладевают тремя основными смысловыми компонентами широкозначного глагола *to act*, предложенными для освоения в УМК для школ с углубленным изучением английского языка, и демонстрируют знание еще двух смысловых компонентов (*pretend* и *have effect*), которые могли быть освоены вне школьной программы. На протяжении трех этапов были зафиксированы скачкообразные изменения в выборе смысловой опоры дефиниции (так, один и тот же испытуемый мог на разных этапах лонгитюдного эксперимента предлагать разные дефиниции, реализуя разные смысловые компоненты в семантической структуре широкозначного глагола *to act*). Доминантным остается смысловой компонент *perform in a play or film*, однако количество соответствующих дефиниций

сокращается с 77 % до 46 % за счет количественного увеличения дефиниций других типов, сп.: *do something* с 11 % до 33 % и *behave* с 3 % до 15 %.

### **Старшая возрастная группа (10–11 класс)**

На первом этапе лонгитюдного исследования только три ассоциации (9 % от общего числа реакций) были зафиксированы на русском языке: *действовать quickly* (1), *постановка в театре* (1), *постановка* (1), а 31 ассоциат – на английском языке (91 %), например, *theatre* (6), *to act on stage* (3), *film* (2), *performance* (2), *he acts like he is poor* (1), *to act horribly* (1) и др.

Были получены 12 синтагматических (35 %) и 21 парадигматическая реакция (62 %). На синтагматической связи построены ассоциаты типа *to act on stage* (3), *he acts like he is poor* (1), *to act in (the) theatre* (2), *to act weird* (1), *действовать quickly* (1), *to act bravely* (1) и др. Парадигматическая ассоциативная связь лежит в основе ассоциатов *theatre* (6), *film* (2), *performance* (2), *to do* (2), *to play* (2), *actor* (1), *games* (1), *to participate* (1), *постановка* (1), *постановка в театре* (1) и др. Реакция *psychology* считается неинтерпретируемой.

В ассоциатах испытуемых представлены все три смысловых компонента, предложенные авторами УМК для изучения в рамках учебной программы. В ядре ассоциативного поля *to act* находятся реакции типа *to act on stage*, *in the theatre*, *theatre*, *film*, *performance*, *to play*, *actor*, *постановка*, *постановка в театре*, репрезентирующие значения *perform in a play or film* (70 %). В 15 % реакций реализуется смысловой компонент *behave*, сп.: *to act bravely*, *he acts like he is poor*, *to act strangely*, *to act horribly* и др., компонент *do something* репрезентирован в 12 % реакций, таких как *to do*, *work* и др.

На втором этапе все 100 % реакций, представленные ассоциатами типа *to act on stage* (4), *performance* (3), *an actor* (2), *stage* (2), *to act out the dialogue* (2), *to act as somebody* (1), *for help* (1), *to act as an adult* (1), *to behave in a particular way* (1), *to act on the advice* (1) и др., были зафиксированы на английском языке.

Мы получили 19 синтагматических (51 %) и 16 парадигматических ассоциатов (43 %). Так, реакции *to act on stage* (6), *to act out the dialogue* (2), *to act as a teacher* (1) и др. основываются на синтагматической связи. К парадигматическим ассоциатам относятся *performance* (3), *an actor* (2), *stage* (2), *to behave in a particular way* (1), *to play in a theatre* (1), и др. Реакции *sport*, *for help* расценивались как неинтерпретируемые. Возможно предположить, что один из испытуемых перепутал глаголы *to act* и *to ask*, поэтому, вероятно, предполагалась реакция *to ask for help*.

В ассоциативном поле *to act* обнаруживается смысловая доминанта *perform in a play or film* (56 %) в ассоциатах типа *to act on stage*, *a play*, *to act in theatre*, *to act a play*, *performance*, *an actor*, *cinema*, *stage*, *film*, *to play in a theatre*). В 19 % реакций репрезентирован смысловой компонент *do something*, сп.: *to act out the dialogue*, *to act greatly*, *to act rapidly*, *to act on the advice*. А компонент *behave* репрезентирован в 19 % ассоциатов: *to act as a child*, *to act as an adult*, *to behave in a particular way*, *to act as a teacher* и др.

Мы наблюдаем увеличение количества ассоциатов, «овнешняющих» смысловые компоненты *do something* и *behave*, в сравнении с первым этапом лонгитюдного эксперимента в этой же экспериментальной группе на фоне сокращения числа ответов, репрезентирующих смысловой компонент *perform in a play or film*. Это демонстрирует усложнение когнитивной структуры на старшем этапе обучения, что особенно явно проявляется в том числе в ассоциатах типа *to act out the dialogue*, *to act on the advice*, *to act as an adult*, *to behave in a particular way*. Это уже достаточно сложные в семантическом и структурном плане сочетания, которые могли быть освоены как при изучении языка в урочной, так и во внеурочной деятельности.

На третьем этапе также 100 % ассоциатов были зафиксированы на иностранном языке и представлены реакциями типа *theatre* (3), *to do* (1), *to act on stage* (5), *to play* (1), *performance* (4), *actor* (3), *to act kindly* (1), *to act like a baby* (1), *to perform* (2), *to act like a gentleman* (1), *to act like an idiot* (1), *action* (1),

*stage* (1), *innocent* (1) и др.

Нами было получено 14 синтагматических (37 %) и 23 парадигматических реакций (60 %). Синтагматическая связь лежит в основе следующих ассоциатов: *to act on stage* (6), *to act kindly* (1), *to act like a baby* (1), *to act like a gentleman* (1). К парадигматическим реакциям относятся *performance* (4), *actor* (3), *theatre* (3), *to perform* (2), *action* (1), *stage* (1), *to work* (1). Индивидуальная реакция *black* не подлежала дальнейшей интерпретации. Возможно, испытуемый в момент выполнения диагностического задания подумал о каких-то нелегальных действиях, описав их с использованием прилагательного *black*, но это исключительно наша догадка.

Все реакции, полученные от испытуемых старшей возрастной группы, были распределены в четыре группы. В центре ассоциативного поля *to act* оказалось 58 % ассоциатов, ср.: *to act on stage*, *performance*, *actor*, *theatre*, *to perform*, *stage* и др., репрезентирующих смысловой компонент *perform in a play or film*. Ближайшую периферию ассоциативного поля составляет 18 % ассоциатов типа *to act cool*, *to act like a gentleman*, *to act like a baby*, *to act like an idiot*), в которых «овнешняется» смысловой компонент *behave*. Ассоциаты типа *to do*, *to do something*, *to function* и *to work*, составляющие 13 % от общего числа реакций, репрезентируют компонент *do something*. В рамках третьего этапа лонгитюдного эксперимента впервые в этой экспериментальной группе зафиксирован кластер ассоциатов типа *active* и *innocent*, репрезентирующие компонент значения *pretend* (8 %), – следует, однако, отметить, что реакции этого типа уже выявлялись в массиве ответов, полученных от других возрастных групп.

Во время проведения всех трех этапов лонгитюдного эксперимента в старшей экспериментальной группе не было зафиксировано ни одного отказа: количество реакций на английском языке увеличивается с 91 % на первом этапе до 100 % на втором этапе и сохраняется таким же на третьем этапе, что может стать подтверждением высокого уровня сформированности языковой

способности вторичной языковой личности и что позволяет испытуемым давать сложные спонтанные реакции.

Мы наблюдаем изменения в характере взаимоотношений между словом-стимулом и ассоциатом в сравнении с другими возрастными группами. На первом и третьем этапах исследования испытуемые используют широкозначный глагол *to act* как основу речевого действия, уточняя характер этого действия или условия его реализации.

Задание на формулирование реакции на основе устойчивой ассоциативной связи позволяет проследить доминанту ассоциативного поля *to act* по всем экспериментальным группам – смысловой компонент *perform in a play or film*, а также выявить, что к моменту перехода к старшей возрастной группе (10–11 классы) происходят изменения в иерархии когнитивной структуры, репрезентируемой широкозначным глаголом *to act* в языковом сознании вторичной языковой личности: смысловой компонент *behave* становится более частотным в сравнении с компонентом *do something*. В то же время суммарное количество реакций, репрезентирующих эти смысловые компоненты, становится больше в старшей возрастной группе в сравнении с младшей и средней возрастными группами.

На следующем этапе обработки экспериментальных данных были систематизированы ответы, полученные от испытуемых при предъявлении им задания на формулирование дефиниции.

На первом этапе было зафиксировано 12 % от общего числа ответов на русском языке и 76 % – на английском. На втором и третьем этапах все дефиниции были на иностранном языке.

Далее в процессе систематизации ответов испытуемых мы проанализировали характер представленности составляющих семантической структуры широкозначного глагола *to act*. Участники первого этапа эксперимента преимущественно предлагали дефиниции, репрезентирующие смысловой компонент *perform in a play or film* (32 %): *to play* (2), *to act in theatre*

(1), *to act is to play something like in theatre* (1), *to act is to make a performance* (1), *to act is to play a role in a theatre or cinema* (1), *to play a role on the stage* (1), *to play in the theatre or somewhere else* (1), *to play scene* (1), *when you play some role in the theatre* (1), *акт* (1). Смысловой компонент *do something* отражен в 26 % предложенных испытуемыми дефиниций: *действовать* (2), *to do something* (4), *to do* (1), *just do smth (work)* (1), *to take part in something you interested (or not) in* (1). 18 % испытуемых предложили дефиниции типа *to behave in a certain way* (1), *to behave in some way* (1), *to behave yourself in a situation that is given to you* (1), *to perform in a particular way* (1), *to perform the certain way* (1), «овнешняя» смысловой компонент *behave*. Компонент *pretend* представлен в 12 % дефиниций типа *примерять на себя определенный образ, в котором ты проживаешь определенное время* (1), *to pretend* (1), *to put a certain role on yourself to pretend to be someone else* (1), *pretend to be someone* (1).

Четыре участника не сформулировали дефиниций, оставив в бланке пустые слоты.

Таким образом, на первом этапе лонгитюдного эксперимента в дефинициях, предложенных участниками из старшей возрастной группы, реализованы четыре смысловых компонента, входящие в семантическую структуру широкозначного глагола *to act*.

На втором этапе все дефиниции были распределены в те же четыре группы: *perform in a play or film* (56 %), *do something* (16 %), *pretend* (13 %) и *behave* (11 %), однако количество дефиниций, репрезентирующих компонент *pretend*, незначительно превысило количество, в которых реализован компонент *behave*. К первой группе относятся дефиниции типа *to perform* (3), *to play in a theatre* (2), *to perform on the stage* (2), *to perform, sometimes on the stage* (1), *to perform or to say sth*, (1), *to make a show on the stage* (1), *to play on the stage* (1), *to play a role in the theatre/cinema* (1), *to play role* (2), *to participate in performance* (1), *to parody someone* (1), *to make a performance* (1), *to play on something* (1) *to play a role (cinema, theatre)* (1). Ко второй группе относятся

дефиниции типа *to do something* (2), *to do* (2), *to do something in a reality in order to sth* (1), *to make activities/move* (1). К третьей группе относятся дефиниции типа *to make it look like you do smth* (2), *to pretend as somebody* (1), *to perform as sb who you are not* (1), *to be like another person or object* (1). Четвертую группу представляют дефиниции типа *to behave* (2), *to behave in a particular way* (1), *to behave in a specific way* (1). В сравнении с первым этапом мы наблюдаем увеличение числа дефиниций, «овнешняющих» смысловой компонент *perform in a play or film*, на фоне снижения количества дефиниций, репрезентирующих компонент *do something*. В ходе обработки дефиниций второго этапа был зафиксирован один отказ, а дефиниция *dog* была расценена как неинтерпретируемая.

Ответы, которые испытуемые предложили во время проведения третьего этапа, не содержали отказов, две дефиниции *apple* и *to play with smth* не были интерпретированы.

Анализ предложенных дефиниций, показал, что к концу 11 класса учащиеся имеют сформированную когнитивную структуру широкозначного глагола *to act*, в которой находят фиксацию все смысловые компоненты, предложенные для освоения в УМК для школ с углубленным изучением английского языка. Кроме того, в когнитивную структуру стабильно входит смысловой компонент *pretend*. В целом в 39 % дефиниций, сформулированных испытуемыми, репрезентирован смысловой компонент *perform in a play or film*: *to perform* (5), *to make a performance* (2), *to play* (2), *perform* (1), *to act means to stay on the stage and do something* (1), *to do a performance* (1), *to perform some actions artistically* (1), *to perform something on the scene* (1), *to play a role* (1). В 32 % дефиниций репрезентирован смысловой компонент *do something*: *to do something* (5), *to do* (2), *to move* (1), *to take action* (2), *to take action*, *do something* (1), *when you begin doing something* (1). Еще 21% ответов репрезентируют компонент *behave*: *to behave in the stated way* (2), *behave in a certain way* (1), *to act responsibly* (1), *to behave in a particular way*, *to change character in order to*

*become another person* (1), *to behave in a particular way* (1), *to behave like someone else* (1), *to behave* (1). Компонент *pretend* «овнешняется» в 3 % дефиниций типа *to pretend*. Этот показатель является самым низким по трем этапам проведения лонгитюдного эксперимента в старшей возрастной группы. Также прослеживается изменение в количестве дефиниций, отражающих компонент *perform in a play or film*: их число сокращается и становится соотносимым с первым этапом эксперимента, снижаясь относительно второго этапа. Все остальные показатели также соотносимы с показателями первого этапа.

По результатам анализа ответов испытуемых, полученных в ходе выполнения ими заданий на репрезентацию устойчивых ассоциативных связей и формулирование дефиниций, мы наблюдаем стабильный прирост ответов на английском языке, начиная со второго этапа (т.е. начала 11 класса). Количество отказов и неинтерпретируемых реакций снижается от этапа к этапу. В конце 10 и 11 классов учащиеся в полной мере знают и способны реализовывать в речевой деятельности те смысловые компоненты, которые предложены в УМК 6 класса, дополняя сложившуюся в учебных контекстах структуру значения широкозначного глагола *to act* смысловым компонентом *pretend*.

### **Промежуточные выводы: по данным САЭ и ДС (широкозначный глагол *to act*)**

В процессе анализа результатов САЭ и ДС по всем трем итерациям лонгитюдного эксперимента с представителями всех трех экспериментальных групп при предъявлении им диагностических заданий, содержащих широкозначный глагол *to act*, были выявлены следующие тренды:

1. Происходит уменьшение числа ассоциатов на родном языке во всех возрастных группах после первого этапа. В 6–7 классах с 70 % до 12 %, в 9–10 классах с 26 % до 15 %, в 10–11 классах только на первом этапе зафиксировано 3 % реакций на русском языке, на втором и третьем этапах все реакции были на иностранном языке.

Следует отметить, что доминирующее количество ассоциатов (70 % от общего числа реакций) на русском языке было предложено испытуемыми из младшей возрастной группы на первом этапе, однако ими же было сформулировано на русском языке только 33 % дефиниций, что почти в два раза превышает показатели использования изучаемого иностранного языка в САЭ. Вероятно, это связано с тем, что в случае с САЭ не задаются ограничения по языку предъявления ответа, и, в целом это может быть подтверждением того, что учащиеся уже обладают достаточно сформированной когнитивной структурой в языковом сознании.

2. Происходит сокращение числа отказов: так, количество отказов в САЭ на первом и втором этапах в 6–7 и 9–10 классах одинаковое и составляет 3–6%, а к третьему этапу в обеих возрастных группах не зафиксировано отказов. В старшей возрастной группе отказов не было зафиксировано ни в одном из этапов. Аналогичная ситуация прослеживается с заданием на дефинирование.

3. В каждой экспериментальной группе обнаружен свой характерный тренд, описывающий характер взаимоотношений между глаголом-стимулом *to act* и его ассоциатами: так, прослеживается преобладание парадигматической связи в младшей и средней возрастных группах по всем трем этапам, в то время как в старшей возрастной группе ассоциаты преимущественно основаны на синтагматической связи (по данным первого и третьего этапов), в то время как во втором этапе было зафиксировано большее количество ассоциаций парадигматического типа.

Детальное изучение реакций парадигматического и синтагматического типа позволило выстроить модель когнитивной структуры, репрезентируемой широкозначным глаголом *to act*, в языковом сознании формирующейся вторичной языковой личности. Испытуемые из всех возрастных групп предлагали аналогичные реакции, используя сам стимульный глагол в ответах, например, *to act on stage*, *to act in the theatre*, используя структуру *to act + обстоятельство места*, представленную *действием* с уточнением того, где

оно происходит. В младшей возрастной группе такие структуры составили 15–21 % от общего числа интерпретируемых ассоциаций, в средней группе – 6 %, в то время как в старшей – 16 – 19 %. Помимо этого, были зафиксированы другие конструкции *to act + существительное*, представленные *действием*, которое уточняется событием, например, *to act out the dialogue*, *to act a play*, а также структура *действие*, представленное глаголом *to act*, + наречие *образа действия* или *прилагательное*, передающее признак, например, *to act confidently, he acts like he is poor*. Их число значительно увеличивается к 10–11 классу.

Другая характерная структура представлена семантически близким или семантически смежным глаголом: в 6–7 классах на всех этапах проводимого эксперимента этот кластер составляет более 30 %, в то время как в 9–10 и 10–11 классах он составляет примерно 17–21 % и 18–24 %. Менее частотны структуры с опорным глаголом, в которые существительное / прилагательное / наречие.

Интерпретация широкозначного глагола *to act* также осуществляется с использованием *существительного*: прослеживается увеличение числа таких реакций в 6 классе от 24 % на первом экспериментальном этапе и до 39 % на третьем этапе. В 9 классах также увеличивается процент таких реакций от 51 % до 55 %. В 11 классе количество реакций, представленных соотносимым с действием *to act предметом* (*существительным*) ниже, так как у них пропорционально увеличивается количество других структур. Число таких реакций снижаются от 47 % на первом этапе до 37 % на третьем этапе.

Кроме того, следует отметить, что в когнитивную структуру, репрезентируемую широкозначным глаголом *to act*, входят такие смысловые доминанты, как *perform in a play or film, do something, behave*, предложенные авторами УМК, а также компонент *pretend*, вероятно, сформированный во внеучебной деятельности и в результате спонтанных речевых решений в учебном процессе.

5. Снизилось количество дефиниций на родном языке после первого этапа. В целом все испытуемые достойно справились с заданием, несмотря на то что участники 6 классов столкнулись с такой работой впервые. Отказы зафиксированы во всех возрастных группах, в отличие от САЭ. В ходе обработки дефиниций мы обратили внимание на то, что несмотря на наличие инструкции к заданию, не все участники поняли в достаточной мере, как выполнять задание, что привело к появлению однословных дефиниций и малочастотных ответов. Тем не менее, все ответы могли быть проинтерпретированы, так как они в целом соотносились с семантикой широкозначного глагола *to act*.

Результаты САЭ выявили, что у испытуемых из младшей и средней возрастных групп доминантой ассоциативного поля *to act* выступает смысловой компонент *perform in a play or film*, периферию составляют компоненты *do something* и *behave*, в то время как результаты в старшей возрастной группе зафиксировали изменения в частотности использования компонентов *do something* и *behave*. Данные, полученные в ходе обработки заданий на формулирование дефиниций, не зафиксировали таких изменений: наиболее частотно репрезентируется компонент *perform in a play or film*, далее следует смысловой компонент *do something*. Смысловой компонент *behave* отсутствует у испытуемых из младшей возрастной группы и появляется в средней возрастной группе только ко второму экспериментальному этапу. Компонент значения *pretend* зафиксирован только в средней возрастной группе на втором и в старшей возрастной группе на всех этапах выполнения задания на ДС, т.е. у более опытных обучающихся.

### 3.3.4. Анализ ассоциативного поля, полученного при предъявлении стимула *to support*

#### Младшая возрастная группа (6–7 класс)

Широкозначный глагол *to support* включен в программу 6 класса для

школ с углубленным изучением английского языка. Во второй главе диссертации было представлено описание семантической структуры данного глагола. Мы исходили из того, что в шестом классе общеобразовательной школы осваиваются только отдельные составляющие семантической структуры этой широкозначной лексемы:

- оказывать поддержку (*give approval, comfort, or encouragement to*);
- болеть за кого-то (*be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team)*).

Следует отметить, что в словаре Oxford Learner's Dictionary смысловой компонент *give assistance* в структуре значения глагола *to support* распадается на несколько: *provide with a home and the necessities of life* (может быть переведено как *оказание фактической помощи кому-то или чему-то* (выполнение какого-то действия) и *give approval, comfort, or encouragement* (описывает ситуаций, когда мы говорим о людях, которым необходима наша *психологическая поддержка*)). В случае неоднозначности ответа в бланке ответы позже уточнялись у обучающихся для точной идентификации актуализируемого смыслового компонента широкозначного глагола *to support*.

Во время проведения первого этапа САЭ было зафиксировано 2 отказа, во время проведения второго этапа – 1 отказ, на третьем экспериментальном этапе отказов не было.

На первом этапе лонгитюдного исследования 31 испытуемый, обучающийся в 6 классе, справился с заданием на формулирование ассоциации. При этом 23 человека зафиксировали свой ответ на русском языке (70 % от общего числа реакций), а 8 человек записали ассоциат на английском языке (24 %). Испытуемые предложили ассоциации типа *поддержать / поддерживать* (6), *помогать* (5), *отправлять коробки с продовольствием* (1), *помощь* (1), *friends* (1), *planet Earth* (1), *to do support* (1) и др. Из результатов первого этапа следует, что большинство учащихся свободнее использовали русский язык при фиксировании первой реакции, которая пришла им на ум, что

вполне естественно в 6 классе общеобразовательной школы (ср. аналогичные результаты при обработке данных по стимульному слову *to act*).

На следующем этапе анализа экспериментальных данных мы исследовали характер взаимоотношений между стимулом и реакцией. Мы получили 7 синтагматических (21 %) и 17 парадигматических ассоциатов (52 %). В число синтагматических реакций вошли ответы *поддерживать человека в сложную минуту* (1), *поддерживать people* (1), *to support family* (1), *to support friends* (1), *to support people* (1), *to support planet Earth* (1) и др. На парадигматической ассоциативной связи основываются ассоциаты *поддержать/поддерживать* (6), *помогать* (5), *отправлять коробки с продовольствием* (1), *поддерживать (соболезновать)* (1), *поддержка* (1) и др. Реакции *жаловаться, лечить, суп, supper, управление, supreme, T-short* не были интерпретированы, так как являются индивидуальными ассоциациями, субъективными и непрозрачными для исследователя с учетом заданного коммуникативного контекста.

Анализ ассоциатов, полученных на первом этапе лонгитюдного эксперимента, позволил выделить один компонент семантической структуры широкозначного глагола *to support*, предложенный авторами УМК для изучения в рамках учебной программы, который является доминантой ассоциативного поля, однако помимо него встречаются единичные ответы, репрезентирующие другие смысловые компоненты, зафиксированные в лексикографических источниках. В центре ассоциативного поля, выстроенного при предъявлении стимульному слова – глагола *to support*, оказались реакции типа *поддерживать человека в сложную минуту, поддерживать people, to support family/ friends/ people/ your friend, помогать/help, поддержка, помогать/поддерживать, помочь, to do support*, репрезентирующие смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement to* (70 %). В этот кластер было отнесено наибольшее количество ассоциатов, связанных именно с оказанием психологической поддержки другим людям. Смысловой компонент *give assistance to, especially financially* реализован в 3 % реакций, таких как *отправлять коробки с*

*продовольствием*. Есть вероятность, что испытуемые предусматривают в этих случаях фактическую помощь, которая предполагает финансовые расходы, в связи с чем ассоциация была вынесена в отдельный кластер.

В целом мы наблюдаем большое количество ассоциатов у представителей младшей возрастной группы. Основная часть реакций строится вокруг одного стержневого смыслового компонента *give approval, comfort, or encouragement*, под которым мы понимаем *моральную поддержку, утешение, совет*.

Некоторые участники испытывали сложности с выполнением задания на установление ассоциативной связи, которые были отражены в отказах. Также были зафиксированы ассоциаты, которые не могли быть интерпретированы из-за субъективности и непрозрачности их семантики. Анализ языка реакции помог увидеть, что на первом этапе испытуемыми зафиксировано большее количество ассоциатов на родном языке. В целом учащимися из этой возрастной группы предъявлено ограниченное количество ассоциатов, что говорит о недостаточной сформированности соответствующей когнитивной структуры.

На втором этапе на русском языке зафиксирована всего одна реакция (3 %): *поддерживать*. Кластер из 31 реакции на английском языке (94 %) представлен ответами типа *friend(s)* (5), *to help* (2), *to help somebody* (2), *to support somebody* (2), *family always support you* (1), *in all situations* (1), *supportive* (1), *to help, encourage* (1). Мы наблюдаем изменение в тенденции выбора языка при производстве реакции в САЭ.

Мы получили 19 синтагматических (58 %) и 10 парадигматических ассоциатов (30 %). Реакции типа *to support friend(s)* (5), *to support people* (2), *to support somebody* (2) основываются на синтагматической связи. К парадигматическим ассоциатам относятся *to help somebody* (2), *to help* (2), *active help to somebody* (1), *to have help* (1). Реакции *soup, tea* классифицировались как неинтерпретируемые.

В результате проведенного анализа мы сгруппировали реакции по тому,

какой компонент семантической структуры репрезентирован в реакции. Совокупность реакций от всех испытуемых из младшей возрастной группы, аккумулированных на втором этапе, позволила идентифицировать доминанту ассоциативного поля *to support: give approval, comfort, or encouragement to*. Этот смысловой компонент репрезентируют 82 % реакций: *to support friend(s)/ people/ somebody/ close person/ family/ good manners/ mother, to play, to support in all situations, family always support you*. Сюда были отнесены все ассоциаты, описывающие факт оказания психологической или моральной поддержки, а также утешение и совет. Перифирию ассоциативного поля составляет 3 % ответов, репрезентирующих смысловой компонент *give assistance to, especially financially* (ср. ассоциаты типа *to send* – есть вероятность, что эта реакция предполагает совершение покупки какого-то предмета для его последующей отправки или передачи людям, которые в нем нуждаются). Также к периферии были отнесены 3 % ассоциатов, в которых реализуется смысловой компонент *be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team)* – например, в ассоциате *to support team*. Этот смысловой компонент впервые был зафиксирован на втором этапе эксперимента среди испытуемых из младшей возрастной группы.

На третьем этапе четыре ответа было на родном языке (12 %) и 29 ответов – на иностранном языке (88 %). Количество ответов на иностранном языке несколько сократилось в сравнении со вторым этапом, однако превышает показатели первого этапа. В массив экспериментальных данных вошли русскоязычные ассоциаты *поддерживать* (2), *доставлять* (1), *сун* (1), на английском языке были сформулированы ассоциаты типа *to help* (7), *friends* (3), *people* (2), *supper* (2), *assistance* (1), *to support brother* (1), *to support with the work* (1) и др.

Мы получили 16 синтагматических (48.5 %) и 16 парадигматических ассоциатов (48.5 %). На основе синтагматической связи построены реакции типа *to support friend(s)* (4), *to support people* (2), *to support close friends* (1), *to*

*support my family* (1). К парадигматическим реакциям относятся *to help* (7), *поддерживать* (2), *доставлять* (1), *assistance* (1), *do not be sad* (1), *to provide* (1) и др. Индивидуальная реакция *суп* не была интерпретирована в связи с ее семантической непрозрачностью в заданных экспериментальных условиях. Вероятно, этот же испытуемый зафиксировал ассоциацию *soup* и на втором этапе исследования (уточнить у него семантические основания выстраивания подобной ассоциативной пары позже не удалось).

В процессе анализа экспериментальных данных мы сгруппировали реакции в зависимости от того, какой смысловой компонент, входящий в семантическую структуру широкозначного глагола *to support*, репрезентирован в соответствующей реакции. Совокупность реакций от всех испытуемых из младшей возрастной группы, аккумулированная на третьем экспериментальном этапе, позволила установить доминанту ассоциативного поля *to support*: *give approval, comfort, or encouragement to*. Этот смысловой компонент представлен в 85 % ассоциатов, в том числе: *to support friends/ people/ anybody/ close friends/ parents/ brother, to help, поддерживать, to support with the words*. В этот кластер были отнесены все ассоциаты, описывающие тех, кому оказывается помощь, а также тех, кто оказывает *моральную поддержку, утешение* или дает *совет*. Ближайшую периферию ассоциативного поля составляет 12 % ассоциатов, в которых репрезентирован смысловой компонент *give assistance to, especially financially*: *ср.: to support with the work, to promote, to provide*. В этот кластер входят реакции, которые предполагают выполнение определенных действий, часто финансово затратных, для оказания помощи.

Поскольку УМК в средней школе рассчитан на дозированное освоение лексического состава языка, палитра смысловых компонентов, представленных в учебной программе, ограничена наиболее стандартным рядом. Так, в случае с широкозначным глаголом *to support* актуализируются следующие составляющие его комплексной семантической структуры: смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement to*, репрезентированный в

наибольшем числе ассоциатов. Следующим по частотности на всех трех этапах *give assistance to, especially financially*, и лишь на втором этапе зафиксирован смысловой компонент *be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team)* (см. анализ во второй главе диссертации).

Сопоставление ассоциативных рядов, полученных на всех трех этапах проведения эксперимента, с результатами анализа семантической структуры широкозначного глагола *to support*, представленного в УМК для 6–7 классов, позволило выявить следующие тенденции.

При первом выполнении задания на ассоциирование испытуемые из младшей возрастной группы использовали родной язык при формулировании ассоциации, в то время как на втором и третьем этапах количество реакций на родном языке резко сокращается на фоне роста числа реакций на английском языке. Так, количество реакций на английском языке возрастает с 24 % от общего числа реакций на первом этапе САЭ до 88 % в третью итерацию.

Распределение ассоциаций в зависимости от характера связи между словом-стимулом и словом-реакцией выявило увеличение числа синтагматических ассоциатов после первого этапа исследования, что может говорить о том, что учащиеся в целом хорошо усвоили широкозначный глагол *to support* и готовы использовать его для решения коммуникативной задачи (это наблюдается уже ко второму экспериментальному этапу). С другой стороны, значительное число синтагматических ассоциатов также может быть связано и с клишированностью многих словосочетаний с *to support* –ср.: *to support a cause, to support smb, to support a team, financial support, bipartisan support, mutual support, public support* и мн. др.

Количество ассоциатов, основанных на синтагматической связи, на первом этапе исследования составило 21 %, ко второму этапу их число выросло до 58 %. Преимущественно в реакциях испытуемых «овнешняется» смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement to*, за которым следует *give assistance to, especially financially*. Периферийную группу

ассоциатов составляют ответы, репрезентирующие смысловой компонент *be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team)*.

При этом в процессе интерпретации и анализа аккумулированных экспериментальных данных некоторые реакции были отбракованы в связи с их семантической неоднозначностью, которую не удалось снять в последующем диалоге с испытуемыми: *жаловаться, лечить, суп, суппер, управление, supreme, T-short, soup, tea, суп*, что отразилось на количестве реакций, вошедших в ассоциативное поле *to support*. Следует отметить, что на первых двух этапах работы с ассоциациями в младшей возрастной группе были зафиксированы отказы.

На следующем этапе обработки экспериментальных данных были систематизированы ответы, полученные от испытуемых при предъявлении им задания на формулирование дефиниции.

Отметим, что все дефиниции (равно, как и ассоциаты) приводятся в авторской редакции, поэтому они могут содержать грамматические и лексические ошибки, однако это, как правило, не является препятствием для качественной интерпретации.

На первом этапе анализа дефиниций был рассмотрен язык предъявления ответов. На первом этапе исследования было получено такое же количество дефиниций, как и в задании на установление ассоциативной связи, что может выступать подтверждением того, что испытуемые в достаточной степени освоили семантическую структуру лексической единицы *to support*. На родном языке определения составили 55 % от общего числа ответов, в то время как на английском языке – 39 %. Мы отметили в процессе обработки данных, что количество дефиниций на английском языке превысило количество ассоциаций на английском языке в САЭ (39 % общего количества дефиниций на английском языке и 24 % общего числа ассоциатов в задании на фиксирование первой реакции на английском языке).

На втором этапе количество дефиниций на русском языке существенно

сократилось и составило всего 6 % от общего количества ответов, на английском языке зафиксировано 85 % дефиниций. На третьем этапе лонгитюдного эксперимента на русском языке было 9 % дефиниций, в то время как на английском языке – 88%.

На первом этапе экспериментального исследования было зафиксировано два отказа, на втором – три, в третьем этапе – один.

Следующим этапом систематизации ответов испытуемых стал анализ степени представленности компонентов семантической структуры широкозначного глагола *to support* в дефинициях. Все интерпретируемые дефиниции (94 % от общего числа испытуемых), зафиксированные в бланках анкет в первую итерацию эксперимента, репрезентировали смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement to*, ср.: *помогать* (5), *поддерживать* (4), *помогать кому-то* (1), *to help somebody* (3), *help to others* (1), *it is when somebody helps anybody* (1), *to believe in smdy* (1), *to do long help* (1), *to help but not enjoy in this event* (1), *to help person* (1), *when your friends or relatives help you in a hard situations* (1), *поддерживать в сложную минуту человека* (1). Таким образом, мы полагаем, что испытуемые из младшей возрастной группы подразумевают *моральную поддержку, утешение или совет для оказания психологической помощи другим людям*.

В ходе проведения второго этапа лонгитюдного эксперимента все дефиниции были распределены в две группы в зависимости от репрезентируемого смыслового компонента. Доминанту ассоциативного поля составил компонент *give approval, comfort, or encouragement to* (88 %), а к периферии относен смысловой компонент *give assistance to, especially financially* (3 %). В первый кластер вошли дефиниции типа *to help someone* (4), *to help somebody* (4), *to help somebody with something* (3), *to support is help and to do smb happy* (1), *It is an act of support* (1), *to support is to understand and to help* (1), *this is when you help* (1), *to help someone with his problems* (1) и др. Ко второму кластеру мы можем отнести дефиницию типа *to sent something* (1),

которая предусматривает оказание материальной помощи другому человеку.

Анализ дефиниций, полученных в ходе проведения третьего этапа эксперимента, показал, что к концу 7 класса основная масса учащихся знакома всего с одним смысловым компонентом в составе семантической структуры широкозначного глагола *to support*, предложенным для освоения в УМК. В 97 % дефиниций, сформулированных испытуемыми, репрезентирован смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement to: to help (5), to help somebody (2), to give help (2), help someone mentally (2), give hope, reassure (2), to help smb to cope with smth (1), to do something to help a person manage the situation (1), to help with something to somebody or something because you want it to have success; to help someone emotionally way (1), to provide moral assistance to anyone (1), to give encouragement to someone (1), be kind to man (1), to help someone emotionally and practically (1), to recommend something (1)* и др.

По результатам анализа ответов испытуемых, полученных в ходе выполнения ими заданий на репрезентацию устойчивых ассоциативных связей и дефинирование, наблюдается стабильный рост реакций на английском языке, начиная со второго экспериментального этапа. Количество отказов и неинтерпретируемых реакций снижается от этапа к этапу в каждом диагностическом задании.

Испытуемые из младшей возрастной группы «овнешняют» в САЭ три смысловых компонента, входящих в семантическую структуру широкозначного глагола *to support*. При этом доминантным является компонент *give approval, comfort, or encouragement to*, в то время как ассоциаты, содержащие смысловые компоненты *give assistance to, especially financially* и *be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team)*, малочисленны. В результате анализа дефиниций подтвердилось, что ядерным компонентом семантической структуры глагола *to support* является смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement to*, в то время как компонент *give assistance to, especially financially* был зафиксирован лишь один раз в течении

проведения всех трех этапов эксперимента. Таким образом, можно констатировать, что учащиеся 6–7 классов в достаточной степени освоили только смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement to*, предложенный для освоения на текущем этапе обучения. От этапа к этапу мы наблюдаем усложнение когнитивной структуры как в палитре предлагаемых ассоциатов, так и в дефинициях за счет увеличения числа уточнений, использованных в ответах испытуемых, например, появление сравнительно сложных сочетаний типа *family always support you* или *to support in all situations*.

Как уже упоминалось, широкозначный глагол *to support* изучается в 6 классе так же, как и глагол *to act*. Однако анализ дефиниций показал, что испытуемые предложили более подробные и развернутые дефиниции в сравнении с теми, которые они зафиксировали, работая с глаголом *to act*. Очевидно, что к концу 7 класса учащиеся в достаточной мере усвоили один смысловой компонент, предложенный авторским коллективом УМК: *give approval, comfort, or encouragement to*. Тем не менее, представляется возможным выделение таких смысловых компонентов, как *encourage (give help if needed)* и *encourage (give help = back)* с опорой на словарь Macmillan English Dictionary For Advanced Learners.

### **Средняя возрастная группе (9–10 класс)**

Во время проведения всех трех этапов САЭ в средней возрастной группе не было зафиксировано ни одного отказа. Кроме того, все 100% ассоциаций на всех этапах ассоциативного эксперимента являлись интерпретируемыми.

На первом этапе лонгитюдного исследования 35 участников эксперимента справились с заданием на формулирование ассоциации, 13 человек зафиксировали свой ответ на русском языке (37 % от общего числа реакций), 22 испытуемых записали ассоциат на английском языке (63 %). В массив ответов вошли ассоциаты типа *to help* (4), *to support friends* (3), *to support a person* (1), *competition* (1), *film* (1), *greenpeace* (1), *поддерживать* (9),

помогать (2), помогать, поддерживать (1) и др. Из результатов первого этапа следует, что большинство испытуемых из средней возрастной группы свободно используют английский язык при фиксировании первой реакции в САЭ.

Мы получили 16 синтагматических (46 %) и 19 парадигматических (54 %) ассоциатов. На синтагматической связи основаны ассоциаты типа *to support friend(s)* (6), *to support family* (2), *to support friendship* (1), *to support greenpeace* (1). Парадигматическая ассоциативная связь лежит в основе реакций типа *поддерживать* (9), *помогать* (2), *помогать, поддерживать* (1), *разделять* (1), *to help* (4), *airport* (1), *competition* (1) и др. Мы наблюдаем доминирование парадигматических отношений между словом-стимулом и словом-реакцией, однако количественный разрыв не столь существенный, как в младшей возрастной группе на первом этапе эксперимента.

Совокупность реакций от всех испытуемых из средней возрастной группы, полученных на первом экспериментальном этапе, позволила выделить доминанту ассоциативного поля, выстроенную при предъявлении стимульного слова – глагола *to support*. В центре ассоциативного поля *to support* находятся реакции, описывающие моральную поддержку, типа *to support friend(s)/ family/ somebody/ a person/ a person/ her/ policy/people*, *to help*, *airport*, *greenpeace*, *friendship*, *поддерживать, помогать, разделять*, репрезентирующие смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement to* (97 %). Мы можем предположить, что реакция *competition* репрезентирует смысловой компонент *be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team)*, что составляет 3 % от всех полученных реакций. В результате анализа репрезентируемых в реакциях составляющих семантической структуры широкозначного глагола *to support* мы выявили, что все испытуемые из средней возрастной группы в полной мере знакомы со смысловым компонентом *give approval, comfort, or encouragement to*, вводимом в УМК для 6 класса, и только небольшой процент испытуемых реализует в речевой деятельности второй смысловой компонент *be actively interested in and concerned for the success of (a*

*particular sports team).* Мы склонны предположить, что в ситуациях реального общения для испытуемых из средней возрастной группы более релевантным является смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement to*, в то время как обсуждение спортивных мероприятий в их возрасте отходит на второй план, так как подростковый период больше характеризуется личностным общением, определением себя и своего окружения.

На втором этапе на русском языке зафиксировано 2 реакции (6 %) и на английском языке – 32 (94 %). Количество реакций на английском языке увеличивается в сравнении с первым этапом с 63 % до 94 % от общего числа ассоциатов. На русском языке были предложены реакции *поддерживать* (1), *помогать* (1), а ассоциаты на английском языке представлены ответами типа *help* (5), *to support people* (4), *calling center* (1), *difficult situation* (1), *to support game character* (1), *to help people in need* (1) и др.

Мы получили 15 синтагматических (44 %) и 19 парадигматических ассоциатов (56 %). Так, реакции *to support people* (4), *to support friends* (1), *to support our company with food* (1), *we need F4 to support* (1) основываются на синтагматической связи. В кластер парадигматических ассоциатов входят *help* (5), *to help* (4), *actor* (3), *difficult situation* (1), *help smb* (1), *make help* (1), *to help people in need* (1), *sport* (1) и др. Мы наблюдаем устойчивую тенденцию к использованию парадигматической связи среди испытуемых из средней возрастной группы на первом и втором этапах САЭ, что подтверждает, что им привычнее объяснить значение предъявленной им единицы через синоним или связанные по смыслу единицы, однако мы отметили, что сами реакции усложняются от этапа к этапу, например, *to help people in need* или *to support our company with food*, где мы встречаем прямое и косвенное дополнение.

Доминантой ассоциативного поля *to support* (88 %) являются ассоциации, в которых репрезентирован смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement to*, ср.: *to support people/ a dog/ friends/ game character, we need F4 to support*. К периферии отнесено 6 % ответов, репрезентирующих

смысовой компонент *be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team)*, ср.: *sport, my team*. Впервые зафиксирован компонент *give assistance*, представленный в 6 % ответов, например, в *to support our company with food*. Мы можем предположить, что снижение количества реакций, в которых реализуется смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement to*, у испытуемых из средней возрастной группы связано с увеличением числа реакций, репрезентирующих компонент *be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team)*, а также с появлением дополнительного смыслового компонента *give assistance to, especially financially*, не представленного на первом этапе эксперимента.

На третьем этапе было зафиксировано 4 ответа на русском языке (12 %) и 29 ответов – на иностранном языке (88 %). Среди них были русскоязычные ассоциаты *поддержка* (2), *поддержать* (1), *спорт* (1), на английском языке были предложены ассоциаты *help* (5), *do* (2), *to support a friend* (4), *to help* (3), *to support people* (3), *to support friends* (2), *to agree with opinion* (1) и др.

В процессе анализа массив экспериментальных данных, полученных на этом этапе, был распределен на 19 синтагматических реакций (58 %) и 14 парадигматических (42 %). Синтагматические ассоциаты представлены реакциями типа *to support a friend* (4), *to support people* (3), *to support family* (2), *to support friendly* (1), *to support someone to do smth* (1). К парадигматическим реакциям относятся ассоциации типа *help* (5), *to help* (3), *поддержка* (2), *поддержать* (1), *спорт* (1), *to agree with opinion* (1) и др. На третьем этапе эксперимента, проведенного в средней возрастной группе, было зафиксировано доминирующее число реакций синтагматического плана в сравнении с первыми двумя этапами эксперимента, 58 % относительно 44 %, полученных на втором экспериментальном этапе.

Доминанту ассоциативного поля составило 97 % ассоциатов, репрезентирующих смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement to*, ср.: *to support a friend/ friends/ people/ family/ someone/ mother/*

*parents/ relative, to support someone to do smth, to agree with opinion, to help someone* и др. Мы предполагаем, что ассоциация *sport* может репрезентировать смысловой компонент *be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team)*, что составляет 3 % от общего количества ассоциатов. Таким образом, мы можем сделать вывод, что все испытуемые из средней возрастной группы в полной мере освоили смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement to*, широко представленный в материалах УМК, в то время как только 3 % испытуемых отразили в своих реакциях смысловой компонент *be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team)*. Это, однако, не дает нам основания с уверенностью заявить, что эта составляющая семантической структуры широкозначного глагола *to support* представлена в языковом сознании малого количества испытуемых. Такая статистика маловероятна, а количественные данные, вероятнее всего, связаны с тем, что современные школьники ориентированы на самопрезентацию в формулировании ответов (см. первую главу).

Таким образом, задание на формулирование реакции на основе устойчивой ассоциативной связи позволило выявить, что учащиеся средней возрастной группы не испытывают трудностей в использовании иностранного языка для фиксирования первой реакции, однако количество реакций на английском языке не составляет 100 % ни на одном из этапов исследования. Испытуемые из средней возрастной группы также чаще используют парадигматические ассоциации, пытаясь дать определение слову-стимулу, предлагая слово-стимул той же частеречной отнесенности, однако к третьему этапу появляются более сложные реакции, представляющие собой характеристики деятельности, например, *to support someone to do something* или *to agree with opinion*. Вышеупомянутые примеры могут служить подтверждением того, что усложнение когнитивной структуры происходит за счет появления новых групп ассоциатов по мере взросления и знакомства с

семантикой широкозначного глагола *to support* вне образовательной программы.

Анализ реакций, полученных в ходе проведения трех этапов лонгитюдного эксперимента, позволил выявить ключевые смысловые компоненты, к которым относятся *give approval, comfort, or encouragement to*, ставшим лидером по всем этапам (свыше 88 % всех ассоциаций), далее следует смысловой компонент *be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team)* с показателями от 3 % до 6 % на разных этапах, затем зафиксирован компонент *give assistance to, especially financially* (6 % на втором этапе), что не дает нам возможности говорить о достаточной сформированности этой составляющей когнитивной структуры, репрезентируемой широкозначным глаголом *to support*, в языковом сознании испытуемых из средней возрастной группы из-за малого количества реакций, репрезентирующих этот компонент значения.

На следующем этапе обработки экспериментальных данных были систематизированы ответы, полученные от испытуемых при предъявлении им задания на формулирование дефиниции.

Дефиниции, как и ранее, приведены в авторском варианте, поэтому они могут содержать грамматические и лексические ошибки, но, несмотря на это, мы можем выявить основной смысловой компонент, репрезентируемый в дефиниции.

На первом этапе участники эксперимента зафиксировали 20 % от общего числа дефиниций на русском языке и 69 % – на английском языке. В кластер русскоязычных дефиниций вошли ответы типа *поддерживать* (2), *оказывать поддержку* (1), *поддерживать, помогать морально* (1), *помогать кому-то с проблемой* (1) и др. К иноязычным определениям относятся *to help* (2), *to help smb* (2), *help somebody with advice* (1), *to help in a difficult situation* (1), *to help smb during their life* (1), *to help somebody emotionally* (1), *to help your friend in bad time* (1), *to help, to encourage* (1) и др.

В ходе проведения второго этапа эксперимента количество дефиниций на русском языке снизилось и составило 9 % от общего количества ответов: *выполнение действия, нацеленного на поддержку* (1), *поддерживать* (1), *совершение хорошего поступка для другого человека* (1) и др. 76 % дефиниций зафиксировано на английском языке: *to help smb* (4), *to help smb with smth* (1), *to help smb in his own things* (1), *to help somebody with problems* (1), *help for family, friend and another* (1), *to help weak people* (1), *to help smb in smth* (1), *an action of giving help* (1) и др.

На третьем этапе 8 % ответов зафиксировано на русском языке и 82 % – на английском языке. В число русскоязычных дефиниций вошли *помогать кому-либо* (3), *делать помощь* (1), *поддерживать* (1), *помогать людям* (1). Группу дефиниций на английском языке составили *to help smb* (5), *to help someone* (4), *to help in different way* (2), *give some advice* (1), *helping smb with smth* (1), *to act helping* (1) и др.

На первом этапе было зафиксировано 4 отказа, на втором – 5. Дефиницию *to follow smb*, предложенную испытуемым из средней возрастной группы на первом этапе, мы не смогли интерпретировать в силу отсутствия прозрачной связи с компонентами семантической структуры широкозначного глагола *to support*.

В процессе систематизации ответов испытуемых мы проанализировали смысловые компоненты семантической структуры широкозначного глагола *to support*, репрезентированные в дефинициях. На первом экспериментальном во всех дефинициях «овнешнен» компонент *give approval, comfort, or encouragement to* (86 %), сп.: *to take care of someone in difficult situation, to talk with a person when he has some problems/to help in difficult situations, when person help words to another person in important problem, when somebody needs your help, when you help smb (for example give advises), when you help somebody in a difficult minute, поддерживать человека, поддерживать, помогать морально*. Результаты задания на дефинирование подтверждают данные первого этапа

САЭ в средней возрастной группе, в которых смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement to* репрезентирован в 97 % всех ассоциаций.

В ходе проведения второго этапа все дефиниции были распределены в две группы в зависимости от того, какой смысловой компонент репрезентирован: *give approval, comfort, or encouragement to* (82 %), *give assistance, especially financially* (3 %). К первой группе относятся дефиниции типа *say or do something supporting/ be friendly and say advices to any person, who need a help* (1), *to help people morally and physically in difficult situations* (1), *to help weak people* (1), *to show your help or give an advice* (1), *to be with your friend in hard situations* (1), *to cheer for someone (often in a hard situation)* (1), *to help somebody don't fall (не падать духом)* (1), выполнение действия, нацеленного на поддержку (1), совершение хорошего поступка для другого человека (1) и др. Ко второй группе относится дефиниция *to help someone with money*. Результаты задания на дефинирование подтверждают данные второго этапа САЭ в средней возрастной группе, когда в массиве данных был «овнешнен» смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement to* в 88 % ответов, а в 6 % ассоциаций реализован смысловой компонент *give assistance, especially financially*.

В ходе проведения третьего этапа было зафиксировано, что в 100 % дефиниций репрезентирован смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement* в ответах типа *to agree with someone because you want him or her to succeed* (1), *to help each other mentally and physically* (1), *help another in difficult times* (1), *render help* (1), *support is help to a loved person* (1), *talk good words to people* (1), *to help people by talking to them or giving advice* (1), *to help people with there problems* (1), *to help smb or smth if they have trouble* (1) и др.

По результатам анализа ответов испытуемых, полученных в ходе выполнения ими заданий на репрезентацию устойчивых ассоциативных связей и формулирование дефиниций, мы наблюдаем стабильный прирост реакций на английском языке. Следует отметить, что в средней возрастной группе не было

зафиксировано отказов в САЭ, но они были зафиксированы на первом и втором этапах в задании на дефинирование, а неинтерпретируемая реакция была зафиксирована лишь у одного участника на первом этапе.

Результаты задания на дефинирование позволяют заключить, что к концу 10 класса средняя возрастная группа в достаточной степени овладела такими составляющими семантической структуры широкозначного глагола *to support* как *to give approval, comfort, or encouragement* и *be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team)*, предложенных для освоения в УМК для школ с углубленным изучением английского языка. При этом экспериментальные данные также демонстрируют некоторое знание смыслового компонента *give assistance, especially financially*, которые могли быть освоены вне школьной программы. На протяжении трех этапов доминанту ассоциативного поля *to support* составил смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement to*, в задании на ассоциативную связь показатели выросли с 88 % до 97 %, в задании на дефиниции количество ответов с этим смысловым компонентом выросло с 82 % до 100 %. Таким образом, в каждом этапе задание на дефинирование верифицировало данные, полученные в рамках САЭ.

### **Старшая возрастная группа (10–11 класс)**

Во время проведения всех трех этапов лонгитюдного ассоциативного эксперимента в старшей экспериментальной не было отказов и ответов, которые невозможно было интерпретировать, таким образом, был достигнут показатель в 100% интерпретируемых реакций в каждой итерации.

На первом этапе лонгитюдного исследования пять человек зафиксировали свой ответ на русском языке (15 % от общего числа реакций), а 29 человек записали ассоциат на английском языке (85 %). Испытуемые предложили на русском языке ассоциации типа *поддерживать друзей* (3), *поддержать кого-либо* (1), *рота 2* (1). Англоязычные реакции представлены

ассоциатами *to help* (8), *to support family* (3), *to support the hero* (1), *to support me* (1), *to support one's opinion* (1), *supportive* (1) и др. Мы наблюдаем, что большая часть испытуемых из старшей возрастной группы с легкостью дают ассоциации на иностранном языке, который они изучают в школе со второго класса, что представляется вполне ожидаемым.

На следующем этапе анализа реакций мы исследовали характер взаимоотношений между стимулом и реакцией. В ходе проведения САЭ с участниками из этой возрастной группы было получено 21 синтагматическая реакция (62 %) и 13 парадигматических ассоциатов (38 %). На синтагматической связи основаны следующие ответы: *поддерживать друзей* (3), *to support family* (3), *to support friend(s)* (6), *to support me* (1), *to support one's opinion* (1), *поддержать кого-либо* (1) и др. Парадигматическая ассоциативная связь лежит в основе ответов типа *to help* (8), *friendship* (2), *112* (1), *supportive* (1), *poma 2* (1) и др. Мы отметили, что в сравнении с другими возрастными группами испытуемые из старшей возрастной группы уже на первом этапе САЭ предложили доминирующее количество синтагматических ассоциатов.

В ассоциатах испытуемых, полученных на первом этапе лонгитюдного эксперимента, были зафиксированы два основных смысловых компонента семантической структуры широкозначного глагола *to support*, предложенные авторами УМК для изучения в рамках учебной программы, а также смысловые компоненты *give assistance, especially financially* и *give assistance* (через выполнение какого-либо действия). В центре ассоциативного поля *to support* оказались реакции типа *to help, поддерживать друзей, to support family/ friends/ me/ my friend, to support one's opinion, поддержать кого-либо, friendship, supportive, to support the hero, poma 2, 112* и др., репрезентирующие смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement* (88 %). Компонент *give assistance, especially financially* репрезентирован в 9 % реакций, таких как *to support financially, to support somebody with something, to support with money*. А 3 % реакций «овнешняют» смысловой компонент *be actively interested in and*

*concerned for the success of (a particular sports team)*, например, реакция *to support team*. Мы наблюдаем, что результаты, полученные в САЭ от участников из средней возрастной группы, подтверждаются результатами первого этапа в старшей возрастной группе. Напомним, что испытуемые из средней возрастной группы проходили САЭ в середине 10 класса, в то время как представители старшей возрастной группы на входе в лонгитюдный эксперимент завершали обучение в 10 классе. Совершенно очевидно, что мы ожидаем очень высокую степень совпадения смоделированной по экспериментальным данным когнитивной структуры, репрезентируемой широкозначным глаголом *to support*, у представителей обеих экспериментальных групп.

На втором этапе 100 % реакций были зафиксированы на английском языке и представлены ответами типа *to help* (4), *to support family* (3), *to support friend(s)* (3), *to support a person* (2), *to support each other* (1), *to support friendship* (1), *to love and to support* (1), *to support people* (1) и др.

Мы получили 27 синтагматических (73 %) и 10 парадигматических ассоциатов (27 %). Так, реакции *to support family* (3), *to support one's friend* (3), *to support my mom* (1) и др. основываются на синтагматической связи. К ассоциатам, в основе которых лежит парадигматическая связь, относятся реакции *to help* (4), *help* (2), *to back somebody up* (1), *to believe* (1), *to give help* (1), и др. Испытуемые из старшей возрастной группы в большей степени используют слово-стимул при продуцировании своей реакции, таким образом, мы получили подтверждение, что учащиеся свободно владеют лексической единицей для решения коммуникативной задачи. Они умело оперируют устойчивыми и свободными сочетаниями со стимульной единицей.

Анализ характера «овнешнения» смысловых компонентов, входящих в когнитивную структуру, которая репрезентируется широкозначным глаголом *to support*, позволил выделить доминанту ассоциативного поля, представленную компонентом *to give approval, comfort, or encouragement to* в 97 % реакций: *to support family/ friends/ children/ one's friend/ friendship, I'd like to support your new*

*project, to love and to support, to support one's point of view, to back somebody up, medicine* и др. Периферию ассоциативного поля *to support* составили 3 % ассоциатов, ср.: *to support team*, «овнешняющих» смысловой компонент *be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team)*. В результате анализа семантической структуры широкозначного глагола мы отметили, что большее число ассоциаций связано с оказанием поддержки и помощи, что может служить подтверждением, что для подростков особенно важно их окружение и межличностные отношения.

На третьем этапе САЭ все 100 % реакций зафиксированы на иностранном языке и представлены ассоциатами *to help* (6), *to support family* (5), *help* (4), *to support parents* (3), *supportive* (2), *to support each other* (2), *to support friend* (2), *to support somebody* (2), *to support me* (1) и др.

Мы получили 23 синтагматических (61 %) и 15 парадигматических (39 %) ассоциатов. На синтагматической связи построены реакции *to support family* (5), *to support parents* (3), *to support someone* (3), *to support each other* (2). Парадигматическая ассоциативная связь лежит в основе ответов *to help* (6), *help* (4), *supportive* (2), *to help, give advice* (1), *to go in for sports* (1) и др.

В результате анализа степени представленности смысловых компонентов в когнитивной структуре была идентифицирована доминанта ассоциативного поля *to support*, представленная компонентом *give approval, comfort, or encouragement to* (97 % ассоциатов), ср.: *to support family parents someone each other friendship children, performance, to help, help, supportive, to help (give advice)*. Периферию ассоциативного поля составляет 3 % ответов, в которых репрезентирован смысловой компонент *be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team)*, как, например, *to go in for sports*. Эти данные демонстрируют высокую степень сформированности изучаемых когнитивных структур в языковом сознании школьника, завершающего обучение в системе общего образования.

Мы наблюдаем изменения в характере взаимоотношений между словом-

стимулом и словом-ассоциатом в сравнении с другими возрастными группами. На всех экспериментальных этапах количественно преобладают синтагматические реакции, при этом представлены как устойчивые, так и свободные словосочетания, что говорит о гибкости языковой компетенции испытуемых в этой возрасте и их способности использовать широкозначные единицы в речевой деятельности.

Анализ реакций, полученных в ходе всех трех этапов лонгитюдного эксперимента, позволил выявить три компонента семантической структуры широкозначного глагола *to support*, зафиксированные в языковом сознании учащихся 10-11 классов. В центре этой структуры очевидно находится смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement*, количество ассоциатов возрастает с 88 % в первом этапе до 97 % во втором и третьем этапах. И только 3% ассоциатов репрезентируют смысловой компонент *be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team (ср. *to go in for sports*)).* На первом этапе также возможно говорить о репрезентации смыслового компонента *give assistance, especially financially*, далее исчезающего из палитры ответов.

Следует отметить, что у испытуемых из старшей возрастной группы в когнитивной структуре, репрезентируемой широкозначным глаголом *to support*, сформированы устойчивые доминанты, которые проявляются в ответах очень масштабно.

На следующем этапе обработки экспериментальных данных были систематизированы ответы, полученные от испытуемых при предъявлении им задания на формулирование дефиниции. Ответы, которые дали испытуемые во время проведения первого этапа, содержали четыре отказа, во втором этапе мы идентифицировали один отказ.

На первом этапе испытуемые зафиксировали 12 % от общего числа ответов на русском языке, в то время как на английском языке – 76%. На русском языке были предложены следующие дефиниции: *поддерживать* (1),

*поддерживать, помогать в нужный момент (1), помочь близким в трудную минуту (1), помогать человеку, проявляя разные варианты заботы (1).* В число определений на английском языке вошли: *to help (4), help someone cope with a difficult situation (1), men that help other people (1), to give a support to people (1), to help somebody when they feel bad (1), when you give advice for someone (1)* и др.

На втором и третьем этапах все дефиниции были записаны испытуемыми на иностранном языке. На втором этапе были предложены следующие ответы: *to help somebody, to help, to be assistance, to help somebody with something, to provide somebody with smth, to do some action to make a person feel better, to give advice or say some pleasant words, to help, to understand, to listen to a person, take care of them, to provide someone with food, money, shelter that they need in order to live, prevent someone from falling, to comfort, side with someone, be on someone's side, to help someone practically or emotionally* и др. На третьем этапе испытуемые предлагали ответы типа *to help someone, to help, to assist, to act so that you help people in a difficult situation, to help, to stay close to someone in a hard minute, to agree or to help, to believe in someone and encourage them, to help, to stay close to someone in a hard minute* и др.

Следующим этапом систематизации ответов испытуемых был анализ того, какие смысловые компоненты, которые составляют когнитивную структуру, репрезентируемую широкозначным глаголом *to support*, находят «овнешнение» в дефинициях. Во всех дефинициях, аккумулированных на первом этапе эксперимента, реализован смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement*, cp.: *help someone cope with a difficult situation (1), it is a doing to help each others (1), to help in serious situations (1), to help somebody to cope with problems (1), to help somebody when they feel bad (1), to help someone to stay strong (1), to help someone when he needs this badly (1), to make smb feel safe, confident, self-assured (1), to treat somebody with words that helps him to feel more confident (1), when you give advice for someone (1), поддерживать, помогать в нужный момент (1), помогать человеку, проявляя разные варианты заботы*

(1), помочь близким в трудную минуту (1) и др.

В ходе проведения второго этапа эксперимента дефиниции были распределены в четыре группы в зависимости от репрезентируемого смыслового компонента: *give approval, comfort, or encouragement* (71 %), *give assistance, especially financially* (20 %), а также впервые зафиксированы компоненты *provide with a home and the necessities of life* (3 %) и *bear all or part of the weight of; hold up* (3 %). К первой группе относятся дефиниции *to help somebody* (3), *to help, to be assistance* (2), *to help someone, to give advice* (1), *to give advice or say some pleasant words* (1), *when somebody helps you to solve your problems* (1), *to help someone in difficult situation* (1), *to help, to understand, to listen to a person, take care of them* (1), *to help sb in the moral way* (1), *to take care of smb* (1) и др. Ко второй группе относятся определения *to do something for another person to make him feel better* (1), *to help somebody with something* (2), *to help someone with something* (1), *to give help; cover someone* (1), *to provide somebody with smth* (1), *to provide with necessary things* (1). Третья группа представлена дефинициями *to provide someone with food, money, shelter that they need in order to live* (1). Вторая и третья группы обнаруживают сходство, однако мы предполагаем, что компонент значения *provide with a home and the necessities of life* подразумевает, что кому-то необходима какая-то помощь или товары для существования и выживания, поэтому дефиниция *they need in order to live* была распределена в отдельный кластер. Четвертую группу характеризует дефиниция типа *prevent someone from falling* (1). В результате анализа компонентов семантической структуры широкозначного глагола на втором этапе мы смогли выделить большее количество компонентов в сравнении с первым этапом в старшей возрастной группе, что может быть подтверждением, что к 11 классу учащиеся расширяют свой кругозор за счет самообучения. Здесь важно акцентировать несоответствие ответов испытуемых этого возраста в САЭ и в ДС, поскольку, с одной стороны, мы наблюдаем, что формируются устойчивые доминанты, но, в другой стороны, очевидно и

сложнение соответствующей когнитивной структуры.

В результате анализа дефиниций третьего этапа мы выявили, что к концу 11 класса в ответах испытуемых в основном представлен смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement* (91 %) в дефинициях типа *to help someone* (5), *to help* (2), *to play* (4), *assist* (1), *to act so that you help people in a difficult situation* (1), *to believe in someone and encourage them* (1), *to encourage someone or to give assistance* (1), *to give assistance to somebody or something* (1), *to give encouragement to someone* (1), *to help someone emotionally or in a practical way* (1), *to help someones and be kind to them* (1), *to help, to stay close to someone in a hard minute* (1), *to make someone feel better* (1), *to support means to give help* (1), *to agree with and give encouragement to someone or something because you want him, her, or it to succeed* (1), *when you help somebody to manage with something* (1). Остальные три смысловых компонента составляют периферию ассоциативного поля *to support*. В 3 % дефиниций репрезентирован компонент *give assistance, especially financially*, ср.: *to help somebody with necessary goods* (1). Компонент *bear all or part of the weight of; hold up* (3 %), который впервые был зафиксирован во втором этапе эксперимента, ощущается в дефиниции типа *to prevent something from falling*. Еще 3 % ответов репрезентируют смысловой компонент *allow the use or operation of computer or operating system*, который впервые зафиксирован в эксперименте, ср.: *to support programs* (1). Таким образом, в старшей возрастной группе происходит увеличение используемых компонентов значений широкозначного глагола *to support*, таких как *bear all or part of the weight of (hold up); allow the use or operation of computer or operating system* для решения коммуникативной задачи.

Результаты задания на составление дефиниций демонстрируют возможность испытуемых использовать иностранный язык для общения и степень сформированности фрагментов соответствующих когнитивных структур в языковом сознании формирующейся вторичной языковой личности.

По результатам анализа ответов испытуемых, полученных в ходе

выполнения ими заданий на репрезентацию устойчивых ассоциативных связей и формулирование дефиниций, мы наблюдаем использование исключительно английского языка со второго этапа для фиксирования ассоциатов и дефиниций, что может подтвердить свободное использование иностранного языка для общения. Очевидно, что в конце 10 и 11 классов учащиеся в полной мере освоили структуру значения широкозначного глаголы, знакомы с теми смысловыми компонентами, которые предложены в рамках УМК 6 класса, а также «овнешняют» смысловые компоненты *give assistance, especially financially; bear all or part of the weight of (hold up); allow the use or operation of computer or operating system* широкозначного глагола.

### **Промежуточные выводы: по данным САЭ и ДС (широкозначный глагол *to support*)**

В процессе анализа результатов САЭ и ДС по всем трем итерациям лонгитюдного эксперимента с представителями всех трех экспериментальных групп при предъявлении им диагностических заданий, содержащих широкозначный глагол *to support*, были выявлены следующие тренды:

1. Происходит уменьшение числа ассоциатов на родном языке во всех возрастных группах после первого этапа. В 6–7 классах с 70 % до 3 %, в 9–10 классах с 37 % до 6 %, в 10–11 классах только на первом этапе зафиксировано 15 % реакций на русском языке. В младшей и средней возрастной группах на третьем этапе процент ассоциатов на русском языке незначительно увеличивается по сравнению со вторым этапом. На втором и третьем этапах в старшей возрастной группах все ассоциаты были зафиксированы исключительно на английском языке.

Следует отметить, что доминирующее количество ассоциатов (70 % от общего числа реакций) в младшей возрастной группе первого этапа было на русском языке, однако количество дефиниций на русском языке на этом этапе составило лишь 55 % от общего числа, что значительно ниже показателя

используемого русского языка в САЭ. Это может быть связано с поставленными задачами: в САЭ не было ограничений по тому, какой язык требуется использовать при формулировании ответа, в то время как при формулировании дефиниции испытуемые автоматически считают, что язык дефинируемой единицы и собственно определения должен совпадать.

2. Происходит сокращение числа отказов: так, в младшей возрастной группе количество отказов в задании на установление ассоциативной связи уменьшается на первом и втором этапах, а в остальных возрастных группах отказов в САЭ не зафиксировано в принципе. В задании на составление дефиниции были зафиксированы отказы по всем возрастным группам на первом и втором этапах.

3. В каждой возрастной группе обнаруживается определенная тенденция, описывающая характер взаимоотношений между глаголом-стимулом *to support* и предлагаемым ассоциатами. Например, наблюдается преобладание парадигматической ассоциативной связи в ответах младшей возрастной группы на первом этапе, но преобладание синтагматической связи уже на втором этапе эксперимента. В средней возрастной группе первые два этапа характеризуются преобладанием парадигматической связи, на третьем этапе синтагматических ассоциатов становится больше. В старшей возрастной группе по всем трем этапам наибольшее количество ассоциатов относятся к синтагматическому типу.

4. Изучение реакций парадигматического и синтагматического типа позволило выявить наиболее частотные структуры с широкозначным глаголом *to support*, известные школьнику. Итак, испытуемые из всех возрастных групп предлагали аналогичные реакции, описывающие *действие, направленное на оказание помощи кому-то*, например, *to support family, to support friends, to support children, to support one's friend, to support friendship*, используя структуру *to support + существительное*. В младшей возрастной группе такие структуры составили на первом этапе 19 % реакций, на втором этапе 60 %, на

третьем – 50 %. В средней группе реакции с подобной конструкцией варьируются от 44 % до 58 % на всех этапах, в то время как в старшей – 51 %– 72 %.

Другая характерная структура представлена *действием* без уточнения объекта: так, в 6–7 классах в первом этапе эта структура проявляется в 49 % ответов, на втором этапе – 16 % (показатель стал значительно ниже за счет резкого увеличения конструкции *to support + существительное*), на третьем этапе – 38 %. В 9–10 классе наблюдается сокращение случаев использования такой конструкции с 49 % на первом этапе до 18 % – на втором и 12 % – на третьем. В 10–11 классах картина аналогична средней возрастной группе и составляет 23 % на первом этапе, 16 % – на втором этапе и 18 % – на третьем. Менее частотны структуры, в которых за глаголом, обозначающим *действие*, следует существительное / местоимение / прилагательное / наречие, например, *отправлять коробки с продовольствием, поддерживать people, to support financially, to help somebody, to help someone*.

Очевидно, что в когнитивной структуре, репрезентированной широкозначным глаголом *to support*, содержится указание на *объект*, выраженный *существительным*. В младшей и средней возрастной группе прослеживается уменьшение числа таких реакций по всем классам. Например, в 6–7 классе от 16 % на первом этапе до 6 % на третьем этапе. В 9–10 классах также снижается процент таких реакций с 26 % до 24 %. А в 10–11 классе количество реакций, представленных существительным ниже на первом и втором этапах на 5–6 %, в то время как на третьем этапе увеличивается до 10 % за счет снижения количества реакций, представленных конструкцией *действие (to support) + существительное*. Следует обратить внимание на то, что лексическая единица *help* без частицы *to* была учтена как существительное во всех возрастных группах, хотя в современном английском языке может быть использована и как глагол, но без широкого контекста идентификация представляется проблематичной.

Когнитивная структура, репрезентируемая широкозначным глаголом *to support*, в языковом сознании школьника содержит несколько смысловых доминант, системно представленных в учебных материалах, ср.: *give approval, comfort, or encouragement; be actively interested in and concerned for the success of (a particular sports team)*. Эти доминанты проявились в ответах испытуемых, равно как и другие смысловые компоненты, освоенные вне школьной программы, ср.: *give assistance, especially financially; bear all or part of the weight of (hold up); provide with a home and the necessities of life; allow the use or operation of computer or operating system*.

5. Испытуемые достойно справились с заданием на дефинирование, несмотря на то что участники 6 классов впервые выполняли задание этого типа. Отказы, однако, зафиксированы во всех возрастных группах. Как и в предыдущем задании, количество дефиниций на русском языке в 6–7 классах сократилось после первого этапа. В ходе обработки дефиниций мы обратили внимание на то, что они являются более содержательными и многокомпонентными в сравнении с ответами по другим широкозначным глаголам, предъявленным в эксперименте, ср.: *it is when somebody helps anybody, to talk with a person when he has some problems/to help in difficult situations, to treat somebody with words that helps him to feel more confident*. Доминанту ассоциативного поля в задании на дефинирование у всех возрастных групп составляет смысловой компонент *give approval, comfort, or encouragement*. Другие компоненты когнитивной структуры, репрезентируемой глаголом *to support*, – *give assistance, especially financially; bear all or part of the weight of (hold up); provide with a home and the necessities of life; allow the use or operation of computer or operating system* – составляют периферию ассоциативного поля *to support*, так как «овнешняющие» их ответы являются нечастотными, и их количество не дает возможности проследить общий тренд ни в рамках возрастной группы, ни при сравнении всех возрастных групп.

### 3.3.5 Анализ ассоциативного поля, полученного при предъявлении стимула *to claim*

#### Младшая возрастная группа (6–7 класс)

Учащиеся, изучающие английский язык по программам для школ с углубленным изучением английского языка, осваивают широкозначный глагол *to claim* в 10 классе. Во второй главе диссертации было представлено описание семантической структуры данного широкозначного глагола. Мы исходили из того, что в десятом классе общеобразовательной школы осваиваются следующие составляющие структуры значения широкозначного глагола *to claim*:

- утверждать, заявлять (*state that something is the case (without providing evidence or proof)*),
- получать, посягать, утверждаться, достигать (*статуса, высот*) (*assert that one has gained or achieved (something)*),
- требовать, заявлять права (*formally request or demand something*).

Следует отметить, что в отличие от глаголов, рассмотренных ранее, *to claim* изучается уже тогда, когда обучающиеся обладают довольно сформированной иноязычной компетенцией, поэтому предлагается сразу несколько линий развития широкозначности в разных типах дискурса (особое внимание уделяется юридическим контекстам).

На первом этапе лонгитюдного исследования 28 участников эксперимента из младшей возрастной группы справились с заданием на формулирование ассоциации, при этом 23 человека зафиксировали свой ответ на русском языке (70 % от общего числа реакций), а 5 человек записали ассоциат на английском языке (15 %). Испытуемые предложили ассоциации типа *климат* (5), *взбираться* (3), *брать* (1), *взять* (1), *гора* (1), *клеймировать* (1), *клеймо* (1), *money* (2), *a hat* (1), *orange* (1) и др. Из результатов первого этапа следует, что большинство учащихся свободнее использовали русский язык при фиксировании первой реакции, которая пришла им в голову.

На следующем этапе анализу подлежал характер связи между стимулом и реакцией. Мы получили 10 интерпретируемых реакций: 5 синтагматических (15 %) и 5 парадигматических (15 %). К синтагматическому типу относятся ответы *to claim money* (2), *to claim подарок* (1), *to claim an orange* (1), *to claim a hat* (1). На парадигматической ассоциативной связи основываются ответы *заявлять (report)* (1), *получать* (1), *упомянуть* (1), *соглашаться* (1), *захватывать* (1). Среди ответов испытуемых из младшей возрастной группы встречается много реакций, которые были отбракованы и не участвовали в дальнейшем анализе. Изучение таких ассоциатов дает основания считать, что некоторые учащиеся предлагают реакции, основанные на фонетическом / графическом подобии, ср.: *климат, взбираться, climb, calm, клеймо*. Кроме того, мы столкнулись с значительным количеством вторичных реакций, основанные на двуступенчатой ассоциативной связи, – так, сперва подбиралось фонетически / графически близкая единица (чаще всего через перевод на русский язык), например, , далее с ней устанавливалась ассоциативная связь: ср. *спокойно, гора, клеймировать* и др.

В реакциях испытуемых преимущественно овнешнялись три смысловых компонента, два из которых предложены для изучения в рамках учебной программы. Совокупность реакций, аккумулированных на первом этапе от всех испытуемых из младшей возрастной группы, позволила выделить доминанту ассоциативного поля *to claim* – смысловой компонент *assert that one has gained or achieved something* (15 %). В этот кластер были отнесены ассоциаты, описывающие факт получения чего-либо или достижения какого-либо статуса, ср.: *получать, to claim подарок/ a hat/ an orange, захватывать* и др. Вторым по значимости является смысловой компонент *state or assert that something is the case* репрезентировано в 9 % реакций, таких как *заявлять (report), упомянуть, соглашаться*. Третий компонент *demand for money, «овнешняемый»* в ассоциации *to claim money*, составляет 6 % общего количества реакций. Важно отметить, что этот смысловой не отражен в материалах УМК, что позволяет нам

предположить, что этот компонент освоен в спонтанной речевой деятельности (наша догадка основана на том, что это сочетание является устойчивым и сравнительно частотным).

Многие участники испытывали сложности с выполнением САЭ, что нашло отражение в количестве ассоциатов, которые не были далее интерпретированы, а также в количестве отказов.

На втором этапе лонгитюдного эксперимента реакции распределились следующим образом: на русском языке зафиксировано 5 реакций (15 %) и на английском языке – 25 (76 %). На русском языке были предложены ассоциаты *климат* (2), *гора* (1), *заниматься скалолазанием* (1), *клеймо* (1), а на английском языке формулировались реакции типа (a) *mountain* (2), *climate* (2), *money* (2), *rain* (2), *business* (2), *to claim on a mountain* (1), *to get smth* (1), *to take money* (1) и др. В сравнении с первым этапом, изменилась тенденция выбора языка предъявления ассоциата.

При этом было получено только 16 интерпретируемых реакций, из них 9 синтагматического типа (27 %), а 7 – парадигматического типа (21 %). Реакции *to claim money* (2), *to claim business* (1), *he claim алмазы (из игры)* (1) и др. основываются на синтагматической ассоциативной связи. К парадигматическим ассоциатам относятся реакции *to take money* (1), *take* (2), *to keep* (1), *to take things* (1) и др. Индивидуальные реакции (a) *mountain*, *гора*, *заниматься скалолазанием*, *клеймо*, *климат*, *climate*, *to claim on a mountain* и др. не подлежали последующей интерпретации в силу их семантической непрозрачности в заданных коммуникативных условиях.

Совокупность реакций, аккумулированных в ходе проведения второго этапа САЭ, от всех испытуемых из младшей возрастной группы позволила определить три смысловые доминанты в когнитивной структуре, репрезентируемой широкозначным глаголом *to claim*. Доминанту ассоциативного поля *to claim* составляет смысловой компонент *assert that one has gained or achieved something* (36 %), ср.: *he claim алмазы (из игры)*, *to*

*capture, to take things, to get smth, to keep, take, stage* и др. Как и на первом этапе, в этот кластер были включены ассоциации, связанные с получением или достижением чего-то. Периферию составили 9 % ответов испытуемых, в которых репрезентирован смысловой компонент *make a demand for money*, ср.: *to claim money, to take money*. Компонент *formally request or demand* впервые зафиксирован на втором этапе в 3 % ответов от представителей младшей возрастной группы: *to claim business*. При последующем обсуждении непрозрачных ассоциатов с испытуемыми они пытались объяснить, что в данном случае кто-то требует вернуть компанию, дело, предприятие.

На третьем этапе все участники зафиксировали только первую ассоциацию, при этом 5 ответов были на родном языке (15 %), 28 – на иностранном языке (85 %). На русском языке были предъявлены ассоциаты *требовать* (2), *брать* (1), *глина* (1), *спокойный* (1), на английском языке – *to pretend* (3), *to ask* (2), *to declare* (1), *claiming* (1), *documents* (1), *my legal right* (1), *territory* (1), *to claim about success* (1), *to claim reward* (1) и др. Как и на предыдущем этапе, учащиеся свободно использовали иностранный язык для фиксирования своей реакции, однако количество реакций на иностранном языке в сравнении со вторым этапом увеличилось незначительно.

Мы получили 13 синтагматических (40 %) и 15 парадигматических ассоциаций (45 %). Синтагматическая ассоциативная связь представлена в ассоциатах *to claim documents* (1), *to claim my legal right* (1), *to claim territory* (1), *to claim reward* (1) и др. К парадигматическим реакциям относятся реакции типа *to pretend* (3), *требовать* (2), *to declare* (2), *to say* (1) и др. Реакции, которые не были интерпретированы из-за их семантической непрозрачности и / или субъективности, далее не учитывались, среди них: *брать*, *глина*, *claiming*, *advert*, *спокойный*.

На третьем этапе лонгитюдного эксперимента все реакции были распределены в три группы. В центре ассоциативного поля оказалось 55 % ассоциатов, репрезентирующих смысловой компонент *assert that one has gained*

*or achieved something.* К ним относятся ассоциаты типа *to take, ask smb to do smth, to claim reward, to claim homework, to claim documents* и др. Ближайшую периферию ассоциативного поля *to claim* составляет 22 % ассоциатов, в которых репрезентирован смысловой компонент *formally request or demand*, ср.: *to claim my legal right, to claim territory, to pretend, требовать.* 9 % реакций репрезентируют компонент *state or assert that something is the case*: например, *to declare* и *to say*.

Как было уже описано, учащиеся начинают изучать глагол *to claim* только в старшей школе. Тем не менее, мы решили его использовать в качестве материала исследования, поскольку в различных устойчивых сочетаниях *to claim* встречается и на других уровнях изучения иностранного языка (например, широко используются такие сочетания, как *claim smth, bold claim, claim to fame, competing claim* и др.). И все же мы полагали, что будет получено много отказов от испытуемых из младшей возрастной группы. Однако большая часть опрошенных этого возраста справились с заданием. Так, во время проведения первого этапа САЭ было зафиксировано 5 отказов, во время проведения второго этапа – 3 отказа, на третьем экспериментальном этапе отказов не было. Среди полученных ассоциатов, тем не менее, только малое число ответов могло быть интерпретировано. Любопытно, что при отсутствии хоть сколько-нибудь сформированной когнитивной структуры учащиеся не отказываются от выполнения поставленной экспериментатором задачи, а зачастую выстраивают ассоциативные связи по формальному признаку.

Анализ реакций, полученных в ходе трех этапов лонгитюдного эксперимента, позволил выявить четыре смысловых компонента широкозначного глагола *to claim*, зафиксированные в сознании учащихся 6–7 классов и репрезентируемые в ассоциативных реакциях при выполнении САЭ. Количественно преобладает смысловой компонент *assert that one has gained or achieved something*, следующими по частотности являются *state or assert that something is the case, formally request or demand* и *make a demand for money* (см.

анализ, представленный во второй главе работы).

Сопоставление ассоциативного ряда, полученного на всех трех этапах проведения САЭ, позволило оценить степень опоры на родной и изучаемый язык при фиксировании реакций. Так, при первом выполнении задания на ассоциирование, испытуемые младшей возрастной группы преимущественно использовали родной язык, в то время как результаты второго и третьего этапов значительно отличаются от данных первого этапа, так как количество реакций на родном языке резко снижается.

Распределение ассоциаций в зависимости от характера связи между словом-стимулом и словом-реакцией дает продемонстрировало характерный тренд в использовании парадигматической связи в младшей возрастной группе. Палитра смысловых компонентов, находящих «овнешнение» в ответах испытуемых, соотносима с семантической структурой широкозначного глагола *to claim*, представленной в материалах УМК. Доминанту ассоциативного поля *to claim* на всех трех этапах лонгитюдного исследования составляет компонент *assert that one has gained or achieved something*. К периферийным смысловым компонентам относятся *state or assert that something is the case, formally request or demand и make a demand for money*.

Однако не все слова-реакции могли быть интерпретированы, часть оказалась непрозрачной для исследователя, например, *climb, mountain, calm, клеймо, климат, взбираться/climb, гора, клеймировать, заниматься скалолазанием, climate, to claim on a mountain, брать, глина, daiming, advert, спокойный*, что отразилось на количестве ассоциатов, вошедших в ассоциативное поле *to claim*. Следует обратить внимание, что на первых двух этапах работы с ассоциациями в младшей возрастной группе были зафиксированы отказы. Все вышеупомянутые факторы не позволили получить совокупность 100 % интерпретируемых реакций на каждом этапе исследования.

На следующем этапе обработки экспериментальных данных были систематизированы ответы, полученные от испытуемых при предъявлении им

задания на формулирование дефиниций.

На первом этапе анализа дефиниций был проанализирован язык ответов. На родном языке было предложено 39 % ответов, ср.: *претендовать (на что-то)* (2), *собирать* (2), *взбираться* (1), *внутреннее наполнение человека* (1), *заменять кого-то* (1), *клеймо* (1), *присвоить* (1) и др., на английском языке – 22 %, в том числе *it is take something and then gave it back* (1), *it is when you get something* (1), *put something* (1), *to take something for yourself* (1), *to say smth unusual* (1), *to want to take some place instead somebody else* (1) и др. Учащиеся 6 класса пока фактически не знакомы с широкозначным глаголом *to claim*, как мы уже отмечали выше. Как следствие, часть испытуемых зафиксировала отказ, остальные попытались «приписать» значение, и смогли выполнить предложенное задание лишь отчасти.

Следующим этапом систематизации ответов испытуемых был анализ смысловых компонентов семантической структуры широкозначного глагола, представленного в дефинициях. Участники первого этапа эксперимента преимущественно предлагали дефиниции, репрезентирующие компонент *formally request or demand* (21 %): *претендовать (на что-то)* (2), *to take something for yourself* (1), *to want to take some place instead somebody else* (1), *предъявлять претензии* (1), *присвоить* (1) и др. Смысловой компонент *assert that one has gained or achieved something* отражен в 6 % предложенных испытуемыми дефиниций типа *it is when you get something* (1), *забрать* (1). Было зафиксировано 39 % отказов, а 11 дефиниций не могли быть интерпретированы, так как не могли быть соотнесены с представленными ранее смысловыми компонентами, к ним относятся *собирать*, *it is take something and then gave it back*, *put something*, *to say smth unusual*, *взбираться*, *внутреннее наполнение человека* и др.

В ходе проведения второго этапа эксперимента было выявлено, что количество дефиниций на русском языке снижается и составляет всего 12 % от общего количества ответов: *собирать* (1), *запросить* (1), *скалалазывать*,

лазать по скалам (1), присваивание себе чего-то (1). 67 % дефиниций зафиксированы на английском языке: *to allow* (1), *to take from mountin* (1), *to claim is to say* (1), *this is the climat* (1), *it is person who is clever* (1), *to get higher on smth* (1), *to capture* (1) и др. Некоторые ответы содержат грамматические и лексические ошибки, но это не мешает их восприятию и интерпретации.

Все дефиниции были распределены в четыре группы в зависимости от репрезентируемого смыслового компонента: *assert that one has gained or achieved something* (21 %), *formally request or demand* (9 %), *state or assert that something is the case* (6 %) и *make a demand for money* (3 %). К первой группе относятся дефиниции *to take smth* (2), *to take somethink* (1), *to take* (1), *to take smth that you get from smb* (1), *to capture* (1) и др. Ко второй группе относятся дефиниции *to make something not belonging to you to yourself* (1), присваивание себе чего-то (1), запросить (1). Третья группа представлена дефинициями *to claim is to say* (1), *to say sth* (1). Дефиниция *to take money*, смысл которой состоит в том, что некто *требует от кого-то денежные средства* (уточнение были получено непосредственно от испытуемого), представляет четвертую группу. Количество отказов уменьшилось почти в два раза в сравнении с первым этапом и составило 21 %, также было зафиксировано 13 дефиниций, которые не были интерпретированы. К этому кластеру относятся *to allow*, *to take from mountin*, *to do smth with smb/smth*, *to collect*, *to give согласие*, *this is the climat*, *it is person who is clever*, *to get higher on smth*, *скалалазывать/лазать по скалам*, *to rise on mountain or on hill* и др. Следует отметить, что испытуемые пытались дефинировать глагол, однако в силу нехватки формальных знаний, полученных в учебных контекстах, ответы основывались на догадке.

В ходе проведения третьего этапа дефиниции на русском языке составили 9 % общего количества ответов, на английском языке – 85 %. На родном языке учащиеся предложили варианты *взять* (1), *заявлять* (1),  *успокаивать* (1). Выражения на английском языке включали *to declare* (2), *to say* (2), *ask to smth* (1), *to ask for something or to offer to do something in a persistent, categorical form*

(1), *to require someone with something* (1), *do something on stage* (1), *show performance* (1), *show your talent* (1), *to behave/to do something in order to solve a problem/to perfom* (1), *to take* (1).

Анализ предложенных дефиниций, показал, что к концу 7 класса учащимся знакомы и могут быть в некоторой мере использованы в речевой деятельности три основных смысловых компонента широкозначного глагола *to claim*. В 43 % дефиниций, сформулированных испытуемыми, репрезентирован компонент *state or assert that something is the case*, ср.: *to declare* (2), *to say* (2), *to say that something is true* (2), *to declare or ask for something with confidence*. (1), *to declare something* (1), *to say confidently* (1), *When you mean they say that it is true but you are not sure whether or not they are telling the truth* (1) и др. Смысловой компонент *formally request or demand* репрезентирован в 27 % дефиниций, ср.: *ask something* (3), *to ask for something or to offer to do something in a persistent, categorical form* (1), *to insist* (1), *to require someone with something* (1) и др. Компонент *assert that one has gained or achieved something* (3 %) «овнешняется» в дефиниции *to take*. Количество отказов снизилось (6 %), количество дефиниций, которые невозможно было интерпретировать, составило 7 % (ср.: *have questions, request support, to bring something* и др.)

По результатам анализа ответов испытуемых, полученных в ходе выполнения ими заданий на репрезентацию устойчивых ассоциативных связей и формулирование дефиниций, мы наблюдаем стабильный прирост реакций на английском языке, начиная со второго этапа лонгитюдного эксперимента. Количество отказов и неинтерпретируемых реакций и дефиниций как в САЭ, так и в ДС снижается от этапа к этапу. В конце 6 класса учащиеся способны «овнешнять» три смысловых компонента, составляющих когнитивную структуру широкозначного глагола *to claim*, в САЭ и по крайней мере два смысловых компонента в задании на дефинирование. В задании на дефинирование во втором этапе были зафиксированы ответы, в которых реализовано даже четыре смысловых компонента. Следует еще раз

подчеркнуть, что широкозначный глагол *to claim* не входит в программу 6–7 классов, поэтому мы наблюдаем определенную бессистемность в ответах испытуемых из младшей возрастной группы.

### **Средняя возрастная группа (9–10 класс)**

На момент проведения экспериментального исследования средняя возрастная группа еще не изучала семантическую структуру широкозначного глагола *to claim* в рамках школьной программы. Однако, как и в случае с представителями младшей возрастной группы, испытуемые из этой экспериментальной группы окказионально используют этот известный глагол в своей речевой деятельности. Более того, они, безусловно, знают достаточное количество устойчивых и свободных сочетаний, в которых фигурирует этот глагол.

На первом этапе лонгитюдного исследования 27 участников эксперимента справились с заданием на формулирование ассоциации, при этом 12 человек зафиксировали свой ответ на русском языке (34 % от общего числа реакций), ср.: *успокаивать (calm down)* (2), *бродяга* (1), *вешать ярлык*, *предубеждаться* (1), *налог* (1), *справиться* (1), *требовать* (1), *цель* (1) и др., а 15 человек записали ассоциат на английском языке (43 %), ср.: *human* (2), *aim* (1), *climate* (1), *clothes* (1), *money* (1), *mountains* (1), *rock* (1).

На первом этапе лонгитюдного эксперимента было получено 8 интерпретируемых реакций, из них 4 синтагматических (11 %) и 4 парадигматических (11 %). В число синтагматических реакций вошли ассоциаты *играть пьесу* (1), *to claim task* (1), *to claim correctly* (1), *to claim exam* (1), *to claim money* (1). На парадигматической связи основываются ассоциаты *требовать* (1), *утверждать* (1), *называть* (1), *вешать ярлык*, *предубеждаться* (1). Остальные реакции были классифицированы как неинтерпретируемые, среди них: *clothes*, *mountains*, *mushrooms*, *price*, *rock*, *успокаивать (calm down)*, *бродяга*, *налог*, *подбирать*, *собирать*, *справиться*, *цель*, *human*, *aim*, *boring*,

*climate* (19 реакций, 70 %). Как и в младшей возрастной группе, мы наблюдаем подмену глагола *to claim* глаголом *to climb*, а также получаем другие ассоциаты, основанные на фонетическом подобии.

Совокупность реакций, аккумулированных на первом этапе САЭ, от всех испытуемых из средней возрастной группы позволила выделить доминанту ассоциативного поля *to claim*. В реакциях испытуемых было зафиксировано четыре смысловых компонента. В центре ассоциативного поля *to claim* оказалось две группы: в первый кластер вошли реакции *to claim task*, *to claim correctly*, *to claim exam*, репрезентирующие смысловой компонент *assert that one has gained or achieved something* (8,5 %); второй кластер составили реакции *утверждать*, *называть*, *вешать ярлык*, *предубеждаться* и др., в которых «овнешняется» смысловой компонент *state or assert that something is the case*. Третья группа представлена ассоциатом *to claim money*, репрезентирующим смысловой компонент *make a demand for money* (3 %). Компонент *formally request or demand* (3 %) «овнешняется» в ассоциате *требовать*.

На втором этапе было зафиксировано 2 реакции на русском языке (6 %) и 26 на английском языке (76 %). На русском языке были предложены ассоциаты *название песни* (1), *подниматься по лестнице* (1), ассоциаты на английском языке представлены ответами *a good money* (2), *quality for people* (1), *agreement* (1), *authorship* (1), *demand (say)* (1), *prove that you are a owner of smth* (1), *somebody's trust* (1) и др.

Мы получили 13 синтагматических (38 %) и 6 парадигматических ассоциатов (18 %). Реакции *to claim money* (2), *to claim agreement* (1), *he claim authorship* (1), *to claim territory* (1) и др. основываются на синтагматической связи. К парадигматическим ассоциатам относятся примеры *demand (say)* (1), *to get smth* (1), *to say that smth is true* (1), *prove that you are a owner of smth* (1), *a law* (1), *to say* (1). Реакции, которые не были интерпретированы из-за из смысловой непрозрачности, представлены ответами *a good quality for people*, *ban vam*, *desert*, *shut up*, *some action*, *somebody's trust*, *to accept*, *подниматься по*

лестнице, название песни.

На втором экспериментальном этапе зафиксированы четыре смысловых компонента, репрезентируемые в ассоциатах. Доминанту ассоциативного поля *to claim* составляет 23 % реакций со смысловым компонентом *formally request or demand*, ср.: *to claim agreement, to claim authorship, to claim territory, to claim their rights, demand (say), prove that you are a owner of smth* и др. Сюда были отнесены все ассоциаты, которые описывают, что человек требует что-то или предъявляет свои права на что-то. 15 % реакций, в том числе *to claim information, to get smth* и др. репрезентируют смысловой компонент *assert that one has gained or achieved something*. Следующая группа репрезентирует компонент *state or assert that something is the case* (12 %), ср.: *to claim that, to say, to say that smth is true*. В 6 % ответов овнешнению подлежит смысловой компонент *make a demand for money*: например, *to claim money*.

На третьем этапе было зафиксировано 4 ассоциата на русском языке (12 %) и 24 ответа на иностранном языке (73 %). Среди них были русскоязычные ассоциаты *клеймо* (2), *клей* (1), *утверждать* (1), на английском языке были сформулированы ассоциаты *to claim their rights* (3), *to claim the idea* (2), *to claim that smb have done smth* (2), *to claim rewards* (1), *to admit your privacy* (1), *to claim salary* (1) и др.

От представителей средней возрастной группы было получено 18 синтагматических (55 %) и 5 парадигматических реакций (15 %). Ассоциаты, основанные на синтагматической связи, представлены ответами *to claim their rights* (3), *to claim that smb have done smth* (2), *to claim right* (1), *to claim support/attention* (1), *to claim the opposite* (1) и др. К парадигматическим реакциям относятся *утверждать* (1), *confirm* (1), *point of view* (1), *sneak* (1), *to admit your privacy* (1). Реакции *клеймо*, *клей*, *consumption*, *uncertain* не были интерпретированы, так как не являются прозрачными для исследования и представляют собой сугубо личные ассоциации.

Все реакции, полученные от испытуемых из средней возрастной группы,

были распределены в пять групп. В центре ассоциативного поля *to claim* оказалось 28 % ассоциатов, репрезентирующих смысловой компонент *assert that one has gained or achieved something*, ср.: *to claim information, to claim the idea, to claim something* и др. Ближайшую периферию ассоциативного поля *to claim* составляет 21 % ассоциатов, в которых «овнешнен» компонент *formally request or demand*: например, *to claim their rights, to claim right, to claim rewards, to admit your privacy*. 15 % реакций репрезентируют смысловой компонент *state or assert that something is the case*, ср.: *to claim that smb have done smth, to claim the opposite, confirm, утверждать*. В четвертый кластер вошел ответ *to claim salary*, в котором реализован смысловой компонент *make a demand for money* (3 %). Смысловой компонент *call for someone's notice and thought*, зафиксированный в 3 % ассоциатов, впервые появился на третьем этапе, ср.: *to claim support/attention*.

Таким образом, в сравнении с младшей возрастной группой мы наблюдаем меньшее количество отказов, на первом этапе было зафиксировано 8 отказов, во время проведения второго этапа – 6 отказов, на третьем этапе – 5 отказов.

Количество интерпретируемых ассоциатов существенно увеличилось на втором этапе с момента, когда лексическая единица была освоена испытуемыми в рамках изучения английского языка. На первом этапе было зафиксировано равное количество синтагматических и парадигматических ассоциатов, далее было отмечено увеличение числа синтагматических ассоциаций.

В результате анализа реакций, полученных в ходе всех трех этапов лонгитюдного эксперимента, мы смогли выявить пять смысловых компонентов, которые составляют когнитивную структуру, репрезентируемую широкозначным глаголом *to claim*, в языковом сознании учащихся 9–10 классов. При этом на разных этапах САЭ были идентифицированы разные доминанты, поэтому не было возможности выявить единый тренд по

возрастной категории. Отсутствие единого тренда также может объясняться тем, что испытуемые формировали свой лексический навык в период проведения второго и третьего этапа, что может сказываться и на характере ассоциативного ряда.

На следующем этапе обработки экспериментальных данных были систематизированы ответы, полученные от испытуемых при предъявлении им задания на формулирование дефиниции.

На первом этапе изучения ответов, полученных в ходе выполнения задания, был проанализирован язык ответов.

Количественно преобладают определения на английском языке. Участники первого этапа эксперимента зафиксировали 9 % дефиниций на русском и 31 % – на английском. В число определений на русском языке вошли определения *подтверждать предложение* (1), *попросить* (1), *собирать* (1). К иноязычным определениям относятся дефиниции *to earn smth* (1), *boss demand him worker make his job* (1), *go up for a rock (for example)* (1), *to collect something* (1), *to go to the mountains* (1) и др.

В процессе систематизации ответов испытуемых мы проанализировали смысловые компоненты, которые составляют изучаемую когнитивную структуру, представленные в дефинициях. На первом этапе эксперимента испытуемые предлагали определения *boss demand him worker make his job*, *to ask someone to do smth strongly*, *to establish something*, *to say*, представляющие смысловой компонент *state or assert that something is the case* (9 %). Компонент *assert that one has gained or achieved something* отражен в 3 % предложенных испытуемыми дефиниций, в том числе в *to earn smth*.

Порядка 60 % испытуемых не выполнили задание, не сумев сформулировать дефиницию. 28 % от общего числа дефиниций не было интерпретировано из-за того, что они представляли собой сугубо личные дефиниции, семантически непрозрачные в контексте исследования, в том числе *go up for a rock (for example)*, *take smth*, *to collect something*, *to cope with smth*, *to*

*go to the mountains, when you pick up smth.*

В ходе проведения второго этапа все дефиниции были зафиксированы на английском языке (59 %), ср.: *to say that some sentence is true* (2), *to take smth* (1), *don't love someone* (*презирать*) (1), *try to prove your beliefs to somebody* (1), *to prove that you own something* (1), *an action of "saying yes"* (1) и др.

Все дефиниции были распределены в три группы в зависимости от репрезентируемого смыслового компонента: *state or assert that something is the case* (17 %), *formally request or demand* (15 %) и *assert that one has gained or achieved something* (12 %). К первой группе относятся дефиниции *to say that smth is right* (1), *to say smth* (1), *try to prove your beliefs to somebody* (1), *to say someone that something is true*. Ко второй группе относятся дефиниции *to say that smth belongs to you* (1), *to prove that you own something* (1), *to say that smb or smth is yours* (1), *to say sth that is not proved to smb* (1), *to claim is when person отстаивает* (1). Смысловой компонент *assert that one has gained or achieved something* репрезентирован в дефинициях типа *to get something* (1), *to take smth* (1), *to get (earn) some money* (1), *to get smth from smb* (1).

У участников второго этапа эксперимента с опорой на методику ДС отказов меньше, чем наблюдалось на первом этапе, и составило 41 %. Такая же картина наблюдается с количеством реакций, которые нельзя было интерпретировать, ср.: *an action of "saying yes"*, *to take care of, make people good smth for life, to gather, don't love someone* (*презирать*).

На третьем этапе исследования анализ предложенных дефиниций показал, что есть количественные изменения по распределению дефиниций относительно использования языка и смысловых компонентов в семантической структуре широкозначного глагола.

Соотношение дефиниций составило 15 % на русском языке, ср.: *заявлять* (2), *настойчиво высказывать свою точку зрения* (1), *настойчиво высказывать свою точку зрения* (1), *требовать* (1) к 70 % на английском языке, ср.: *ask for sth* (2), *to accept smth from smb* (2), *smb's point of view about smb* (1), *speak*

*confidently* (1), *to ask for something of value because you think it belongs to you or because you think you have a right to it* (1), *to express your point of view, to say that something is true* (1) и др. Ответы, которые дали испытуемые во время проведения третьего этапа, содержали 15 % отказов и 3 % дефиниций, которые не были интерпретированы из-за их семантической непрозрачности, например, *to say something, in which you are not sure*.

Анализ предложенных дефиниций, показал, что представители средней возрастной группы – учащиеся 9–10 классов к концу 10 класса овладели тремя основными смысловыми компонентами когнитивной структуры, репрезентируемой широкозначным глаголом *to claim*, которые находят отражение в материалах УМК. Доминанту составляет 40 % дефиниций *require* (2), *to say smth belongs to smb* (2), *speak confidently* (1), *to ask for something of value because you think it belongs to you or because you think you have a right to it* (1), *to declare* (1), *to say something confidently* (1) и др, репрезентирующих смысловой компонент *formally request or demand*. Ближайшую периферию составило 33 % дефиниций, в которых находит «овнешнение» смысловой компонент *state or assert that something is the case*, сп.: *to confirm* (2), заявлять (2), *smb's point of view about smb* (1), *talk about something with full confidence that it is true* (1), *to express your point of view, to say that something is true* (1), *to say that your words are true* (1), *to suggest that something is right* (1) и др. Еще 9 % ответов репрезентируют смысловой компонент *assert that one has gained or achieved something*: например, *to accept smth from smb* (2), *smth ask from people* (1).

В результате анализа ответов испытуемых, полученных в ходе выполнения ими заданий на репрезентацию устойчивых ассоциативных связей и формулирование дефиниций, мы наблюдаем стабильный прирост реакций на английском языке. Но следует отметить, что глагол *to claim* был изучен в 10 классе, вследствие чего количество отказов и неинтерпретируемых ответов снизилось после первого этапа проведения эксперимента. Результаты задания

на дефинирование служат основанием заключить, что к концу 10 класса средняя возрастная группа в достаточной степени овладела тремя доминантными смысловыми компонентами в когнитивной структуре, репрезентируемой широкозначным глаголом *to claim*. На протяжении трех этапов было зафиксировано изменение общего тренда в выборе компонента значения для описания сути широкозначного глагола.

### **Старшая возрастная группа (10–11 класс)**

На первом этапе лонгитюдного исследования 2 ассоциации были зафиксированы на русском языке (6 % от общего числа реакций), а 29 ассоциатов – на английском языке (85 %). Испытуемые предложили следующие ассоциации на русском языке: *достигать цели* (1), *справляться* (1), на английском языке ассоциаты представлены ответами *to claim money* (4), *to claim reward* (2), *to claim mountain* (1), *to claim something official* (1), *to claim a fact* (1), *to act horribly* (1), и др.

Мы получили всего 27 интерпретируемых реакций, из них 19 синтагматических (56 %) и 8 парадигматических (23 %). На синтагматической связи основаны ассоциаты *to claim money* (4), *to claim reward* (2), *to claim a fact* (1), *to claim publicly* (1), *to claim the right* (1), *to claim victory* (1) и др. Парадигматические ассоциаты представлены реакциями типа *справляться* (1), *to take something* (1), *my point of view* (1), *to insist* (1) и др. Реакции *rock*, *mountain*, *clay*, *website*, составившие 12 % ответов, не были интерпретированы, так как являлись индивидуальными ассоциациями, не прозрачными для исследователя.

В ассоциатах испытуемых были репрезентированы четыре смысловых компонента. В центре ассоциативного поля *to claim* оказались реакции *to claim the reward*, *to claim books*, *to claim a work*, *to claim the right*, *to claim victory*, репрезентирующие смысловой компонент *assert that one has gained or achieved something* (53 %). Компонент *make a demand for money* репрезентирован в 11 %

реакций типа *to claim money*. 9 % реакций «овнешняют» смысловой компонент *state or assert that something is the case*, ср.: *to claim publicly, to claim that he is right, my point of view*. И 6 % реакций репрезентируют компонент *formally request or demand*, например, *to ask, to insist*.

На втором этапе все реакции были зафиксированы на английском языке, что составило 95 %. Ассоциаты представлены ответами типа *to take* (2), *to accept* (2), *to claim the truth* (2), *to claim a project* (1), *to claim for help* (1), *to claim money* (1), *scientists claim* (1), *to ask* (1), *to claim smth* (1), *to claim the car* (1) и др. Мы сделали вывод, что учащиеся свободно оперируют иностранным языком при формулировании реакции на предложенное слово-стимул, что может свидетельствовать о хорошем уровне владения языком.

В ходе обработки ответов мы получили 23 синтагматических (62 %) и 11 парадигматических ассоциатов (30 %). Так, реакции *to claim the truth* (2), *I don't want to claim that he is a thief* (1), *scientists claim* (1) и др. основываются на синтагматической связи. К парадигматическим ассоциатам относятся примеры *to take* (3), *to accept* (2), *scientist* (1), *demand something* (1), *to ask* (1) и др. Реакция, которая не была интерпретирована (3 %), представляла собой личностную ассоциацию, не прозрачную для исследователя *to get smth from somewhere for your need*. Как и на первом этапе эксперимента, большая часть ассоциатов представляет синтагматические реакции, следовательно, мы можем предположить, что данный тип отношений между словом-стимулом и ассоциатом станет характерным для старшей возрастной группы.

На втором экспериментальном этапе были зафиксированы те же смысловые компоненты, однако мы отметили различие в их иерархии в сравнении с первым этапом. 43 % реакций, как и в первом этапе, составляют доминанту и репрезентируют компонент *assert that one has gained or achieved something*, ср.: *to claim a project, to claim land, to claim the state, to claim smth, to claim the car, to claim victory*. Ближайшей периферией является 30 % ассоциатов, в которых «овнешняется» компонент *state or assert that something is*

*the case*, например, *to claim the truth, I don't want to claim that he is a thief, scientists claim, to claim that he is not right* и др. Смысловой компонент *formally request or demand* репрезентирован в 16 % ассоциатов и занимает третье место по частотности на втором этапе задания на ДС. В этот кластер относятся реакции *to claim inheritance, to claim for help, demand something, to ask, to be sure* и др. Последняя группа представлена смысловым компонентом *make a demand for money* (3 %): *to claim money*. Примечательно то, что на первом этапе этот компонент был вторым по частотности.

На третьем этапе 100% ассоциатов зафиксированы на иностранном языке и представлены ассоциатами типа *to claim that* (3), *to claim land* (2), *receive* (2), *to claim a statement* (2), *to claim compensation* (2), *to claim rock* (1), *scientists claim* (1), *to ask* (1) и др.

Мы получили 24 синтагматических (63 %) и 11 парадигматических (29 %) ассоциатов. Синтагматические ассоциаты представлены реакциями *to claim that* (3), *scientists claim* (1), *to claim authorship* (1), *to claim reward* (1) и др. К парадигматическим реакциям относятся: *to require* (2), *state* (1), *to ask* (1), *to consider* (1), *statement* (1) и др. Две индивидуальные реакции *rock* и *to play* не были интерпретированы (5%). Как и на предыдущих этапах САЭ, в старшей возрастной группе мы наблюдаем тенденцию к использованию связей синтагматического типа между стимулом и реакцией.

На третьем этапе проведения эксперимента реакции, полученные от испытуемых из старшей возрастной группы, были снова распределены в четыре группы. В центре ассоциативного поля *to claim* оказался 31 % ассоциатов, репрезентирующих смысловой компонент *state or assert that something is the case* (ср. *to claim that, to claim a statement, to claim in police, to claim that smth happened, To claim your opinion, state, statement* и др.). Ближайшую периферию ассоциативного поля составляет сразу два смысловых компонента с равным количеством ответов в 29% ассоциатов, в которых репрезентирован компонент *assert that one has gained or achieved something*, ср.: *to claim land, to claim prize*,

*to claim reward, to claim victory* и др. и *formally request or demand* в ассоциатах типа *to claim compensation, to claim authorship, to claim from somebody, to claim rights, to require* и др.). Периферию составили 3 % реакций, овнешняющих смысловой компонент *make a demand for money* в ассоциатах типа *to claim money*. Таким образом, мы наблюдаем, что испытуемые старшей возрастной группы усвоили четыре смысловых компонента когнитивной структуры, репрезентируемой широкозначным глаголом *to claim*. Мы предполагаем, что испытуемые к третьему этапу эксперимента, освоили три смысловых компонента в относительно равной степени, мы можем сделать такой вывод исходя из количественных результатов, полученных в результате анализа массива ассоциатов.

Анализ реакций, полученных в ходе трех этапов лонгитюдного эксперимента, позволил выявить четыре смысловых компонента, зафиксированных в сознании учащихся 10-11 классов. Доминанту ассоциативного поля *to claim* на первом и втором этапах составляет компонент *assert that one has gained or achieved something*, в то время как в третьем этапе он оказывается уже на втором месте. Остальные три компонента также меняют свое место в иерархически организованной когнитивной структуре в сознании школьника, что подтверждается отсутствием единого тренда в этой возрастной группе.

Во время проведения первого этапа было зафиксировано 3 отказа, в ходе второго этапа – два, в третьем этапе – 1 отказ.

Мы наблюдаем изменения в характере взаимоотношений между словом-стимулом и словом-ассоциатом в сравнении с другими возрастными группами. Задание на формулирование реакций на основе устойчивой ассоциативной связи позволяет проследить доминанту ассоциативного поля *to claim* по всем возрастным группам – смысловой компонент *assert that one has gained or achieved something*, а также установить, что к моменту обучения в старшей возрастной группе происходят изменения в иерархии смысловых компонентов

внутри когнитивной структуры, репрезентируемой широкозначным глаголом *to claim*, зафиксированных в языковом сознании школьника. В то же время суммарное количество реакций с этими смысловыми компонентами становится больше в старшей возрастной группе, в отличие от младшей и средней возрастных групп.

На следующем этапе обработки экспериментальных данных были систематизированы ответы, полученные от испытуемых при предъявлении им задания на формулирование дефиниции.

На первом этапе на русском языке было получено 18 % от общего числа ответов: *выдвигать свою точку зрения* (1), *запрашивать* (1), *заявлять* (1), *преодолевать определенные возвышенности* (1), *просить у кого-то что-то* (1), *смело говорит свою точку зрения* (1), в то время как на английском языке – 67%, ср.: *to take* (3), *to claim is going somewhere* (1), *persistently ask for something* (1), *to announce smb's right for to consider smth as your property or creation publically, to say something out loudly* (1), *to take with you something* (1) и др.

Далее в процессе систематизации ответов испытуемых мы проанализировали смысловые компоненты, входящие в когнитивную структуру, которая репрезентируется широкозначным глаголом *to claim*, репрезентированные в дефинициях. Участники первого этапа эксперимента преимущественно предлагали дефиниции, репрезентирующие компонент *assert that one has gained or achieved something* (20 %): *to receive something you deserve* (1), *to receive things* (1), *to take smth* (1), *to receive* (1), и др. и *formally request or demand* (20 %): *to announce smb's right for something, to declare your rights, liberties, freedoms* (1), *to consider smth as your property or creation publically* (1), *to declare smth* (1), *to have a right on smth* (1), *запрашивать* (1) и др. Смысловой компонент *state or assert that something is the case* отражен в 18 % предложенных испытуемыми дефиниций типа *to confirm* (1), *выдвигать свою точку зрения* (1), *заявлять* (1), *смело говорит свою точку зрения* (1) и др. 5 участников оставили бланк пустым. 27 % дефиниций типа *to claim is going*

*somewhere, to claim is to take with you something* и др. не были интерпретированы, так как не связаны с семантической структурой широкозначного глагола.

В ходе проведения второго этапа эксперимента было выявлено, что все дефиниции были зафиксированы на английском языке: *to say something in favour of something* (2), *to ask something* (2), *tell smth surely* (1), *to state, to demand (authority, position)* (1), *to state something in audience* (1), *to get something in property* (1), *to make something of all* (1) и др.

На втором этапе все дефиниции были распределены, как и в первом этапе, в три группы в зависимости от репрезентируемого смыслового компонента: *assert that one has gained or achieved something* (35 %), *state or assert that something is the case* (27 %), *formally request or demand* (25 %). К первой группе относятся следующие дефиниции: *to get something for your need* (1), *to take something* (2), *to accept something* (2) и др. Ко второй группе относятся дефиниции *to be sure* (1), *tell smth surely* (1), *to make a sure statement about something* (1), *to think about smth* (1) и др. К третьей группе относятся дефиниции *to state, to demand (authority, position)* (1), *to demand smth from smb* (1), *to get something in property* (1) и др. В ходе обработки дефиниций второго этапа было зафиксировано 3 отказа и 2 дефиниции *to claim is to make something of all, to claim is when you dissapointed with something* не были интерпретированы.

Ответы, которые дали испытуемые во время проведения третьего этапа, содержали 3 отказа и 2 дефиниции, которые не поддавались интерпретации. Как и в ходе второго этапа, старшая экспериментальная группа зафиксировала все ответы на третьем этапе на английском языке, в том числе: *to say something that is true* (2), *to state that something is true* (2), *declare* (1), *To claim means to say your opinion* (1) и др.

Анализ предложенных дефиниций показал, что к концу 11 класса учащиеся владеют всеми тремя смысловыми компонентами в когнитивной

структуре, репрезентируемой широкозначным глаголом *to claim*, которые предложены для освоения в УМК для школ с углубленным изучением английского языка. В 47 % дефиниций, сформулированных испытуемыми, репрезентирован смысловой компонент *state or assert that something is the case: to say that something is true (1), to state that something is the case (1), to say something (1), to make a statement (1)* и др. В 29 % дефиниций «овнешняется» компонент *formally request or demand: to request (1), to request or demand (1), demand or request something (1), to conquer or occupy, to have in property (1)* и др. Еще 11 % ответов репрезентируют компонент *assert that one has gained or achieved something: to get smth (2), to bring smth (1), to take something (1)*.

По результатам анализа ответов испытуемых, полученных в ходе выполнения ими заданий на репрезентацию устойчивых ассоциативных связей и формулирование дефиниций, мы наблюдаем стабильный прирост реакций на английском языке со второго этапа. Количество отказов и неинтерпретируемых реакций снижается от этапа к этапу. Испытуемые из старшей возрастной группы владеют тремя смысловыми компонентами, предложенными в рамках УМК 10 класса, и дополнительно знакомы со смысловым компонентом *make a demand for money* широкозначного глагола *to claim*, который не представлен в УМК для изучения в рамках школьной программы.

Анализ дефиниций показал, что на старшем этапе ученики в достаточной мере освоили палитру предложенных для освоения компонентов семантической структуры этого глагола, и, как следствие, смогли выполнить предложенное задание благодаря своему опыту, равно как продемонстрировать знания, освоенные вне школьной программы.

### **Промежуточные выводы: по данным САЭ и ДС (широкозначный глагол *to claim*)**

В процессе анализа результатов САЭ и ДС по всем трем итерациям лонгитюдного эксперимента с представителями всех трех экспериментальных

групп при предъявлении им диагностических заданий, содержащих широкозначный глагол *to claim*, были выявлены следующие тренды:

1. Происходит уменьшение числа ассоциатов на родном языке во всех возрастных группах после первого этапа. В 6–7 классах с 70 % до 15 %, в 9–10 классах с 34 % до 12 %, в 10–11 классах только на первом этапе зафиксировано 6 % реакций на русском языке, на втором и третьем этапах все реакции были на иностранном языке.

2. Происходит сокращение числа отказов: так, количество отказов в САЭ на первом и втором этапах в 6–7 классах уменьшается с 15 % до 9 %, а на третьем этапе отказов не зафиксировано. В 9–10 классах число отказов сокращается с 23 % на первом этапе до 15 % на третьем этапе. В старшей возрастной группе количество отказов на первом этапе составило 9 %, на третьем этапе – 3%.

3. В каждой экспериментальной подгруппе выявился характерный тренд, описывающий характер взаимоотношений между глаголом-стимулом *to claim* и реакциями. Прослеживается нестабильность в выборе типа связи в паре «стимул-реакция» у испытуемых из младшей возрастной группы. Следует напомнить, что учащиеся еще не знакомы со структурой значения этого глагола, а, следовательно, использование этого глагола в речевой деятельности у них сравнительно бессистемно. На первом этапе было зафиксировано равное количество ответов, характеризующих парадигматические и синтагматические отношения. На втором этапе за счет увеличения количества интерпретируемых ответов синтагматическая связь доминировала, в то время как в третьем этапе было зафиксировано больше ответов, основанных на парадигматических отношениях. В средней возрастной группе на первом этапе ситуация аналогична той, что была описана в 6–7 классах, где количество синтагматических реакций равнялось количеству парадигматических выражений, но в ответах, полученных в рамках второго и третьего этапов, прослеживается доминирование синтагматической связи, следовательно, можно

сделать вывод, что у этой возрастной группы уже прослеживает тенденция к использованию синтагматической связи. У старшей возрастной группы по всем трем этапам наблюдается количественное преобладание случаев синтагматической ассоциативной связи. Таким образом, мы можем говорить о характерном тренде для средней и старшей групп, представленном большим количеством ассоциаций синтагматического характера.

4. Анализ типа связи между стимулом и реакцией продемонстрировал следующие сочетаемостные возможности глагола *to claim*. Итак, испытуемые 6 и 9 классов на первом этапе предлагали аналогичные реакции, ориентируясь на направленность этого действия на *объект*, например, *климат, гора, клеймо* в 6 классе (42 %) и *бродяга, налог, цель, aim* в 9 классе (29 %). Однако такая структура представлена минимальным количеством ответов, начиная со второго этапа во всех возрастных группах.

Данные лонгитюдного эксперимента дали возможность сделать вывод, что доминирующая структура для широкозначного глагола *to claim* представлена *действием + уточняющим предметом/событием*, представленным *существительным*. Количество таких реакций в 6 классе составляет 48 % на втором этапе, 42 % – на третьем этапе (ср. *to claim business, to take money, to claim the task, to claim people, to claim territory*). В 9 классах на втором этапе – 62 %, на третьем этапе – 58 % (ср. *вешать ярлык, to claim money, to claim authorship*). А в старшей возрастной группе количество реакций, представленных этой структурой, составляет 68 % на первом этапе, 62 % – на втором и 63 % – на третьем этапе (*достигать цели, to claim a fact, to claim the right, to claim victory, to claim the truth, to claim inheritance*).

Другая характерная структура представлена *номинированным действием (соотносимым с исходным)*: в 6–7 классах в первом этапе составляет более 39 %, во втором – 15 %, в третьем – 42 % (*взбираться/climb, заявлять (report), to capture, to keep, требовать, to declare*). В 9–10 классах количество такой конструкции снижается с 26 % в первом этапе до 9 % в третьем этапе

(требовать, утверждать, *demand (say), to say, confirm*). В средней и старшей возрастных группах происходит снижение на фоне увеличения числа конструкции *действие + уточняющий предмет/событие*, представленной структурой *глагол + существительное*. В 10–11 классах эта конструкция становится более частотной: с 12 % на первом этапе до 26 % на третьем этапе на фоне сокращения числа конструкций с *существительным (to insist, to ask, to accept, to state, to require)*.

Когнитивная структура, репрезентированная широкозначным глаголом *to claim* в языковом сознании школьника представлена смысловыми компонентами *state or assert that something is the case, formally request or demand*, компонентом *assert that one has gained or achieved something*, предложенными авторами УМК, а также смысловым компонентом *make a demand for money*.

5. Испытуемые справились с заданием, однако количество дефиниций, которое было интерпретировано, небольшое. Отказы зафиксированы во всех возрастных группах. Было зафиксировано снижение количества дефиниций на родном языке после первого этапа. В ходе обработки дефиниций мы обратили внимание на то, что несмотря на инструкцию к заданию, не все участники поняли в достаточной мере, как выполнять задание, так как их ответы были малораспространенными и порой представляли собой дефиницию, состоящую из одного слова. Однако их ответы были интерпретированы, если они соотносились с компонентами семантической структуры широкозначного глагола *to claim*. Результаты ассоциативного эксперимента и задания на дефиниции выявили, что у испытуемых из всех возрастных групп происходят изменения в выборе доминирующего смыслового компонента в когнитивной структуре, репрезентируемой широкозначным глаголом *to claim*.

### 3.3.6. Анализ ассоциативного поля, полученного при предъявлении стимула *to deliver*

#### Младшая возрастная группа (6–7 класс)

Глагол *to deliver* не изучается фокусно в рамках учебной программы, разработанной О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой для школ с углубленным изучением английского языка, но эта единица встречается на страницах учебника, следовательно, мы предполагали, что дети знакомы с некоторыми смысловыми компонентами этого широкозначного глагола и могут успешно использовать этот глагол в речевой деятельности. Во второй главе диссертации было представлено описание семантической структуры глагола *to deliver*. Мы исходили из того, что в шестом классе общеобразовательной школы испытуемые могут быть знакомы со следующими смысловыми компонентами семантической структуры этого широкозначного глагола:

- доставлять и передавать получателю (*bring and hand over (a letter, parcel, or goods) to the proper recipient or address*);
- официально заявлять (*state in a formal manner*).

На первом этапе САЭ 25 участников эксперимента справились с заданием на формулирование ассоциации, при этом 15 человек зафиксировали свой ответ на русском языке (46 % от общего числа реакций), а 10 человек записали ассоциат на английском языке (30 %). Испытуемые предложили ассоциации доставлять (5), доставка (1), открывать что-то (землю) (1), переносить (1), приносить/*bring* (1), приносить (1), рожать (*a baby*) (1), *believer* (1), *delivery club* (1), *food* (1), *deliverer*, доставщик (1), *give* (1) и др. Если в ходе обработки ответов встречались ответы, в которых испытуемые использовали два языка, в таком случае, учитывался язык первой реакции: так, например, *приносить/bring* и *рожать (*a baby*)*, были отнесены к единицам на русском языке, в то время как *deliverer*, *доставщик* считался как вариант на английском языке. Из результатов первого этапа следует, что большинство учащихся свободнее использовали русский язык при фиксировании первой реакции.

На следующем этапе анализа реакций мы исследовали характер связь между словом-стимулом и словом-реакцией. Мы получили 18 реакций, из них 4 синтагматических (12 %): *to deliver дерево* (1), *to deliver food* (1), *to deliver TV* (1), *рожать (a baby)* (1) и 14 парадигматических (43 %): *доставлять* (5), *доставка* (1), *переносить* (1), *приносить/bring* (1), *разнощик* (1) и др. 21 % реакций, в том числе *believer*, *to develop*, *клонировать*, *открывать что-то (землю)*, *размножать* не были интерпретированы. Реакция *believer* неоднократно встречалась в процессе обработки ассоциатов в первом и втором этапах, предположительно, у испытуемых из этой возрастной группы устанавливалась формальная связь на основе фонетического подобия. Реакция *открывать что-то (землю)* является переводом на русский язык лексической единицы *to discover*, которая включена в программу 6 класса, предположительно, испытуемый спутал два глагола.

В реакциях испытуемых, полученных на первом этапе лонгитюдного эксперимента, был зафиксирован один смысловой компонент, являющийся доминантой ассоциативного поля *to deliver – bring and hand over* (52 %): *to deliver food*, *to deliver TV*, *to deliver дерево*, *deliverer/доставщик*, *доставлять*, *доставка*, *переносить*, *приносить/bring*, *разнощик*. Помимо него, была зафиксирована реакция с смысловым компонентом *give birth*, ср.: *рожать (a baby)* (3 %)

В целом на этом этапе мы наблюдаем несформированную когнитивную структуру, в которой фиксируются только отдельные смысловые компоненты. Некоторые участники испытывали сложности с выполнением САЭ, подтверждением были отказы. Также были зафиксированы ассоциаты, которые не могли быть интерпретированы. Анализ реакций по всем этапам САЭ позволил нам сделать вывод, что испытуемые, выполняя задание с малознакомой стимульной единицей, увереннее работали, оперируя родным языком.

На втором этапе лонгитюдного эксперимента реакции распределились

следующим образом: на русском языке были зафиксированы 2 реакции (6 %) и на английском языке – 27 (82 %). На русском языке был предложен ассоциат *доставлять* (2), ассоциаты на английском языке представлены ответами *to deliver food* (8), *delivery club* (3), *believer* (2), *pizza* (1), *travel to any place and give smth to smb* (1), *postman* (1), *some things* (1), *to send smth* (1) и др. В сравнении с первым этапом, изменилась тенденция выбора языка предъявления ассоциата.

Мы получили 25 реакций, из них 13 синтагматических (40 %) и 12 парадигматических (36 %). Реакции *to deliver food* (8), *to deliver bike* (1), *to deliver pizza* (1), *to deliver anything* (1), *to deliver some things* (1), *to deliver something* (1) основываются на синтагматической связи. К парадигматическим ассоциатам относятся *delivery club* (3), *доставлять* (2), *postman* (1), *shop* (1), *to have from a person* (1), *to send* (1), *to send smth* (1), *travel to any place and give smth to smb* (1) и др. Реакции типа *believer*, *green*, *library* (12 % от общего количества ответов) не были интерпретированы.

В результате анализа данных мы сгруппировали реакции по тому, какой смысловой компонент репрезентирован в реакциях. Совокупность ответов, аккумулированных на втором этапе от всех испытуемых из младшей возрастной категории, позволила выделить доминанту ассоциативного поля *to deliver*: 76 % реакции (*to deliver food*, *delivery club*, *to deliver a bike*, *to deliver pizza*, *to have from a person*, *travel to any place and give smth to smb*) репрезентируют смысловой компонент *bring and hand over*.

На третьем этапе лонгитюдного эксперимента 4 ответа было зафиксировано на русском языке (12 %): *доставлять* (2), *разносить* (1), *верить* (1) и 29 ответов – на иностранном языке (88 %): *to deliver food* (9), *to give* (3), *delivery club* (2), *To send* (2), *letter* (1), *to bring/to give* (1), *tomorrow* (1) и др. Как и на предыдущем этапе, учащиеся свободно использовали иностранный язык для фиксирования своей реакции, количество реакций на русском языке в сравнении со вторым этапом увеличилось незначительно.

Мы получили 32 реакции, из них 17 синтагматических (52 %): *to deliver*

*food* (9), *delivery club* (2), *to deliver letter* (1), *to deliver meal* (1), *to deliver an item* (1), *to deliver tomorrow* (1) и др. и 15 парадигматических (42 %): *to give* (3), *доставлять* (2), *to send* (2), *разносить* (1), *to bring* (1), и др. Индивидуальная реакция (3 %) *верить* не была интерпретирована (возможно, это перевод относительно созвучного глагола *to believe*).

Совокупность реакций от всех испытуемых из младшей возрастной категории позволила выделить доминанту ассоциативного поля *to deliver* – смысловой компонент *bring and hand over*, представленный в 97 % ассоциатов: *to deliver food, delivery club, to deliver letter/ meal/ something, to deliver an item, to give, доставлять, the service, to bring/to give* и др.

Во время проведения первого этапа эксперимента было зафиксировано 8 отказов (24 %), во время проведения второго этапа – 4 отказа (12 %), на третьем экспериментальном этапе отказов не было.

Анализ реакций, полученных в ходе трех этапов лонгитюдного эксперимента, позволил выявить устойчивый смысловой компонент *bring and hand over*, зафиксированный в языковом сознании учащихся 6–7 классов. Мы не можем говорить о том, что смысловой компонент *give birth* освоен испытуемыми младшей возрастной группой, так как он репрезентируется только в одном ответе.

На следующем этапе обработки экспериментальных данных были систематизированы ответы, полученные от испытуемых при предъявлении им задания на формулирование дефиниции.

На первом этапе изучения ответов, полученных в ходе выполнения задания, был проанализирован язык ответов. На родном языке определения составили 49 % от общего числа ответов: *доставлять что-то* (13), *доставлять* (1), *довозить* (1), *или доносить что-то другим людям* (1), *доставлять на дом* (1), *открывать* (1), *исследовать* (1), на английском языке – 33 %: *to bring* (1), *to bring sth to sb* (1), *to take things and eats at home* (1), *when someone give you something which is far from you* (1). Количество дефиниций на русском и английском языках примерно

такое же, как и в САЭ.

В ходе проведения второго этапа эксперимента было выявлено, что количество дефиниций на русском языке снизилось и составило всего 12 % от общего количества ответов: *доставлять* (1), *доставлять something to somebody* (1), *разносчик еды по типу Яндекс.Еда* (1), *выполнение услуг доставки за деньги* (1). 70 % дефиниций зафиксировано на английском языке: *to take food from restaurant to home* (1), *to send food* (1), *I buy foot on deliver* (1), *to give somebody its product, thing* (1), *it is club* (1), *to send box or food to home* (1) и др. Дефиниция *it is club* подразумевает службу доставки еды Delivery Club.

На третьем этапе мы получили 12 % дефиниций на русском языке и 88 % на английском языке. На родном языке учащиеся предложили определения *доставлять* (2), *доставлять что-то* (1), *предлагать* (1). Ответы на английском языке включали *to bring something* (2), *to send* (1), *to bring orders* (1), *bring something to someone* (1), *bring an item from point A to point B* (2) и др.

На первом и втором этапах задания на составление дефиниций было зафиксировано по 6 отказов.

Следующим этапом систематизации ответов испытуемых был анализ смыслового компонента семантической структуры глагола, представленного в дефинициях. Участники первого этапа эксперимента преимущественно предлагали дефиниции, репрезентирующие смысловой компонент *bring and hand over* (76 %): *доставлять что-то* (13), *to take item and give it to person that can't go to the shop* (1), *to take something and take it to somebody* (1), *to take something from somewhere to somewhere по заказу* (1), *доставлять на дом* (1) и др. 3 % дефиниций репрезентировали смысловой компонент *give birth* в выражении типа *to make a new life* (мы обращались к испытуемым для уточнения ответа).

18 % отказов на первом этапе свидетельствует о том, что не все учащиеся знакомы с семантической структурой широкозначного глагола *to deliver* несмотря на то, что в памяти, возможно, хранятся готовые фразы-клише. В ходе интерпретации дефиниций ответ *открывать/исследовать* не был

интерпретирован, так как его нельзя было соотнести ни с одним смысловым компонентом.

В ходе проведения второго этапа ДС ответы были распределены в две группы в зависимости от репрезентируемого смыслового компонента: *bring and hand over* (88 %) и *save, rescue, or set someone or something free from* (3 %). К первой группе относятся дефиниции *to take food from restaurant to home* (1), *to go to somebody with his order* (1), *to deliver is bring smth* (1), *to deliver is to bring* (1), *to bring something to someone* (1), *to give somebody an item by his order* (1), *разносчик еды по типу Яндекс.Еда* (1), *доставлять something to somebody* (1) и др. Ко второй группе относится дефиниция *when perens or friend help me* (1). В ходе обработки дефиниций второго этапа было зафиксировано 6 отказов.

В ходе анализа предложенных дефиниций, мы отметили, что к концу 7 класса большая часть учащихся знакома и способна репрезентировать в речевом действии один смысловой компонент широкозначного глагола *to deliver*. В 97 % дефиниций, сформулированных испытуемыми, репрезентирован смысловой компонент *bring and hand over*, сп.: *to bring something to people if they asked for it* (1), *to take goods, letters, etc. to people* (1), *It is a transfer of something to someone* (1), *to bring to something to destination* (1), *give, to bring smth to smbd* (1), *To take something to people* (1), *When you go to another person with anything so that give it him* (1) и др. В ходе интерпретации дефиниция *предлагать* не была интерпретирована.

По результатам анализа ответов испытуемых, полученных в ходе выполнения ими заданий на репрезентацию устойчивых ассоциативных связей и формулирование дефиниций, мы наблюдаем стабильный прирост реакций на английском языке. Количество отказов и неинтерпретируемых реакций снижается от этапа к этапу. В конце 7 класса испытуемые способны формулировать ассоциаты и дефиниции, в которых репрезентирован смысловой компонент *bring and hand over*, помимо него встречается один ответ, «овнешняющий» смысловой компонент *give birth* и одна дефиниции с

компонентом *save, rescue, or set someone or something free from*. Однако эти смысловые компоненты представлены небольшим количеством ответов, поэтому мы не можем делать вывод, что эти смысловые компоненты знакомы испытуемым из младшей возрастной группы.

### **Средняя возрастная группа (9–10 класс)**

На первом этапе лонгитюдного исследования 34 участника эксперимента справились с заданием на формулирование ассоциации, при этом 12 человек зафиксировали свой ответ на русском языке (34 % от общего числа реакций), а 22 человека записали ассоциат на английском языке (63 %). На русском языке были зафиксированы ассоциации *доставлять* (8), *доставщик* (2), *фирма доставки* (1), *двигаться/ перемещаться/ доставлять* (1). На английском языке предложены ответы *to deliver food* (9), *delivery club* (3), *to deliver goods* (1), *green* (1), *restaurant* (1), *to share* (1) и др.

Мы получили 32 реакции, из них 15 синтагматических (43 %): *to deliver food* (9), *to deliver bag* (1), *to deliver fast* (1), *to deliver goods* (1) и 17 парадигматических (48 %) ассоциатов: *доставлять* (8), *delivery club* (3), *доставщик* (1), *фирма доставки* (1), *двигаться/ перемещаться/ доставлять* (1), *restaurant* (1) и др. 6 % реакций, таких как *crazy* и *green*, зафиксированные испытуемыми первого этапа, не были интерпретированы так как являлись семантически непрозрачными.

Совокупность реакций от всех испытуемых первого этапа из средней возрастной группы позволила выделить доминанту ассоциативного поля *to deliver*. Во всех реакциях, полученные на первом этапе САЭ, репрезентируется смысловой компонент *bring and hand over* (91 %): *to deliver food/ bag/ goods/ pizza/ silver/ him*, *to deliver fast*, *доставлять*, *delivery club*, *доставщик*, *фирма доставки*, *restaurant*.

На втором этапе на русском языке было зафиксировано 5 реакций (15 %) и на английском языке – 28 (82 %). На русском языке были предложены

ассоциаты *доставлять* (3), *для доставки* (1), *принести* (1), ассоциаты на английском языке представлены ответами *to deliver food* (11), *to deliver pizza* (3), *man* (1), *to send (доставлять)* (1), *to bring smb food* (1), *to deliver goods* (1) и др.

Мы получили 33 реакции, из них 18 синтагматических (53 %) и 15 парадигматических ассоциатов (44 %). Так, реакции *to deliver food* (11), *to deliver pizza* (3), *to deliver cargo* (1), *deliver the food* (1) основываются на синтагматической связи. К парадигматическим ассоциатам относятся реакции *доставлять* (3), *bring food* (1), *carry* (1), *to bring smth* (1), *to send (доставлять)* (1), *для доставки* (1), *принести* (1) и др.

Доминанту ассоциативного поля составили реакции, в которых «овнешнен» смысловой компонент *bring and hand over* (94 %), сп.: *to deliver food/ pizza/ cargo/ goods, deliver the food, доставлять, delivery club, to bring smb food, to move object to its owner*). 3 % ответов репрезентируют смысловой компонент *state in a formal manner: to deliver a text* (зафиксирован впервые).

На третьем этапе было зафиксировано 5 ответов на родном языке (15 %): *доставка* (3), *доставлять* (1), *еда* (1) и 28 ответов – на иностранном языке (85 %): *to deliver food* (12), *to deliver a package* (2), *to deliver goods and food* (1), *to deliver something to somebody* (1), *To bring things* (1) и др.

Мы получили 22 синтагматических (67 %): *To deliver food* (12), *to deliver a package* (1), *to deliver box* (1), *to deliver mail* (1), *to deliver goods and food* (1) и др. и 11 парадигматических реакций (33 %): *доставка* (3), *to bring* (2), *доставлять* (1), *еда* (1), *delivery* (1), *to give packages* (1) и др.

На третьем этапе проведения эксперимента 100 % реакций, полученных от испытуемых средней возрастной группы, «овнешняют» доминантный смысловой компонент *bring and hand over* (ср. *To deliver food/ friends/ a package/ box/ carrot/ food/ mail/ goods, доставка, To bring, delivery* и др.).

Во время проведения всех трех этапов эксперимента в средней возрастной группе было установлено, что большая часть ассоциатов была зафиксирована на английском языке. По одному отказу было получено в

первом и втором этапах в задании на ассоциативную связь. Реакции, которые не были интерпретированы, были зафиксированы только на первом этапе, они составили всего 6 % от общего числа реакций. Таким образом, результаты САЭ позволяют говорить, что испытуемые из средней возрастной группы не испытывают трудности в использовании иностранного языка для фиксирования первой реакции, доводя количество реакций на английском языке до 100 % в третьем этапе исследования. Испытуемые средней возрастной группы чаще используют синтагматические ассоциации, пытаясь использовать слово-стимул в своем ответе для решения коммуникативной задачи, что помогает сделать вывод, что испытуемые в достаточной степени владеют ядерным смысловым компонентом в составе когнитивной структуры.

Анализ реакций, полученных в ходе трех этапов лонгитюдного эксперимента, позволил выявить ключевые смысловые компоненты, зафиксированные в сознании испытуемого из средней возрастной группы, к которым относится *bring and hand over*, доминирующий на всех этапах. Также были зафиксированы единичные ассоциаты, «овнешняющие» смысловой компонент *state in a formal manner*.

На следующем этапе обработки экспериментальных данных были систематизированы ответы, полученные от испытуемых при предъявлении им задания на формулирование дефиниции.

На первом этапе анализа дефиниций был проанализирован язык ответов. В задании на формулирование дефиниций мы зафиксировали характерный тренд выбора языка для составления определения.

Участники первого этапа на русском языке зафиксировали 17 % от общего числа дефиниций, в то время как на английском языке – 66 %. В число определений на русском языке вошли дефиниции *доставлять* (3), *доставлять что-то куда-то* (2), *доставлять еду куда-то* (1) и др. К иноязычным ответам относятся определения *to bring something* (2), *bring commodity to home* (1), *to deliver is to drive at someone's home and gave him/her products or something else*

(1), *to bring smth from one place to another* (1), *to bring the order to correct address* (1) и др.

В ходе проведения второго этапа ДС ответы на русском языке составили 12 %, ср.: *перевозит вещи от поставщика к потребителю* (1), *глагол, приносить заказ* (1), *это глагол действовать/спасать* (1), *переноска вещей или чего-то еще куда-либо* (1). На английском количества дефиниций составило 76 %: *to give smb the food who have bought it* (1), *to put one thing from one place to another* (1), *to send smth to smb (arrival stage)* (1), *an action of transporting something to somebody* (1) и др.

В ходе проведения третьего этапа определения на русском языке составили 18 %. К ним относятся дефиниции *доставлять* (2), *принести что-то кому-то* (2), *принести что-то* (1) и др. На английском языке число дефиниций составило 82 %: *bring something* (3), *to bring smth from one place to another* (2), *get smth to somewhere* (1), *move something from one place to another* (1), *to take things to people's houses* (1) и др.

Отказы были зафиксированы только на первом (17 %) и втором (12 %) этапах.

Следующим этапом систематизации ответов испытуемых был анализ того, какие компоненты семантической структуры глагола «овнешняются» в дефинициях. Участники первого этапа эксперимента предлагали определения, репрезентирующие смысловой компонент *bring and hand over* (83 %): *to bring something for people* (1), *to take smth from somewhere to sb in the other place* (1), *when you bring sb smth (and have money for it) not always* (1), *to bring the order to correct address* (1), *to bring something* (2) и др.

Все дефиниции второго этапа были распределены в две группы в зависимости от репрезентируемого смыслового компонента: *bring and hand over* (82 %) и *save, rescue, or set someone or something free from* (6 %). К первой группе относятся дефиниции *to send something to somebody* (1), *перевозит вещи от поставщика к потребителю* (1), *to give smb the food who have bought it* (1), *to*

*bring somebody something, to send something (1), to take smth from one place to another (1), to send smth (food, package) to a person (1), to bring food to people from café (1), to bring smth to one's address (1), an action of transporting something to somebody (1), to put something somewhere (1)* и др. Ко второй группе относятся дефиниции *to do smth/спасать (1)*, *это глагол действовать/ спасать (1)*.

На третьем этапе все дефиниции «овнешняли» смысловой компонент *bring and hand over (100 %): to bring food or some other things to smb for a fee (1), to give something to someone from a faraway place (2), bring something to the specific place (1), to take things to people's houses (1), to transport something to a destination (1), move something from one place to another (1), передавать (1), принести что-то (1)* и др.

Анализ предложенных дефиниций, показал, что средняя возрастная группа 9–10 классов к концу 10 класса успешно оперирует в речевой деятельности одним смысловым компонентом в когнитивной структуре, репрезентируемой широкозначным глаголом *to deliver*. В 100 % дефиниций репрезентирован смысловой компонент *bring and hand over*.

По результатам анализа ответов испытуемых, полученных в ходе выполнения ими заданий САЭ и ДС, мы наблюдаем стабильный прирост реакций на английском языке после первого этапа. Следует отметить, что в средней возрастной группе было зафиксировано по 1 отказу в задании на ассоциативную связь на первом и втором этапах, в задании на дефинирование 6 отказов на первом этапе и 4 – на втором. 2 неинтерпретируемые реакции были зафиксированы только в задании на формирование ассоциативной связи на первом этапе лонгитюдного эксперимента. Учащиеся 9–10 классов способны формулировать ассоциаты и дефиниции, в которых устойчиво репрезентирован один смысловой компонент *bring and hand over*, однако встречаются единичные ответы, «овнешняющие» смысловой компонент *state in a formal manner and save, rescue, or set someone or something free from*, которые не могут быть выделены в отдельный тренд из-за малого числа ответов, «овнешняющих» этот смысловой

компонент.

### **Старшая возрастная группа (10–11 класс)**

На первом этапе лонгитюдного исследования 34 участника эксперимента справились с заданием на формулирование ассоциации, 3 ассоциации были зафиксированы на русском языке (9 %): *доставить* (2), *доставлять* (1), 31 ассоциат – на английском языке (91 %): *to deliver food* (12), *to deliver goods* (2), *bicycle* (1), *car* (1), *delivery* (1), *delivery club* (1) и др.

Мы получили 24 синтагматических (71 %) и 10 парадигматических (29 %) ассоциатов. В число синтагматических реакций вошли реакции *to deliver food* (12), *to deliver goods* (2), *to deliver clothes* (1), *to deliver fast food* (1), *to deliver hot food* (1), *to deliver something to somebody* (1) и др. На парадигматической ассоциативной связи основываются ассоциаты *доставить* (2), *доставлять* (1), *delivery* (1), *delivery club* (1), *post office* (1) и др.

В реакциях испытуемых был зафиксирован один смысловой компонент *bring and hand over* (100 %), ср.: *to deliver food/ goods/ clothes/ fast food/ mail*, *доставить*, *bicycle*, *car*, *delivery*, *delivery club* и др.

На втором этапе 97 % ассоциатов типа *to deliver food* (12), *I was to deliver some orders* (1), *to bring* (1), *to deliver a speech* (1), *to deliver some postcards* (1), *to mail* (1), *to go somewhere with smth* (1) и др. были зафиксированы на английском языке. Был зарегистрирован 1 отказ в старшей возрастной группе.

Мы получили 26 синтагматических (70 %) и 10 парадигматических (27 %) ассоциатов. Так, реакции *to deliver food* (12), *to deliver a package* (1), *to deliver by transport* (1), *to deliver some postcards* (1) и др. основываются на синтагматической связи. К парадигматическим ассоциатам относятся ассоциаты *delivery* (1), *job* (1), *pizza delivery* (1), *to bring* (1), *to go somewhere with smth* (1), и др. Таким образом, мы можем сделать вывод, что на старшем этапе испытуемые свободно владеют иностранным языком, предлагая разнообразные ассоциации, а также используя слово-стимул для формирования ассоциации.

Анализ характера представленности смысловых компонентов когнитивной структуры, репрезентируемой широкозначным глаголом *to deliver*, в ассоциатах позволил выделить доминанту ассоциативного поля *bring and hand over* (92 %): *to deliver food/ a package/ boxes/ mail/ smth to smb, pizza delivery, to bring, to buy, to go somewhere with smth* и др.). 5 % ответов испытуемых репрезентируют смысловой компонент *state in a formal manner: to deliver a speech, I was to deliver(give) some orders*, зафиксированных впервые на втором этапе эксперимента. Следовательно, мы наблюдаем увеличение числа смысловых компонентов в старшей возрастной группе на втором этапе, что может происходить также за счет использования иностранного языка в речевой деятельности вне школьной программы.

На третьем этапе 100 % ассоциатов были зафиксированы на иностранном языке: *to deliver food* (12), *delivery* (4), *to deliver a letter* (2), *shipping* (1), *supply* (1), *to deliver fast food* (1), *to deliver to somebody* (1), *to bring* (1) и др.

Мы получили 27 синтагматических (71 %) и 11 парадигматических (29 %) реакций. Синтагматические ассоциаты представлены реакциями *to deliver food* (12), *to deliver goods* (2), *to deliver purchase* (1), *replace something from one place to another place* (1). К парадигматическим относятся реакции *delivery* (4), *to supply* (1), *shipping* (1), *to bring* (1), *to promise* (1) и др.

На третьем этапе проведения эксперимента реакции были распределены в две группы. В центре ассоциативного поля оказалось 97 % ассоциатов, репрезентирующих смысловой компонент *bring and hand over*, сп.: *to deliver food, to deliver mail, replace something from one place to another place, delivery, to supply, shipping* и др. Перифиерию ассоциативного поля составляет 3 % ассоциатов, «овнешняющих» смысловой компонент *provide (something promised or expected): to promise*.

Анализ реакций, полученных в ходе трех этапов лонгитюдного эксперимента, позволил выявить, что испытуемые предпочитают использовать иностранный язык при продуцировании реакции. Тип взаимоотношений между

словом-стимулом и ассоциатом, начиная с первого этапа эксперимента, является синтагматическим. Важным отличием результатов по старшей возрастной группе можно считать минимальное количество отказов (один отказ во втором этапе) и отсутствие ассоциатов, которые невозможно интерпретировать, что может быть подтверждением, что испытуемые владеют семантической структурой этого широкозначного глагола.

На следующем этапе обработки экспериментальных данных были систематизированы ответы, полученные от испытуемых при предъявлении им задания на формулирование дефиниции.

На первом этапе изучения ответов, полученных в ходе выполнения задания, был проанализирован язык ответов. Участники первого этапа эксперимента предъявили на родном языке 21 % ответов: *доставлять* (2), *доставить* (1), *доставить (выполненное действие)* (1), *когда один человек предоставляет услугу доставки другому* (1), *привозить заказ* (1), *принести* (1) и на английском языке – 76 %: *to bring something to smb* (3), *to buy food to house or somewhere else* (1), *to get smth to other people* (1), *to bring things* (1), *to bring something to a certain place* (1), *bring things* (1) и др. Оставшиеся 3 % составили отказы.

В ходе проведения второго этапа эксперимента на английском языке было зафиксировано 97 % дефиниций *to bring something* (4), *to bring a thing from one place to another* (1), *to order something to somebody* (1), *to buy food in the internet* (1), *send smth* (1), *to bring goods to one's house* (1), *food* (1) и др. Оставшиеся 3 % составили отказы.

В ходе проведения третьего этапа эксперимента на английском языке было зафиксировано 100 % дефиниций *to bring smth* (2), *to get something from one place to another* (2), *supply* (1), *to bring from one place to another* (1), *to bring something to someone's house* (1) и др. Ответы, которые дали испытуемые во время проведения третьего этапа, не содержали отказов или дефиниций, которые не поддавались интерпретации.

В процессе систематизации ответов испытуемых мы проанализировали смысловые компоненты, репрезентированные в дефинициях. Смысловой компонент *bring and hand over* был зафиксирован в 97 % дефиниций: *to bring something directly to the person* (1), *to bring something somewhere (purchase)* (1), *to bring things or that thing to anyone, usually long distances* (1), *to buy food to house or somewhere else* (1), *to carry any weight for somebody* (1), *to help somebody to get something somewhere* (1), *to take from one place to the appropriate destination, to the owner, a kind of service* (1), *to take smth and go with it to the place you were said* (1), *to take something from one place to another* (1), *when we bring something for somebody* (1), когда один человек предоставляет услугу доставки другому (1) и др. на первом этапе лонгитюдного эксперимента.

В ходе проведения второго этапа смысловой компонент *bring and hand over* был зафиксирован также в 97 % дефиниций *to bring something to someone* (3), *to bring a thing from one place to another* (1), *to take something from one place to another* (1), *to buy food in the internet* (1), *to send an object, so it could be received* (1), *to take goods to someone's place for delivery fees* (1), *to transport food or goods to the person who ordered it* (1), *to deliver document, food to other people* (1) др. Перифиерию составляет впервые зафиксированный в старшей возрастной группе смысловой компонент *state in a formal manner* в 3 % дефиниций, ср.: *to deliver a lecture, a speech*.

Анализ предложенных дефиниций третьего этапа, показал, что к концу 11 класса учащиеся владеют в достаточной степени *bring and hand over*, зафиксированном в 94 % дефиниций, затем 3 % дефиниций описывает смысловой компонент *provide (something promised or expected)* и 3 % составляет смысловой компонент *give birth*, впервые «овнешненный» в рамках дефиниций третьего этапа. К первой группе относятся дефиниции *to get something from one place to another* (2), *to bring and hand over something to the proper recipient or address* (1), *to bring something to people who made an order* (1), *To deliver means to bring to destination* (1), *To get things to one end for money* (1), *to move something*

*from one place to another by means of transport (1), to carry smth from A to B (1).*

Ко второй группе относятся дефиниции типа *To deliver - to achieve or produce something promised or expected.* (1). Смысловой компонент *give birth* «овнешнен» в дефиниции типа *when a woman has a new child.*

По результатам анализа ответов испытуемых, полученных в ходе САЭ и ДС, мы наблюдаем тенденцию выбора английского языка для формирования ассоциации и составления определения. Отказ в задании на ассоциативную связь зафиксирован в старшей возрастной группе 1 раз на втором этапе и по 1 разу в задании на дефинирование на первом и втором этапах. В конце 10 и 11 классов учащиеся владеют таким смысловым компонентом как *bring and hand over*, используя его в большинстве ассоциаций и дефиниций; помимо него в когнитивной структуре в языковом сознании испытуемого старшей возрастной группы представлены смысловые компоненты широкозначного глагола *state in a formal manner; provide (something promised or expected)* и *give birth.*

Анализ дефиниций показал, что на старшем этапе ученики в достаточной мере освоили один смысловой компонент этого глагола, как следствие, смогли выполнить предложенное задание благодаря своему опыту и продемонстрировать знание некоторых смысловых компонентов структуры значения, освоенные вне школьной программы. Когнитивная структура представлена более сложными выражениями в сравнении с другими возрастными группами, что является подтверждением верифицируемых гипотез.

### **Промежуточные выводы: по данным САЭ и ДС (широкозначный глагол *to deliver*)**

В процессе анализа результатов САЭ и ДС по всем трем итерациям лонгитюдного эксперимента с представителями всех трех экспериментальных групп при предъявлении им диагностических заданий, содержащих широкозначный глагол *to deliver*, были выявлены следующие тренды:

1. Происходит уменьшение числа ассоциатов на родном языке во всех возрастных группах после первого этапа. После первого этапа заметно снижение ассоциатов на родном языке во всех классах, однако в младшей возрастной группе в третьем этапе незначительно увеличивается процент ассоциатов на русском языке по сравнению со вторым этапом. В 6–7 классах – с 46 % до 6 %, в 9–10 классах с 34 % до 15 %, в 10–11 классах только на первом этапе зафиксировано 9 % реакций на русском языке, на 2-3 этапах все реакции были на иностранном языке.

2. Происходит снижение числа отказов, так количество отказов в задании на составление ассоциативной связи в 6–7 классах после первого этапа снижается с 24 % до 12 %, в то время как в третьем этапе в этой возрастной группе отказов не зафиксировано. В средней возрастной группе отказы в размере 3 % были зафиксированы в первом и втором этапах, в то время как в старшей возрастной группе было зафиксировано 3 % во втором этапе в задании на формирование ассоциативной связи.

3. Каждая возрастная группа имеет свой характерный тренд, описывающий характер взаимоотношений между глаголом-стимулом *to deliver* и реакциями. У младшей и средней возрастной группы на первом этапе он заключается в преобладании парадигматической связи, начиная со второго этапа идет прирост выражений с использованием синтагматической связи. В то время как в старшей возрастной группе ассоциаты представляют синтагматический тип связи на всех этапах. Таким образом, можно сделать вывод, что у участников разных возрастных групп преобладает синтагматический характер отношений.

4. Более детальное изучение реакций на парадигматическом и синтагматическом уровне позволило выявить структуру, которую представляет широкозначный глагол в сознании школьника. Итак, самая многочисленная структура у испытуемых всех возрастных групп была представлена *действием*, за которым следует *предмет*, т.е. *глагол + существительное*, например, *to*

*deliver food, to deliver pizza, to deliver products, to give packages.* В младшей возрастной группе такие структуры составили на первом этапе 3 % реакций, на втором этапе – 39 %, на третьем – 42 %. В средней группе реакции с подобной конструкцией увеличиваются с 34 % в первом этапе до 76 % в третьем этапе, в то время как в старшей группе увеличение идет с 67 % до 79 %.

Другая характерная структура представлена *действием*, в 6–7 классах в первом этапе на такую конструкцию уходит 39 %, на втором этапе – 12 % (показатель стал значительно ниже за счет резкого увеличения конструкции *действие + предмет*), на третьем этапе – 39 %. В то время как в 9–10 классах наблюдается увеличение такой конструкции с 29 % в первом этапе до 65 % во втором, и спад до 9 % в третьем. В 10–11 классах картина аналогична средней возрастной группе и составляет 15 % в первом этапе, 11 % – во втором этапе и 16 % – на третьем. Менее частотны структуры, представленные *предметом/человеком* и *предмет + предмет*, например, в выражениях типа *разнощик, доставщик, restaurant, delivery и delivery club, фирма доставки* и др.

В ходе обработки ответов заданий на ассоциативную связь и дефинирование было отмечено, что большая часть учащихся к концу третьего этапа владеет в достаточной мере основным смысловым компонентом *bring and hand over*, а также 6–7 классы продемонстрировали знание смыслового компонента *give birth; save, rescue, or set someone or something free from*. Когнитивная структура в языковом сознании испытуемых 9–10 классов дополнена смысловыми компонентами *state in a formal manner* и *save, rescue, or set someone or something free from*. В то время как в группе испытуемых 10–11 классов зафиксированы единичные ответы, «овнешнившие» смысловые компоненты *state in a formal manner; provide (something promised or expected); give birth*. Доминанту ассоциативного поля у всех возрастных групп составляет смысловой компонент *bring and hand over*. Мы предполагаем, что другие компоненты были освоены вне школьной программы, так как представлены немногочисленным количеством ассоциатов и дефиниций, «овнешняющих» эти

смысловые компоненты.

5. Испытуемые достойно справились с заданием на дефинирование, несмотря на то, что участники 6 классов впервые столкнулись с таким заданием. Отказы зафиксированы во всех возрастных группах в заданиях на ассоциативную связь и дефинирование. Как и в предыдущем задании, количество дефиниций на русском языке в 6–7 классах резко сократилось после первого этапа. В ходе обработки дефиниций мы обратили внимание на то, что ответы были распространенные и порой представляли собой дефиницию, полноценно значимую фразу, например, *to take item and give it to person that can't go to the shop, to deliver is to drive at someone's home and gave him/her products or something else, to take from one place to the appropriate destination, to the owner, a kind of service*, что может быть подтверждением того, что испытуемые могут мыслить более абстрактно.

### 3.3.7 Анализ ассоциативного поля, полученного при предъявлении стимула *to expose*

#### Младшая возрастная группа (6–7 класс)

Глагол *to expose* является одной из тех лексических единиц, как и глагол *to deliver*, которая не изучается в рамках учебной программы, разработанной О. В. Афанасьевой и И. В. Михеевой для школ с углубленным изучением английского языка, но несмотря на это, она встречается на страницах учебника, а, следовательно, дети могут по контексту понять смысловой компонент этого широкозначного глагола. Во второй главе диссертации было представлено описание семантической структуры данного глагола. Мы исходили из того, что учащиеся могут быть знакомы со следующими смысловыми компонентами структуры широкозначного глагола:

- *сделать видимым, заметным (make (something) visible by uncovering it);*
- *познакомить, узнать (introduce someone to a subject or area of knowledge);*
- *выставить в неприглядном свете, обличить (make (something embarrassing or*

*damaging) public).*

На первом этапе лонгитюдного исследования 27 участников эксперимента справились с заданием на формулирование ассоциации, при этом 23 человека зафиксировали свой ответ на русском языке (70 % от общего числа реакций), и 4 человека записали ассоциат на английском языке (12 %). Испытуемые предложили ассоциации *экспозировать* (8), *экспозиция* (3), *взрываться* (1), *высказывать* (1), *выставлять* (1), *выставлять на экспозицию* (1), *раскрывать* (1), *choice* (1), *explore* (1), *rose* (1), *to expose the car* (1) и др. Из результатов первого этапа следует, что большинство учащихся свободнее использовали русский язык при фиксировании первой реакции, которая пришла им в голову.

На следующем этапе анализа реакций мы исследовали характер взаимоотношений между стимулом и реакцией. На наш взгляд, данное задание было довольно сложным для выполнения испытуемыми из младшей возрастной группы, так как малое количество детей знало глагол *to expose*. Однако мы целенаправленно оставили широкозначный глагол в задании на составление ассоциативной связи для того, чтобы посмотреть, сколько испытуемых попробует свои силы в формулировании ассоциата, и постараться выявить, по какому признаку будут сформированы реакции. Мы отметили, что отказов было не так много, учащиеся предлагали ассоциаты исходя из смыслового компонента лексической единицы, а также основывались на фонетическом признаке, например, заменяя глагол *to expose* глаголом *to explode*. Мы получили всего 9 реакций, из них 3 синтагматических (9 %) и 6 парадигматических (18 %) ассоциатов. В число синтагматических ассоциатов вошли реакции *to expose fast* (2), *to expose the car* (1). На парадигматической ассоциативной связи основываются ассоциаты *экспозиция* (3), *выставлять* (1), *выставлять на экспозицию* (1), *раскрывать* (1). 55 % реакций, таких как *взрываться*, *высказывать*, *представлять*, *экспосс*, *explore* и др. не были интерпретированы, так как представляли собой индивидуальные ассоциации, непрозрачные для

исследователя.

На следующем этапе систематизации экспериментальных данных, полученных от испытуемых, были соотнесены с теми смысловыми компонентами значения, которые использованы в УМК. Совокупность реакций от всех испытуемых первого этапа младшей возрастной категории позволила выделить доминанту ассоциативного поля, выстроенную при предъявлении стимульного слова – *to expose*, репрезентирующую смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature of something* (15 %) в реакциях *to expose fast, to expose the car, раскрывать, выставлять, доставлять*. Ближайшую периферию составили ассоциаты, «овнешняющие» смысловой компонент *subject (photographic film) to light when operating a camera* (12 %) в реакциях *экспозиция, выставлять экспозицию*.

В целом на этом этапе мы наблюдаем когнитивную структуру, в которой фиксируются отдельные смысловые компоненты семантики слова. Некоторые участники испытывали сложности с выполнением ассоциативного задания, которые были отражены в отказах. 55 % ассоциатов не могли быть интерпретированы из-за субъективности и непрозрачности значения. Анализ языка реакции помог проследить, что на первом этапе испытуемыми зафиксировано большее количество ассоциатов на родном языке, в целом учащимися предъявлено ограниченное количество ассоциатов.

На втором этапе было зафиксировано уменьшение количества реакций в целом по сравнению с первым этапом, а также процент ассоциатов на русском языке снизился и составил 24 % (8 реакций), на английском языке – 49 % (16 ассоциатов). Таким образом, мы прослеживаем увеличение количества реакций на английском языке несмотря на то, что общее количество реакций снизилось. На русском языке были предложены ассоциаты *экспозиция* (2), *взрывать* (1), *давать экспозицию* (1), *поза* (1), *провоцировать* (1), *эксплуатировать* (1) и др. Ассоциаты на английском языке представлены ответами *to expose a picture* (2), *to expose business* (1), *exposable* (1), *exposition* (1), *gallery* (1), *I can't find exposition*

*on photo* (1), *theatre* (1), *to explosive* (1) и др.

На втором этапе 13 реакций испытуемых 7 классов были интерпретированы, из них 6 синтагматических (18 %) и 7 парадигматических ассоциатов (22 %). Так, реакции *to expose a picture* (2), *to expose business* (1), *to expose quickly* (1), *to expose to people* (1), *I can't find exposition on photo* (1) основываются на синтагматической связи. К парадигматическим ассоциатам относятся реакции *экспозиция* (2), *exposition* (1), *gallery* (1), *island* (1), *museum* (1), *давать экспозицию* (1). 33 % реакций, которые не были интерпретированы из-за непрозрачности для исследования, представлены ответами *explosions*, *expisable*, *explosion*, *help*, *theatre*, *to explosive*, *взрывать*, *поза*, *проявлять*, *эксплуатировать*, *экспозиционировать*. Мы наблюдаем перевес в сторону парадигматических ассоциатов. Такой тренд сохраняется в большинстве ассоциатов в рамках всего лонгитюдного эксперимента по младшей возрастной категории испытуемых.

В результате анализа данных мы сгруппировали реакции по тому, какой смысловой компонент семантической структуры репрезентирован в реакции. Совокупность реакций от всех испытуемых второго этапа младшей возрастной категории позволила выделить доминанту ассоциативного поля, выстроенную при предъявлении стимульного слова – глагола *to expose*. 28 % реакций репрезентируют смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature of something* (ср. *to expose business*, *to expose to people*, *to expose quickly* и др.) Вторая группа ассоциатов (12 %) представлена смысловым компонентом *subject (photographic film) to light when operating a camera* (ср. *экспозиция*, *exposition*, *I can't find exposition on photo*). Несмотря на тот факт, что мы получили 24 ассоциата, количество реакций, которые можно было интерпретировать, составило только 13. Остальные ассоциаты не были прозрачны и не соотносились с смысловыми компонентами широкозначного глагола.

На третьем этапе 4 ответа было зафиксированы на русском языке (12 %) и

27 – на иностранном языке (82 %). Среди них были русскоязычные ассоциаты *выставлять напоказ* (1), *разоблачать* (1), *предоставить* (1), *спрашивать* (1), на английском языке были сформулированы ассоциаты *excuse me* (2), *to expose criminal* (2), *To show* (2), *to expose an enemy* (1), *museum* (1), *to expose a spy* (1), *to uncover* (1) и др. К третьему этапу испытуемые увереннее работали с ассоциациями на иностранном языке, что подтверждает увеличенное количество реакций на английском языке в сравнении с первым и вторым этапами.

Количество интерпретируемых реакций достигла 26 реакций, этот показатель в два раза больше числа реакций, проанализированных на втором этапе. Мы получили 12 синтагматических (36 %) и 14 парадигматических ассоциатов (43 %). Синтагматические ассоциаты представлены реакциями *to expose criminal* (2), *to expose a case of killing* (1), *to expose an enemy* (1), *To expose a liar* (1), *to expose a spy* (1) и др. К парадигматическим относятся реакции *exhibition* (2), *to show* (2), *разоблачать* (1), *to uncover* (1), *truth* (1) и др. 15 % индивидуальных реакций не были интерпретированы из-за непрозрачности для исследования, например, *excuse me*, *sale*, *to expose on sale*, *wear*.

На третьем этапе проведения эксперимента реакции, полученные от испытуемых из младшей возрастной группы, «овнешняют» один смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature of something* (79 % ассоциатов), представленный ассоциатами *to expose criminal*, *to expose a case of killing*, *To expose a liar*, *to expose a spy*, *to uncover*, *truth* и др. В итоге на протяжении трех итераций мы наблюдали, как меняется когнитивная структура, представленная в ассоциатах. Не все испытуемые владеют компонентами глагола *to claim*. Учащиеся, владеющие смысловыми компонентами, в большей степени ассоциируют его с *reveal the true, objectionable nature of something*, однако были зафиксированы и другие смысловые компоненты. В связи с тем, что других ассоциатов было не так много и представлены они были не на всех этапах, мы не могли включить эти показатели в характерный тренд по возрастной группе.

Анализ реакций, полученных в ходе трех этапов лонгитюдного эксперимента, позволил выявить устойчивое владение одним смысловым компонентом глагола *to expose - reveal the true, objectionable nature*, зафиксированным в сознании учащихся 6–7 классов. Смысловой компонент *subject (photographic film) to light when operating a camera* представлен единичными ответами в данных по первому и второму этапам в ходе проведения лонгитюдного эксперимента.

Во время проведения первого этапа эксперимента было зафиксировано 6 отказов (18 %), во время проведения второго этапа – 9 отказов (27 %), на третьем экспериментальном этапе было всего 2 отказа (6 %).

Сопоставление ассоциативного ряда, полученного на трех этапах проведения эксперимента, с результатами анализа палитры смысловых компонентов позволило проследить использование родного и изучаемого языка в фиксировании смыслового компонента, пришедшего в голову испытуемым первым. Так, при первом выполнении задания на ассоциирование, испытуемые младшей возрастной группы использовали родной язык для обо своих ассоциаций. В то время как результаты второго и третьего этапов значительно отличаются от данных первого этапа, так как количество реакций на родном языке резко снижается в пользу увеличения реакций на английском языке. Распределение ассоциаций в зависимости от характера взаимоотношения между словом-стимулом и словом-реакцией дает возможность выявить характерный тренд в использовании парадигматической связи на всех трех этапах в младшей возрастной группе. Палитра значений, отраженная в ответах испытуемых, представляет собой несколько смысловых компонентов. Доминанту ассоциативного поля во всех трех этапах лонгитюдного исследования составляет *reveal the true, objectionable nature*. К периферийному смысловому компоненту относится *subject (photographic film) to light when operating a camera*. Испытуемые фиксировали первую реакцию, пришедшую им в голову, таким образом, в ходе анализа данных по языку предъявления,

учитывались все ответы, что позволило получить больший процент реакций. Однако на этапе анализа сочетаемости со словом-стимулом не все слова-реакции были интерпретированы из-за непрозрачности значения, что отразилось на количестве ассоциатов, вошедших в ассоциативное поле. Следует обратить внимание, на всех этапах работы с ассоциациями в младшей возрастной группе были зафиксированы отказы. Все вышеупомянутые факторы не позволили получить совокупность 100 % интерпретируемых реакций по каждому этапу исследования.

На следующем этапе обработки экспериментальных данных были систематизированы ответы, полученные от испытуемых при предъявлении им задания на формулирование дефиниции.

На первом этапе анализа дефиниций был проанализирован язык ответов. Участники первого этапа эксперимента предъявили ответы на русском и английском языках. На родном языке определения составили 36 % от общего числа ответов, в то время как на английском языке – 6 %. На русском языке испытуемые предложили дефиниции *экспозировать* (4), *верить* (2), *воздействовать (давить, влиять на человека)* (1), *выставлять на показ* (1) и др. К иноязычным относятся определения *it is when you do something fast* (1), *to influence on somebody or something* (1).

Следующим этапом систематизации ответов испытуемых был анализ смыслового компонента семантической структуры глагола, представленного в дефинициях. Участники первого этапа эксперимента преимущественно предлагали дефиниции, репрезентирующие смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature* (12 %) *разоблачить кого-то* (1), *раскрывать* (1), *выставлять на показ* (1), *показывать на обозрение* (1) и др. 6 % дефиниций были отнесены в группу, «овнешняющую» смысловой компонент *unprotected*, впервые зафиксированный в определениях *to influence on somebody or something* и *воздействовать /давить, влиять на человека*. 3 % дефиниций репрезентируют смысловой компонент *subject (photographic film) to light when*

*operating a camera* в выражении *экспозиция*. Мы считаем, что методика дефиниций является верификацией данных ассоциативного эксперимента, так как мы можем выяснить, была ли ассоциация случайно совпавшей со смысловым компонентом или осознанно подобранный.

Также по их ответам можно сделать вывод, что лишь небольшая часть учащихся 6 класса владеет смысловым компонентом *reveal the true, objectionable nature*, в то время как остальные учащиеся зафиксировали 58 % отказов и 21 % неинтерпретируемых дефиниций.

В ходе проведения второго этапа эксперимента было выявлено, что количество дефиниций на русском языке снизилось и составило всего 6 % ответов *ходить на выставки* (1), *выводить правду* (1). На английском языке зафиксировано 33 % дефиниций *to teach smt* (1), *to skating* (1), *to draw something* (1), *to show smth* (1), *to try to find something new* (1), *to show* (1) и др.

Все дефиниции «овнешняли» смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature* (12 %): *выводить правду* (1), *to show smth* (1), *to open* (1), *to show*. В ходе обработки дефиниций второго этапа было зафиксировано 20 отказов, что составило 61 % и 27 % дефиниций не были интерпретированы. Количество дефиниций, которые не удалось интерпретировать, выросло в сравнении с первым этапом.

На третьем этапе мы получили всего 3 отказа (9 %). На русском языке было зафиксировано 9 % дефиниций *заявлять* (1), *предоставить* (1), *разоблачать* (1). На английском языке мы получили 82 % выражений *find out the truth* (2), *To show the reality* (1), *to make known* (1), *to bring to light* (1), *To demonstrate something* (1) и др.

Анализ предложенных дефиниций, показал, что к концу 7 класса большая часть учащихся владеет смысловым компонентом *reveal the true, objectionable nature* широкозначного глагола *to expose*. 85 % дефиниций, сформулированных испытуемыми, представлены ответами *to discover* (2), *find out the truth* (2), *to show* (2), *to bring to light* (1), *to make public something bad* (1), *To show the reality*

(1), разоблачать (1) и др. В ходе интерпретации дефиниций, 2 ответа не были интерпретированы, так как их нельзя было соотнести ни с одним компонентом широкозначного глагола *to expose*.

Результаты задания на составление дефиниций могут показать возможность каждого испытуемого использовать иностранный язык для общения и продемонстрировать фрагменты когнитивных структур, сформированные в языковом сознании.

По результатам анализа ответов испытуемых, полученных в ходе выполнения ими заданий на презентацию устойчивых ассоциативных связей и формулирование дефиниций, мы наблюдаем стабильный прирост реакций на английском языке. Количество отказов в задании на формулирование ассоциативной связи достаточно большое, однако количество отказов в задании на дефинирование еще больше, что является подтверждением, что малое количество испытуемых на самом деле владеет смысловым компонентом структуры широкозначного глагола, так как они не могут объяснить, что они понимают под этим глаголом. Количество ассоциаций и дефиниций, которые невозможно было интерпретировать, большое, это является подтверждением, что многие испытуемые пытались дать хоть какое-то пояснение или реакцию. В конце 7 класса учащиеся владеют в достаточной мере одним смысловым компонентом широкозначного глагола и способны формулировать ассоциаты и дефиниции, в которых представлен смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature*, другие смысловые компоненты, зафиксированные в ответах испытуемых младшей возрастной группы - это *subject (photographic film) to light when operating a camera* и *unprotected*. Однако они являются малочисленными, поэтому мы не можем их включать в данные по характерным трендам.

### **Средняя возрастная группа (9–10 класс)**

На первом этапе лонгитюдного исследования 23 участника эксперимента

справились с заданием на формулирование ассоциации, при этом 8 человек зафиксировали свой ответ на русском языке (23 % от общего числа реакций), а 15 человек записали ассоциат на английском языке (43 %). Испытуемые предложили на русском языке ассоциации *выставлять* (2), *взрывчатка* (1), *выражать* (1), *клыки* (1) и др. На английском языке представлены реакции *exposition* (4), *exhibition* (2), *thing* (2), *light* (1), *easily* (1) и др. В сравнении с младшей возрастной группой мы наблюдаем, что количество реакций на английском языке выше чем на русском языке.

Мы получили 14 реакций, из них 6 синтагматических (17 %) и 8 парадигматических (23 %) ассоциатов. В число синтагматических вошли реакции *to expose thing* (2), *to expose easily* (1), *to expose lands* (1) и др. На парадигматической связи основываются ассоциаты *exposition* (4), *выставлять* (2), *выставлять* (3), *light (photo)* (2) и др. 26 % реакций, зафиксированные испытуемыми в первом этапе, не были интерпретированы. Мы наблюдаем, что в 9 классе многие испытуемые испытывали трудности с использованием широкозначного глагола *to expose*, так как было зафиксировано много отказов, а также ассоциатов, которые не соотносились с смысловыми компонентами и являлись субъективными для исследования. Испытуемые, чьи ассоциаты были обработаны, преимущественно зафиксировали парадигматические ассоциаты.

Совокупность реакций от всех испытуемых первого этапа средней возрастной категории позволила выделить доминанту ассоциативного поля, выстроенную при предъявлении стимульного слова – глагола *to expose*. Реакции испытуемых, полученных на первом этапе лонгитюдного эксперимента, поделены на три группы. Центр ассоциативного поля составляют реакции *to expose easily*, *to expose thing*, *выставлять*, репрезентирующие смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature* (20 %). Вторая группа представлена ассоциатами *exposition* и *light (photo)*, «овнешняющими» смысловой компонент *subject (photographic film) to light when operating a camera* (14 %). Новый компонент значения, в сравнении с испытуемыми младшей

группы, стал *make (something) visible by uncovering it* (6 %) в ассоциатах *to expose land* и *to expose picture*.

На втором этапе реакции распределились следующим образом: на русском языке зафиксирована 1 реакция (3 %) и на английском языке – 15 (44 %). На русском языке был предложен ассоциат *выставлять* (1), ассоциаты на английском языке представлены ответами *to make clear* (11), *to expose a lie* (1), *to expose a secret* (1), *show* (1), *to prove that someone is guilty* (1) и др.

Мы получили 9 синтагматических (26 %) и 6 парадигматических ассоциатов (18 %). Так, реакции *to expose a lie* (1), *to expose a secret* (1), *to expose people* (1), *to expose somebody*, *to be in danger* (1) основываются на синтагматической связи. К парадигматическим ассоциатам относятся ассоциаты *доставлять* (3), *bring food* (1), *carry* (1), *to bring smth* (1), *to send* (доставлять) (1), для доставки (1), *приносить* (1) и др. Мы наблюдаем, что в сравнении с первым этапом в рамках средней возрастной группы испытуемые предложили больше синтагматических ассоциатов. Одна реакция *exit* не была интерпретирована из-за непрозрачности для исследования.

Доминанту ассоциативного поля составили реакции с смысловым компонентом *reveal the true, objectionable nature* (32 %) *to expose a lie/ a secret/ words*, *to prove that someone is guilty*, *to make clear*, *разоблачать* и др. Ближайшую периферию составляет 12 % ответов, «овнешняющих» смысловой компонент *make (something) visible by uncovering it* в выражениях *to expose landscape*, *to expose museum*. Мы наблюдаем увеличение количества интерпретируемых ассоциатов, транслирующих смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature*.

На третьем этапе 5 ответов было зафиксировано на русском языке (15 %) и 25 ответов на иностранном языке (76 %). Среди них были русскоязычные ассоциаты *выставлять* (2), *разоблачать* (2), *экспозиция* (1), на английском языке были сформулированы ассоциаты *exposition* (3), *detective* (2), *to expose secret* (2), *to expose criminal* (2), *showcase* (1) и др.

Мы получили 14 синтагматических (42 %) и 15 парадигматических (46 %) ассоциатов. Синтагматические ассоциаты представлены реакциями *to expose secret* (2), *to expose criminal* (2), *to expose an artwork* (1), *to expose killer* (1), *to expose Magic* (1) и др. К парадигматическим относятся реакции *exposition* (3), *выставлять* (2), *разоблачать* (2), *to risk* (1) и др. К моменту проведения третьего этапа испытуемые уже частично освоили смысловые компоненты широкозначного глагола, что отражено в увеличении количества интерпретируемых ассоциатов и снижении количества отказов. Как и в предыдущем этапе количество отказов снизилось в сравнении с первым этапом и составило лишь 3 %. Также мы заметили, что парадигматических ассоциатов стало на один больше в сравнении со вторым этапом.

Все реакции, полученные от испытуемых средней возрастной группы, были распределены на две группы. В центре ассоциативного поля оказались 85 % реакций, репрезентирующих смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature* в ассоциатах *to expose criminal/ secret/ killer/ detective, разоблачать* и др.). Периферию составили 3 % ассоциатов, «овнешняющих» смысловой компонент *unprotected* в реакциях *to risk*.

Таким образом, задание на формулирование реакции на основе устойчивой ассоциативной связи позволяет выявить, что учащиеся средней возрастной группы не испытывают трудности в использовании иностранного языка для фиксирования первой реакции, однако количество реакций на английском языке не составляет 100 % ни на одном из этапов исследования. Во время проведения первого этапа зафиксировано 12 отказов, на втором этапе количество увеличилось и составило 18, на третьем этапе – 3. Испытуемые средней возрастной группы чаще используют парадигматические ассоциации, пытаясь дать определение слову-стимулу, предлагая слово-реакцию аналогичной грамматической структурой, однако к третьему этапу наблюдается более абстрактные единицы.

Анализ реакций, полученных в ходе трех этапов лонгитюдного

эксперимента, позволил выявить ключевые смысловые компоненты значения, зафиксированные в сознании учащегося средней возрастной, к которым относятся *reveal the true, objectionable nature*, ставший лидером по всем этапам, далее следует компонент *subject (photographic film) to light when operating a camera; make (something) visible by uncovering it*, а также смысловой компонент *unprotected* в сознании учащихся 9–10 классов. Испытуемые средней возрастной группы зафиксировали больший смысловой компонент структуры широкозначного глагола. Многие ответы содержали ошибки лексические и грамматические. Для того, чтобы большая часть ответов была интерпретирована, исследователь обращался к испытуемым для уточнения значений в тех случаях, когда ассоциаты были не совсем прозрачны для исследования. Именно эта дополнительная работа дала возможность выявить смысловые компоненты широкозначного глагола в сознании школьников.

Во время проведения первого этапа зафиксировано 12 отказов, во втором этапе – 18, в третьем этапе – 3.

На следующем этапе обработки экспериментальных данных были систематизированы ответы, полученные от испытуемых при предъявлении им задания на формулирование дефиниции.

Участники первого этапа эксперимента предъявляли ответы на русском и английском языках. На родном языке определения составили 14 % от общего числа дефиниций, в то время как на английском языке – 9 %. На русском языке определения представлены дефинициями *взрывать* (1), *предлагать что-то* (1), *контактировать* (1) и др. К иноязычным относятся определения *makes people's attention on something* (1), *to show off something in the art gallery* (1), *to show something*. Таким образом, испытуемые дали малое количество дефиниций широкозначному глаголу, было зафиксировано 27 отказов, что составило 77 %, в то время как 17 % дефиниций не были интерпретированы. Это объясняется тем, что испытуемые не владеют смысловыми компонентами и не могут свободно оперировать данным глаголом для решения коммуникативной задачи.

В процессе систематизации ответов испытуемых мы проанализировали смысловые компоненты глагола, репрезентированные в дефинициях. Участники первого этапа эксперимента предлагали дефиниции, репрезентирующие смысловой компонент *make something public* (6 %): *makes people's attention on something* (1), *to show something* (1). Экспериментальные данные показали, что на этапе 9 класса учащиеся не владеют значением этого глагола, так как лишь два ученика смогли дать ответы, которые можно было соотнести с одним из смысловых компонентов.

В ходе проведения второго этапа эксперимента было выявлено, что 29 % дефиниций *to give smb a chance to see smth in the museum (smth which is exposed in the museum)* (1), *to show something (often from another point of view)* (1), *to make clear* (1), *to explain* (1) и др были зафиксированы исключительно на английском языке. Количество дефиниций увеличилось в сравнении с первым этапом, однако, как и в прошлом этапе было зафиксировано большое количество отказов (71 %), дефиниций, которые не были интерпретированы, стало немного меньше и число составило 8 %.

Все дефиниции представляли смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature* (21 %), сюда относятся следующие дефиниции: *to find out smb or smth* (1), *to cast the light on something* (1), *show something for somebody* (1), *to make clear* (1) и др. Мы наблюдаем изменение в выборе смыслового компонента для решения коммуникативной задачи.

На третьем этапе исследования анализ предложенных дефиниций, показал, количество отказов сильно снизилось до 27 %, дефиниций, которые не поддавались интерпретации, составили 12 %. На русском языке испытуемые зафиксировали 15 % дефиниций *распознавать* (2), *подвергать действию* (1), *показывать что-то* (2). Дефиниции на английском языке составили 58 % в ответах *uncover* (3), *Find out the truth* (2), *to make public something* (1), *To bomb something* (1) и др.

Анализ предложенных дефиниций, показал, что что наблюдаются

количественные изменения по распределению дефиниций относительно смысловых компонентов широкозначного глагола. Доминанту составляет смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature* (58 %) в дефинициях *uncover* (3), *To find the truth* (1), *To make smth clear* (1), *to shed light on the truth* (1), *to clear smth* (1) и др. Перифирию составляет 3 % дефиниций *подвергать действию*, «овнешняющих» смысловой компонент *unprotected*. Однако мы не можем выделить этот компонент в характерный тренд по возрастной группе, так таких дефиниций довольно мало.

По результатам анализа ответов испытуемых, полученных в ходе выполнения ими заданий на репрезентацию устойчивых ассоциативных связей и формулирование дефиниций, становится очевидно, что испытуемые испытывали сложности при работе с глаголом *to expose* ввиду несформированности лексического навыка при работе с этим широкозначным глаголом, но несмотря на это, мы наблюдаем стабильный прирост реакций на английском языке. Возрастная группа 9–10 класса способна формулировать ассоциаты и дефиниции, в которых устойчиво репрезентирован один смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature* и встречаются единичные ответы, «овнешняющие» смысловой компонент *unprotected* и *make something public*.

### **Старшая возрастная группа (10–11 класс)**

На первом этапе лонгитюдного исследования 28 участников эксперимента справились с заданием на формулирование ассоциации, при этом 5 человек зафиксировали свой ответ на русском языке (15 % от общего числа реакций), а 23 человека записали ассоциат на английском языке (67 %). Испытуемые предложили на русском языке ассоциации *выявить что-то* (1), *облечить, выявить* (1), *обработка* (1), *преступник* (1), *экспозиция* (1). Иноязычные реакции представлены ассоциатами *to expose a robber* (1), *to expose daily* (1), *to expose the truth* (1), *to expose weekly* (1), *to expose the feeling* (1) и др.

Мы получили 15 синтагматических (44 %) и 10 парадигматическая (29 %) ассоциатов. В число синтагматических реакций вошли реакции *to expose a robber* (1), *to expose the feeling* (1), *to expose thief* (1), *to expose the truth* (1), *to expose weekly* (1), *to expose my masterpiece* (1) и др. На парадигматической ассоциативной связи основываются ассоциаты *exposure* (2), *to disappoint* (1), *to make something not secret* (1), *облечить, выявить* (1), *преступник* (1) и др. 9 % ассоциатов не были интерпретированы, так ответы представляли собой индивидуальные ассоциации непрозрачные для исследователя.

В реакциях испытуемых было зафиксировано несколько смысловых компонентов: *reveal the true, objectionable nature* (41 %); *make something public* (23 %); *subject (photographic film) to light when operating a camera* (6 %) и *unprotected* (3 %), которые мы уже фиксировали в средней возрастной группе. В центре ассоциативного поля, выстроенного при предъявлении стимульного слова – глагола *to expose*, оказались реакции *to expose a robber/ a criminal / the feeling / the truth/ thief, to make something not secret, облечить/выявить, преступник* и др. Вторая группа представлена ассоциатами *to expose flat/ gallery / my masterpiece/ someone* и др. Третья группа «овнешняется» ассоциатами *обработка и экспозиция*. К четвертой группе отнесен ассоциат *to disappoint*. Мы наблюдаем увеличение числа ассоциатов, «овнешняющих» смысловые компоненты *reveal the true, objectionable nature* и *make something public* в сравнении со средней возрастной группой.

На втором этапе реакции, полученные от 35 участников эксперимента, были зафиксированы на английском языке, что составило 95 %. Ассоциаты представлены ответами *to expose criminal* (3), *to expose thief* (3), *to expose people to a risk* (2), *to open (smth)* (2), *disclose* (1), *to expose my body to make vitamin D* (1), *to expose a big city* (1) и др. Во время проведения второго этапа лонгитюдного эксперимента в старшей экспериментальной было зафиксировано 2 отказа.

Мы получили 27 синтагматических (73 %) и 8 парадигматических

ассоциатов (22 %). Так, реакции *to expose criminal* (3), *to expose people to a risk* (2), *I don't want to expose him* (1), *to expose a big city* (1) и др. основываются на синтагматической связи. К парадигматическим ассоциатам относятся примеры *to open (smth)* (2), *disclose* (1), *to make known* (1), *to reveal* (1), *exposition* (1) и др.

На втором экспериментальном этапе было зафиксировано, что 68 % реакций репрезентируют смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature* в ассоциатах *to expose criminal / thief / a lie / cheating / scandal, disclose, to make known, to reveal, to show smth* и др. 16 % ассоциатов репрезентируют смысловой компонент *make something public* в ответах *to expose personality, to expose cities, to expose the rule* и др. 8 % ассоциатов «овнешняют» компонент *unprotected* в ассоциатах *to expose cities to a risk* и *to expose people to a risk*. Ассоциат *exposition* представляет смысловой компонент *subject (photographic film) to light when operating a camera* (3 %).

Мы наблюдаем увеличение количества ассоциатов, «овнешняющих» *reveal the true, objectionable nature* за снижения ассоциатов со смысловым компонентом *make something public* в сравнении с первым этапом. Аналогично описанию изменений характера взаимоотношений между словом-стимулом и словом-реакцией, качественные изменения, отражающие владение смысловым компонентом значения, могут служить подтверждением усложнения когнитивной структуры на старшем этапе обучения. Они представлены более абстрактными единицами, которые могли стать частью когнитивной структуры как за счет школьного смыслового компонента, так и быть освоенными вне школьной программы.

На третьем этапе все 100 % ассоциаций были сформулированы на иностранном языке и представлены реакциями *exposition* (3), *to expose a secret* (3), *to expose the truth* (3), *to expose liars* (2), *to exhibit* (1), *to expose yourself like that* (1), *to uncover* (1), *unmask* (1) и др. Мы наблюдаем, что на втором и третьем этапах испытуемые старшей возрастной группы предпочитают оперировать иностранным языком при формулировании первой реакции.

Мы получили 24 синтагматических (63 %) и 13 парадигматических (34 %) ассоциата. Синтагматические ассоциаты представлены реакциями *to expose a secret* (3), *to expose the truth* (3), *to expose liars* (2), *to expose crime* (1) и др. К парадигматическим относятся ассоциаты *exposition* (3), *danger* (1), *to exhibit* (1), *to explain* (1), *to uncover* (1) и др. 3 % ассоциатов не был интерпретированы. На всех трех этапах испытуемые предлагали доминирующее число синтагматических ассоциатов. Мы наблюдаем, что чем старше испытуемый, тем чаще он предлагает ассоциаты, основанные на синтагматической связи между словом-стимулом и словом-реакцией.

Все реакции, полученные от испытуемых старшей возрастной группы, были распределены в четыре группы. В центре ассоциативного поля оказалось 60 % ассоциатов, репрезентирующих смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature* в ассоциатах *to expose a secret, to expose the truth, to expose liars, to reveal information, to uncover, unmask* и др. Ближайшую периферию ассоциативного поля составляет 23 % ассоциатов *to expose essence, to expose meanings, to exhibit* и др., в которых репрезентирован смысловой компонент *make something public*. Ближайшую периферию составляет компонент *subject (photographic film) to light when operating a camera* (8 %) в ассоциате *exposition*. Следующий смысловой компонент *unprotected* зафиксирован в 6 % ассоциатов *to expose to danger* и *danger*.

Мы наблюдаем изменения в характере взаимоотношений между словом-стимулом и словом-ассоциатом в сравнении с другими возрастными группами. На всех этапах исследования испытуемые используют широкозначный глагол для построения первой реакции, которая пришла им в голову, что может служить подтверждением гипотезы, что на старшем этапе обучения у учащихся имеется большее количество новых групп ассоциатов, соотносимых с разными составляющими и гипотезы о появлении новых ассоциативно связанных смысловых компонентов за счет усвоения языковых единиц вне школьной программы. Задание на формулирование реакции на основе устойчивой

ассоциативной связи позволяет проследить доминанту ассоциативного поля по всем возрастным категориям, смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature*, а также выявить, что к моменту обучения в старшей возрастной группе испытуемые чаще использую такие смысловые компоненты как *make something public, subject (photographic film) to light when operating a camera*, а также *unprotected*. Суммарное количество реакций с этими смысловыми компонентами становится больше в старшей возрастной группе в сравнении с младшей и средней возрастными группами. Таким образом, мы наблюдаем значительный прирост разнообразных ассоциатов, передающих разные смысловые компоненты широкозначного глагола *to expose* в задании на формулирование реакции на основе устойчивой ассоциативной связи и можем выявить, какие освоены учащимися, и какая иерархия значений широкозначного глагола выстраивается в языковом сознании школьника.

На следующем этапе обработки экспериментальных данных были систематизированы ответы, полученные от испытуемых при предъявлении им задания на формулирование дефиниции.

На первом этапе было зафиксировано 18 % от общего числа ответов на русском языке и 53 % на английском языке. В число определений на русском языке вошли следующие: *демонстрировать что-то на выставках и т.д.* (1), *заметить кого-то во лжи* (1), *проконсультироваться* (1), *разоблачать* (1), *расставлять, располагать что-либо в определенном порядке* (1), *экспортировать* (1). К иноязычным определениям относятся *to unveil something* (2), *function in photoshop* (1), *to be influenced by smth* (1), *to bring piece of art to one place* (1), *to identify a intruder* (1), *to show something* (1) и др. На втором и третьем этапах все дефиниции были на иностранном языке.

Далее в процессе систематизации ответов испытуемых мы проанализировали смысловой компонент глагола, репрезентированный в дефинициях. Участники первого этапа эксперимента предлагали дефиниции, репрезентирующие смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature*

(26 %): *to unveil something* (2), *to get the secret known* (1), *to identify a intruder* (1), *to reveal something (the truth/secret/guilt)* (1), *to say the secret* (1), *to reveal* (1) и др. Ближайшей периферией стал компонент *make something public* в дефинициях, *to expose the truth, when the lie becomes truth* (1), *to know who is not right with* (1), *to show something* (1) и др. Смысловой компонент *unprotected* составил 3 % в дефиниции *to be influenced by smth*. Еще один компонент *subject (photographic film) to light when operating a camera* составил 3 % в дефиниции *function in photoshop*. В ходе проведения первого этапе задания на дефинирование было получено 29 % отказов и 18 % дефиниций не были интерпретированы из-за непрозрачности значения. Эти данные подтверждают, что не все испытуемые в достаточной степени освоили широкозначный глагол и не готовы дать ему объяснение своими словами.

В ходе проведения второго этапа эксперимента было выявлено, что 89 % дефиниций зафиксировано на английском языке: *to find truth* (3), *to make smth clear* (2), *to know secret information* (1), *when you ask somebody to tell you the truth* (1), *reveal* (1), *to bring someone clear* (1), *to help to understand something better* (1) и др.

Все дефиниции были распределены в три группы, первая репрезентирует смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature* (59 %). К ней относятся дефиниции *to make smth clear* (1), *to disclose something or someone* (1), *to know secret information* (1), *reveal* (1), *to bring someone clear* (1), *to reveal something hidden* (1), *to get secrets known* (1) и др. Ко второй группе относятся дефиниции *to tell the truth about someone else, to tell truth about something bad, to make certain facts known to public, to help to understand something better*, репрезентирующие смысловой компонент *make something public* (22 %). 3 % дефиниций «овнешнили» компонент *subject (photographic film) to light when operating a camera* в дефиниции *make dark and light*. 4 участника не дали дефиницию широкозначному глаголу *to expose*, что составило 11 % и 5 % дефиниций не были интерпретированы из-за непрозрачности для исследования.

Ответы, которые дали испытуемые во время проведения третьего этапа, содержали 1 отказ или 5 % дефиниций, которые не поддавались интерпретации. Как и в ходе второго этапа старшая экспериментальная группа зафиксировала все свои дефиниции на третьем этапе. Они представлены определениями *To make something confusing come clear* (2), *to reveal the truth* (2), *Make smth visible* (1), *to bring from one place to another* (1), *to bring something to someone's house* (1) и др.

Анализ предложенных дефиниций, показал, что к концу 11 класса учащиеся владеют в достаточной степени основными смысловыми компонентами широкозначного глагола *to expose - reveal the true, objectionable nature* (81 %), затем 11 % дефиниций описывает смысловой компонент *make something public*. К первой группе относятся дефиниции, представленные выражениями *to reveal the truth* (2), *reveal* (1), *to expose thief* (1), *To make sth visible, to uncover it* (1) и др. Ко второй группе относятся дефиниции *To give evidence of peoples' lies* (1), *to publicly show that someone or something is bad or dishonest* (1), *to show the true side of smth* (1) и др.

По результатам анализа ответов испытуемых, полученных в ходе выполнения ими заданий на репрезентацию устойчивых ассоциативных связей и формулирование дефиниций, мы наблюдаем стабильный прирост реакций на английском языке со 2 этапа. Отказ в задании на ассоциативную связь снижаются с 29 % на первом этапе до 3 % в третьем этапе. В конце 10 и 11 классов учащиеся владеют такими смысловыми компонентами, как *reveal the true, objectionable nature; make something public* широкозначного глагола и способны формулировать ассоциаты и дефиниции, в которых репрезентированы основные значения.

Анализ дефиниций показал, что на старшем этапе ученики в достаточной мере освоили палитру предложенных для освоения значений этого глагола как следствие смогли выполнить предложенное задание благодаря своему опыту и продемонстрировать некоторые значения, освоенные вне школьной программы

и когнитивная структура представлена более сложными выражениями в сравнении с другими возрастными группами, что является подтверждением поставленным гипотезам.

### **Промежуточные выводы: по данным САЭ и ДС (широкозначный глагол *to expose*)**

В процессе анализа результатов САЭ и ДС по всем трем итерациям лонгитюдного эксперимента с представителями всех трех экспериментальных групп при предъявлении им диагностических заданий, содержащих широкозначный глагол *to expose*, были выявлены следующие тренды:

1. Происходит уменьшение числа ассоциатов на родном языке во всех возрастных группах после первого этапа, кроме средней группы в ходе проведения третьего этапа, где процент вырос по сравнению со вторым этапом. В 6–7 классах с 70 % до 12 %, в 9–10 классах с 23 % до 3 % ко второму этапу, затем увеличение до 15 %, в 10–11 классах только на первом этапе зафиксировано 15 % реакций на русском языке, на втором и третьем этапах все реакции были на иностранном языке.

2. Происходит снижение числа отказов, так, количество отказов в 6–7 классах разнится от этапа к этапу, так на первом этапе было 18 % отказа, во втором этапе это число увеличивается до 27 %, в то время как на третьем этапе в этой возрастной группе насчитывается лишь 6 % отказов. В средней возрастной группе наблюдается аналогичная ситуация, где на первом этапе зафиксировано 34 % отказов, во втором этапе увеличение до 53 %, на третьем этапе лишь 9 % отказов, в то время как в старшей возрастной группе было зафиксировано 18 % на первом этапе и лишь 5 % на втором этапе в заданиях на ассоциативную связь.

3. Каждая возрастная группа имеет свой характерный тренд, описывающий характер взаимоотношений между глаголом-стимулом *to expose* и ассоциатами, так прослеживается преобладание парадигматической связи у

связи у младшей и средней возрастной группы, необходимо отметить, что лишь на втором этапе средней возрастной группы количество ассоциатов, представляющие синтагматическую связь немного превысили количество парадигматических ассоциатов, но все же доминанту по этой возрастной категории составляет парадигматическая связь. В старшей возрастной группе лидерство принадлежит синтагматической связи на всех этапах. Таким образом, можно сделать вывод, что у участков младшей и средней возрастных групп преобладает парадигматический характер, в то время как у старшей группы зафиксирован больше синтагматический характер отношений.

4. Более детальное изучение реакций на парадигматическом и синтагматическом уровне позволило выявить структуры, которые представляет широкозначный глагол в сознании школьника. Было отмечено, что единого тренда по структурам не было зафиксировано. Итак, было выделено три структуры, представленные *предметом, действием* или *действие + предмет*. В рамках разных этапов в одной возрастной группе иерархия этих структур менялась. На первом этапе в младшей возрастной группе доминанту составляла конструкция, представленная *действием* (58 %), например, *экспозировать, взрываться, раскрывать* и т.д. На втором этапе основной конструкцией стало использование *опредмеченности* (29 %), например, *explosions, exposition, gallery, поза* и др. На третьем этапе самая частотная структура представлена *действием, которое совершается относительного какого-то человека или предмета* (42 %), например, *to expose a liar, to expose a spy, to expose an enemy* и др.

В средней возрастной группе на первом этапе доминанту составила конструкция *предмет* (29 %), например, *exposition, light, exhibition, клыки* и др, в то время как, начиная со второго этапа, прослеживалась устойчивая конструкция *действие, направленное на человека или предмет* (32 % на первом этапе и 52 % на третьем этапе), представленная ассоциатами *to expose a lie, to expose a secret, to expose a criminal, to expose an artwork* и др.

В старшей возрастной группе доминирует конструкция *действие, которое совершается относительного какого-то человека или предмета* (44 % - 76 % - 74 %), например, *to expose the feeling, to expose the truth, to expose people to a risk, to expose a killer, to expose liars, to reveal information* и др.

В ходе обработки ответов заданий на ассоциативную связь и дефинирование было отмечено, что большая часть учащихся не владеет смысловыми компонентами этой лексической единицы, что прослеживается в количестве отказов и неинтерпретируемых ответов. Более того широкозначный глагол *to expose* достаточно труден для понимания и использования в речи у испытуемых младшей и средней возрастных групп, но к старшей школе испытуемые обладают достаточным личностным опытом, что подтверждается ответами на ассоциативную связь и разнообразные дефиниции. Основной смысловой компонент значения, который прослеживается у всех возрастных групп, это *reveal the true, objectionable nature*, у испытуемых средней и старшей групп встречаются смысловые компоненты *make something public, unprotected and subject (photographic film) to light when operating a camera*. Ввиду того, что испытуемые мало знакомы с лексической единицей *to expose* часто их ответы были основаны на фонетической ассоциации и догадке, из чего далее следовало большое количество ответов, которые нельзя было интерпретировать из-за непрозрачности значения.

5. Снизилось количество дефиниций на родном языке после первого этапа. Однако малое количество испытуемых справилось с заданием, мы предполагали, что результаты будут таким, так как на этапе задания на ассоциирование был отмечен невысокий процент интерпретируемых ассоциатов. Отказы зафиксированы во всех возрастных группах. Результаты ассоциативного эксперимента выявили, что у испытуемых всех возрастных групп центром ассоциативного поля выступает смысловой компонент широкозначного глагола *to expose reveal the true, objectionable nature*, далее у встречаются единичные ассоциаты, «овнешняющие» смысловые компоненты

*subject (photographic film) to light when operating a camera, unprotected и make something public.* Доминанту ассоциативного поля у всех возрастных групп составляет смысловой компонент *reveal the true, objectionable nature*, встречающийся в дефинициях *subject (photographic film) to light when operating a camera, unprotected* и *make something public*. Смысловой компонент *unprotected* появляется у испытуемых младшей и средней возрастной группы на третьем этапе в задание на дефинирование. Компонент *subject (photographic film) to light when operating a camera* зафиксировано только в младшей и старшей возрастной группах на первом этапе, а в старшей возрастной группе только на первом этапе задания на формулирование дефиниции, тем самым мы предполагаем, что учащиеся не владеют этим смысловым компонентом, так как количество ответов, «овнешняющее» эти смысловые компоненты, малочисленно.

### **3.4. Анализ результатов выполнения задания на заполнение пропусков в предложениях всеми экспериментальными группами**

Методика завершения предложений широко используется в психолингвистике как способ верификации результатов САЭ. Согласно инструкции, испытуемый восстанавливает текст с опорой на контекст, предложенный в опроснике, который не содержит разнотечений. Благодаря использованию этой методики исследователь получает информацию о способности информанта использовать слово в контексте (= заданных условиях речевой деятельности).

Возможность восстановить текст показывает, насколько контекст труден для понимания, о чем говорил еще Ч. Осгуд, размышляя о показателе возможности прочитать текст при восстановлении разрушенного текста. По мнению психолога, человек, владеющий в достаточном объеме искомой лексикой и грамматикой, должен быть способен восполнить недостающую информацию.

Методику завершения предложений впервые предложил использовать У. Тейлор. Исходное высказывание подвергается деформации, а затем оно предлагается испытуемым для восстановления смысловой целостности. А. А. Леонтьев связывал возникновение данной методики с использованием современных технических средств коммуникации, в ходе которых происходил сбой в передаче информации, который выражался в появлении пропусков в тексте, замене слов и отдельных букв в словах, таким образом, исходный текст был разрушен. Изначальный принцип заключался в пропуске каждого пятого слова, так как благодаря такой схеме восполнения текста можно сделать вывод о восприятии и понимании текста, в котором информация частично отсутствует.

Следует отметить, что в Задании 3 эксперимента не предлагался выбор из ряда вариантов, напротив, испытуемым предлагалось выставить любое слово, подходящее лексически и грамматически по контексту.

Для выполнения нашего экспериментального испытуемых ориентировались на общее содержание высказывания и лексико-грамматическую сочетаемость выбранного слова, а также его уместность в предложении. Напомним, что разрушенный текст представлял собой одно предложение, таким образом, контекст был сильно ограничен для понимания. Успешнее всего выполняли задание те испытуемые, которые предлагали наиболее частотные ассоциации в САЭ, в то время как испытуемые, предложившие ассоциации, попавшие на периферию ассоциативного поля, испытывали больше трудностей в заполнении пропуска.

Задача экспериментального задания заключалась в том, чтобы записать одно слово, которое способно восполнить пропуск в предложении. Слово должно было удовлетворять следующий критерий: подходить грамматически и лексически. У испытуемых была свобода в выборе подходящего слова. Все слова, полученные в ходе проведения данного задания, далее были распределены по 4 категориям: 1) искомое слово, 2) слово, подходящее по

смыслу (но не искомое) и лексико-грамматическому принципу, 3) слово подходит по смыслу, но содержит ошибку (например, грамматическая форма не верная), 4) слово не подходит. Третья группа слов представлена ответами, которые содержат ошибку. Предположительно, такая реакция вызвана несколькими причинами: 1) невнимательность или рассеянность при выполнении задания, 2) незнанием грамматического правила.

В процессе систематизации данных получены следующие результаты: на 1 этапе лонгитюдного эксперимента учащиеся 6 классов по 21 предложению дали 524 заполненных пропуска, 169 отказов было получено по всем ситуациям, что составило 24 % от предполагаемого количества потенциальных реакции. На 2 этапе было зафиксировано 553 заполненных пропуска, отказы составили 20 % (абсолютное количество = 140). На 3 этапе участники зафиксировали 680 ответом, а количество отказов составило 2 % (13 отказов). Итоговое количество заполненных пропусков по всем трем этапам составило 1757.

Учащиеся 9 классов по всем предъявленными предложениям на 1 этапе дали 580 заполненных пропусков, зафиксировано 155 отказов, что составило 21 %. На 2 этапе количество ответов увеличилось и составило 620 заполненных пропусков, в то время как количество отказов составило 94, что равно 13 %. Третий этап характеризует сравнительно высокое число успешных ответов, равное 662, количество отказов также сократилось и составило 31 (4 %). Итоговое количество ответов по всем трем этапам составило 1862, что превышает показатели младшей возрастной группой.

Учащиеся 10 классов зафиксировали 675 реакций на 21 предложение, количество отказов снизилось в сравнении с 6 и 9 классами и составило 38, что соответствует 5 %. На втором этапе количество реакций составило 752, количество отказов = 25 (3 %). Третий этап характеризует самое высокое количество ответов по старшей возрастной группе, составившее 784 заполненных пропуска, в то время как количество отказов равно 14, таким

образом, процент отказов составил 2 %. Итоговое количество ответов по всем трем этапам составило 2211, что превышает показатели младшей и средней возрастных групп.

Сводные данные по всем экспериментальным группам представлены в Таблице 3.2.

Таблица 3.2. Сводная статистика по количеству заполненных пропусков во всех экспериментальных группах

	6-7 класс	9-10 класс	10-11 класс
	Количество реакций	Количество реакций	Количество реакций
1 этап	524	580	675
2 этап	553	620	752
3 этап	680	662	754

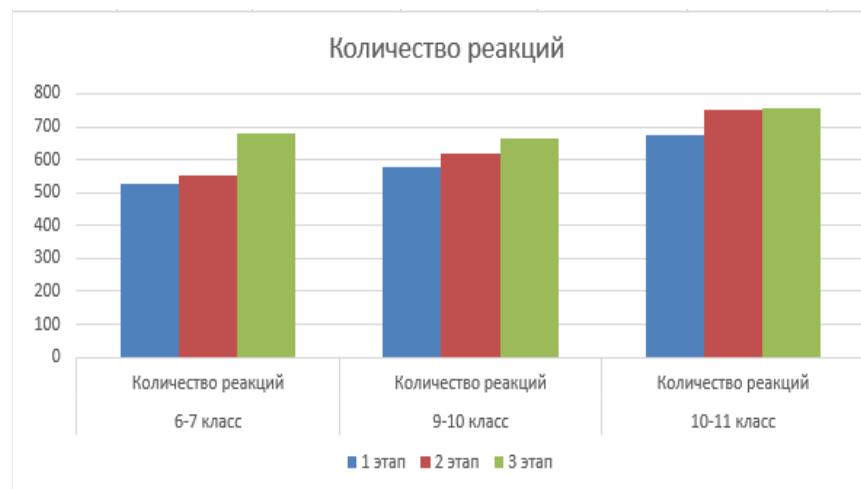


Схема 3.1. Сводная статистика по всем экспериментальным группами на трех этапах лонгитюдного эксперимента

Таким образом, прослеживается тенденция увеличения количества реакций от 6 к 10 классу в ходе проведения лонгитюдного исследования, несмотря на то что количество участников в средней возрастной группе уменьшается от первого этапа к третьему, а в старшей возрастной группы идет увеличение числа участников с 34 до 38. Следует отметить различие в количестве отказов между 6 классами (15 %), 9 классами (16 %) и 10 классами

(6 %). Снижение числа отказов может служить подтверждением хорошего уровня владения иностранным языком на старшем этапе обучения вне зависимости от количества часов языка, отведенных для изучения в разных профилях (с разными программами подготовки).

На первом этапе анализа данных все реакции по всем этапам лонгитюдного эксперимента были классифицированы в зависимости от возможности восстановить предложение с использованием лексической единицы, зафиксированной участником. Далее мы исключили все отказы и ответы, которые не могут быть использованы в заданном контексте.

При рассмотрении реакций немаловажным фактором является количество отказов от реакций. В наших экспериментальных данных в 6–7 классах прослеживается сокращение числа отказов после второго этапа: во время обработки результатов первого этапа было зафиксировано 169 отказов, во время систематизации экспериментальных данных второго этапа – 140, и во время обработки данных, полученных на третьем этапе, – 13. Мы наблюдаем стабильный прирост в количестве реакций на каждом этапе: в мае 2019 года было зафиксировано 524 реакции, в ноябре 2019 года 553 реакции и в мае 2020 года 680 реакций.

В 9–10 классах на первом этапе было зафиксировано 155 отказов, во время систематизации экспериментальных данных второго этапа – 94, и во время обработки данных, полученных на третьем этапе, – 31.

В 10–11 классах на первом этапе было зафиксировано 38 отказов, во время систематизации экспериментальных данных второго этапа – 25, и во время обработки данных, полученных на третьем этапе, – 14 (см. Таблицу 3.3.).

Таблица 3.3. Сводная статистика отказов от выполнения задания

	6-7 класс	9-10 класс	10-11 класс
	Количество отказов	Количество отказов	Количество отказов
1 этап	169	155	38
2 этап	140	94	25
3 этап	13	31	14

Абсолютное количество отказов в лонгитюдном исследовании (Задание 3)

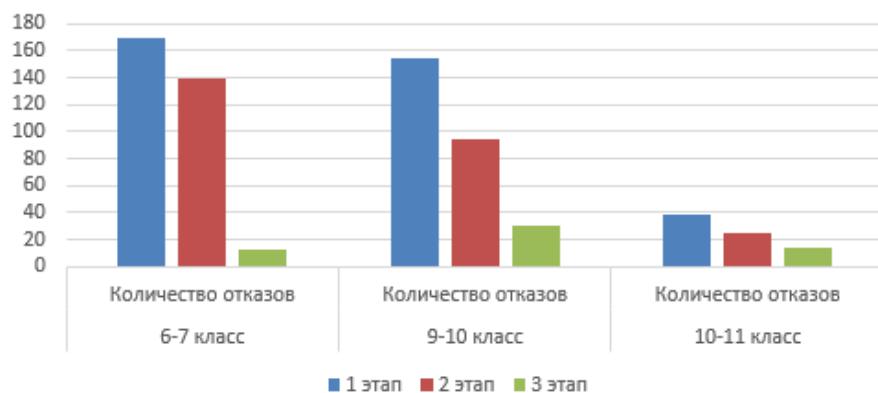


Схема 3.2. Сводная статистика отказов по всем этапам лонгитюдного эксперимента

На третьем этапе происходило распределение оставшихся ответов на три группы: 1) искомое слово, 2) слово, подходящее по смыслу (но не искомое) и встраиваемое в предложение без лексико-грамматических ошибок, 3) слово подходит по смыслу, но содержит ошибку (например, грамматическая форма не верная). Сводные данные представлены в Таблицах 3.4 – 3.6 и Схемах 3.3 – 3.5.

Таблица 3.4. Соотношение приемлемых в контекстах ответов от испытуемых из младшей возрастной группы

	1 этап	2 этап	3 этап
	Количество реакций	Количество реакций	Количество реакций
1 группа	27	17	63
2 группа	189	221	351
3 группа	73	72	90



Схема 3.3. Соотношение ответов от испытуемых из младшей возрастной группы: искомое слово / подходящее слово / приемлемое, но содержит ошибку

Далее были систематизированы ответы от испытуемых из старшей возрастной группы, в которую вошли учащиеся 9–10 классов.

Таблица 3.5. Соотношение приемлемых в контекстах ответов от испытуемых из средней возрастной группы

	1 этап	2 этап	3 этап
	Количество реакций	Количество реакций	Количество реакций
1 группа	33	27	97
2 группа	258	251	315
3 группа	87	91	105



Схема 3.4. Соотношение ответов от испытуемых из средней возрастной группы: искомое слово / подходящее слово / приемлемое, но содержит ошибку

Далее были систематизированы ответы от испытуемых из старшей возрастной группы, в которую вошли учащиеся 10–11 классов.

Таблица 3.6. Соотношение приемлемых в контекстах ответов от испытуемых из старшей возрастной группы

	1 этап	2 этап	3 этап
	Количество реакций	Количество реакций	Количество реакций
1 группа	70	69	92
2 группа	334	410	409
3 группа	90	87	112



Схема 3.5. Соотношение ответов от испытуемых из старшей возрастной группы: искомое слово / подходящее слово / приемлемое, но содержит ошибку

Таким образом, мы видим, что по мере взросления учащийся, осваивающий иностранный язык, способен вести коммуникацию на иностранном языке, свободнее выражать свои мысли на неродном языке, что подтверждается увеличением общего числа заполненных пропусков и меньшим количеством отказов. Следует отметить, что показатели группы 1 (искомое слово) и группы 2 (слово подходит, но не является искомым) суммарно демонстрируют способность учащихся из всех классов реконструировать текст и встраивать грамматически и лексически корректную единицу. Суммарное значение по двум группам представлено в Таблице ниже (Таблица 3.7).

Таблица 3.7. Сумма ответов из 1 и 2 группы: искомое слово / подходящее слово, использованное корректно

			1 этап	2 этап	3 этап	
<b>6–7 класс</b>		1-2 группа	216	238	414	
		3 группа	73	72	90	
		4 группа	235	243	176	
<b>9–10 класс</b>		1-2 группа	291	308	412	
		3 группа	87	91	105	
		4 группа	202	221	149	
<b>10–11 класс</b>		1-2 группа	404	479	501	
		3 группа	90	87	112	
		4 группа	181	186	171	

Таким образом, мы можем полагать, что все экспериментальные группы достаточно уверенно могут оперировать широкозначными лексическими единицами, изученными в рамках школьной программы, для решения конкретной коммуникативной задачи, однако требуется дополнительная работа по сокращению числа ошибочных словоупотреблений.

### **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3**

В эмпирической части исследования представлены результаты трех этапов САЭ, выделены общие тренды по каждой экспериментальной группе; приведен анализ задания на дефинирование по каждому широкозначному глаголу и на восстановление предложения, позволивший проверить валидность данных САЭ, а также выявлены общие тренды по всем исследуемыми возрастным группам.

Продемонстрируем фрагмент анализа данных.

Дефиниции, сформулированные испытуемыми, уточняют результаты САЭ, т.к. представляют собой разные виды деятельности в рамках одного и того же мыслительного процесса, поэтому в экспериментальных исследованиях рекомендуется предлагать их в паре. Как и в САЭ, на первом этапе мы анализировали язык реакций. Количество дефиниций на английском языке увеличивается после первой итерации эксперимента. Испытуемые из старшей экспериментальной группы на 2 и 3 этапах преимущественно фиксировали свои дефиниции на английском языке. Сопоставительный анализ результатов САЭ и эксперимента на ДС позволил выявить имеющиеся дефициты.

Остановимся на двух наиболее значимых экспериментальных гипотезах.

Мы наблюдаем усложнение когнитивных структур в процессе обучения иностранному языку, таким образом результаты эксперимента свидетельствуют о меньшем числе компонентов, отражающих зоны расширения значения широкозначной единицы в младшей возрастной группе испытуемых и появление новых групп ассоциатов, соотносимых с разными составляющими

когнитивной структуры у испытуемых, входящих в старшие экспериментальные группы. У старших испытуемых наблюдается более широкая палитра ответов, больше разных ответов, больше ассоциатов, входящих в доминантные группы при равном количестве испытуемых и равном количестве реакций. Таким образом, первая гипотеза была верифицирована.

Вторая гипотеза была основана на предположении, что когнитивная структура, репрезентируемая англоязычными широкозначными единицами, расширяется за счет появления в них новых ассоциативно-связных компонентов, отражающих современное состояние развития общества и технологий. Участники эксперимента частично обучались в дистанционном формате в период проведения исследования, что позволило им стать более продвинутыми в сфере информационных технологий, следовательно, мы ожидали от них появление соответствующих групп ассоциатов, но при этом не ожидали возрастной специфики, так как все оказались в одинаковых условиях. Анализ данных САЭ и ДС показал, что к третьему этапу в сравнении, с первыми двумя этапами, испытуемые всех групп стали оперировать более широкой палитрой (ср. *behave = to act*).

Ассоциации и дефиниций, зафиксированные испытуемыми шестых и седьмых классов, выделяются на фоне ответов средней и старшей возрастных групп своей простотой и незамысловатостью за счет более конкретного стержневого компонента, постигаемого в рамках программы по обучению иностранному языку.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение структуры и содержания языкового сознания составляет важную исследовательскую область психолингвистики. Имеется значительное количество работ по изучению языкового сознания взрослого человека, однако сравнительно немного работ направлено на изучение языкового сознания ребенка и подростка.

Еще более немногочисленной является группа исследований, в которых рассматриваются закономерности формирования когнитивных структур, репрезентируемых различными типами языковых единиц. В этой связи показательно исследование, проведенное Н. В. Антоновой, в котором экспериментальным путем изучались закономерности формирования в языковом сознании дошкольника когнитивных структур, репрезентируемых конкретными и абстрактными единицами.

Тем не менее, планирование и проведение подобных экспериментальных исследований представляется как никогда актуальным, поскольку это позволяет выявить общие закономерности формирования когнитивных структур (не связанные с той или иной группой представлений).

Более того, особый интерес представляет изучение процесса становления языкового сознания вторичной языковой личности (в нашем случае – школьников, изучающих английский язык как иностранный) и разработка соответствующих экспериментальных процедур.

Цель исследования состояла в экспериментальном изучении механизма становления когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными языковыми единицами, в языковом сознании вторичной языковой личности (учащихся средней школы)

Для достижения этой цели было спланировано лонгитюдное экспериментальное исследование, в котором были рассмотрено пять широкозначных языковых единиц – глаголов *to act, to support, to claim, to deliver* и *to expose*.

Для определения группы рассматриваемых широкозначных единиц была задействована многоэтапная процедура: проанализирована степень представленности разных широкозначных единиц в учебно-методическом комплексе по иностранному языку для общеобразовательной школы, далее изучены словари частотности.

Для каждой возрастной группы (соответственно, учащихся 6–7, 9–10 и 10–11 классов) был выбран свой фокусный широкозначный глагол, который либо вводится на данном этапе обучения, либо наиболее системно отрабатывается.

Далее был проведен сопоставительный анализ с лексикографическими данными.

При проведении лонгитюдного исследования испытуемым предъявлялись три разных задания, направленные на взаимную верификацию данных. Свободный ассоциативный эксперимент, эксперимент с опорой на методику дефиниций и задание на завершение предложений.

В эксперименте приняли участие учащиеся 6–7, 9–10 и 10–11 классов, обучавшиеся в классах разных профилей. Были использованы следующие критерии отбора участников: родной язык – русский, обучение иностранному языку велось с начальной школы, на момент проведения эксперимента испытуемые учились у разных учителей английского языка.

Лонгитюдный эксперимент проводился в несколько этапов. Интервал между этапами составлял порядка 6 месяцев.

Продемонстрируем процедуру анализа и интерпретации полученных результатов на примере широкозначного глагола *to claim*.

На первом этапе обработки данных, полученных в ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента, анализировалось то, какой язык испытуемые выбирали при продуцировании реакции. Так, в ходе исследования было выявлено, что учащиеся 6 классов регулярнее используют родной (русский) язык, фиксируя свои мысли в процессе ассоциирования: например,

*климат* (2), *гора* (1), заниматься скалолазанием (1), *клеймо* (1). По результатам исследования прослеживается тенденция увеличения числа ответов на иностранном языке от 6 класса к 11.

На втором этапе обработки экспериментальных данных изучался характер взаимоотношений между стимулом и реакцией.

Анализ полученных ассоциатов в ходе трех итераций экспериментального исследования позволяет сделать вывод, что учащиеся 6–7 классов лучше справились с объяснением значения стимульных слов, так как они предлагали преимущественно парадигматические ассоциаты типа *confirm* (1), *point of view* (1), *sneak* (1). Среди реакций учащихся 9–10 и 10–11 классов преобладали ассоциаты на основе синтагматической связи, например, *to claim money* (2), *to claim подарок* (1), *to claim an orange* (1), *to claim a hat* (1). Однако количество синтагматических реакций увеличилось в сравнении с количеством реакций этого типа среди шестиклассников. Как отмечают специалисты, реакции, отражающие синтагматические отношения, формируются в тех случаях, когда слово было использовано многократно в речевой деятельности, следовательно, учащемуся легко воспроизвести фразу, ставшую для него клише.

Третьим этапом исследования стало моделирование динамики развития когнитивной структуры, репрезентируемой широкозначным глаголом *to claim*, в языковом сознании школьников, обучающихся в 6, 9, 10 классах.

По итогам обработки данных, полученных в ходе проведения всех этапов эксперимента, был сделан вывод, что когнитивная структура, репрезентируемая широкозначной единицей, строится вокруг стержневого компонента. В случае с рассмотренным примером это действие «заявлять /брать ответственность». Данные лонгитюдного эксперимента позволяют сделать вывод, что доминирующая структура по всем возрастным группам представлена *действием + уточняющим предметом/событием*. В младшей и старшей возрастных группах центральным элементом является *действие*, при этом в

средней возрастной группе второй доминантой выступает *предмет*.

По мере формирования и усложнения когнитивной структуры в нее начинают входить дополнительные элементы, связанные со спектром возможных объектов и обстоятельственными характеристиками. Эта предварительная модель когнитивной структуры, репрезентируемой широкозначным глаголом *to claim*, далее уточнялась с опорой на другие экспериментальные методики.

На следующем этапе происходило сопоставление с дефинициями, предложенными участниками эксперимента. Дефиниции уточняют результаты ассоциативного эксперимента, представляют собой разные виды деятельности в рамках одного и того же мыслительного процесса, поэтому в экспериментальных исследованиях рекомендуется предлагать их в паре). Вслед за А. А. Залевской, мы считаем, что благодаря ассоциативному эксперименту и заданию на дефинирование участник имеет возможность охарактеризовать специфику семантики слова через ассоциации и объяснить его другим через дефиницию. Как и в свободном ассоциативном эксперименте, на первом этапе мы анализировали язык реакций. Количество дефиниций на английском языке увеличивается после 1 этапа эксперимента. Испытуемые старшей возрастной группы на 2 и 3 этапах зафиксировали свои дефиниции на английском языке.

Слова широкой семантики имеют большое число устойчивых ассоциативных связей связанных с их регулярным употреблением в определенных контекстах, и учащийся постоянно обращается именно к этим ассоциативным значениям, составляющим ядро, и в меньшей степени к тем, которые остаются на периферии. Ассоциативные поля, полученные в ходе анализа реакций на слово-стимул, дают представления об этих устойчивых ассоциативных связях. На слайде представлены наиболее частотные ответы, зафиксированные в задании на формулирование дефиниций.

На пятом этапе происходила дополнительная верификация данных с опорой на задание, направленное на заполнение пропусков в заданных

контекстах. Ответы, полученные в ходе обработки задания на заполнение пропусков, поделены на группы: 1) искомое слово; 2) слово подходит лексически и грамматически; 3) ответ содержит ошибку; 4) слово не подходит;

Искомое слово представлено во всех возрастных категориях, однако количество ответов, которые не подходят в контексте, превышает показатели 1 и 2 групп в младшей и средней группах. Показатели в старшей школе демонстрируют более высокий уровень владения лексическими единицами.

Таким образом, мы можем полагать, что все экспериментальные группы достаточно уверенно могут оперировать широкозначными лексическими единицами, изученными в рамках школьной программы, для решения конкретной коммуникативной задачи, однако требуется дополнительная работа по сокращению числа ошибочных словоупотреблений.

В заключении изложены основные результаты проведенного исследования, оценена степень достижения поставленных целей и задач, обозначены перспективные направления исследования.

Мы смогли доказать, что при работе со словом-стимулом школьник следует определенному алгоритму. Каждой экспериментальной характерна своя иерархическая организация когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными глаголами, и результаты эксперимента позволили нам проследить количественно-качественные различия в рассматриваемых когнитивных структурах.

Мы можем утверждать, что современный школьник, имеющий доступ к современным технологическим возможностям, усваивает большее количество элементов когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными единицами, нежели заложено в УМК для общеобразовательной школы. У испытуемых ЭГ-3 наблюдается максимальное количество усвоенных компонентов семантической структуры широкозначных глаголов и сформированный навык их использования в предложенных коммуникативных ситуациях.

Новые социальные реалии способны вносить изменения в иерархию компонентов когнитивных структур, в нашем случае это связано с периодом коронавируса.

Анализ эмпирической базы позволяет проследить доминирующие тенденции в формировании когнитивных структур на основе широкозначных глаголов в сознании школьника и сделать вывод, что в заданиях на установление ассоциативной связи испытуемые были более успешными, в то время как в задании на дефинирование были предложены редуцированные дефиниции.

Предполагается, что дальнейшая работа по теме исследования может быть направлена на глубокое изучение механизма формирования когнитивной структуры, а также сопоставительный анализ результатов подобных лонгитюдных экспериментов на материале родного и изучаемого языка.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдеев, А. А. Проблемы широкозначности и её соотношение с полисемией и дейксисом (На материале имен существительных английского, русского и французского языков) : специальность 10.02.19 «Теория языка» : дис. ... канд. филол. наук / Авдеев Александр Александрович. – Воронеж, 2002. – 172 с. – Текст : непосредственный.
2. Амосова, Н. Н. К вопросу о лексическом значении слова / Н. Н. Амосова. – Текст : непосредственный // Вестн. ЛГУ. – 1957. – Вып. 1. – № 2. – С. 103–104.
3. Амосова, Н. Н. Основы английской фразеологии / Н. Н. Амосова. Предисл. О. И. Бродович. – Изд. 2-е, доп. – Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 216 с. – ISBN 978-5-397-00994-2. – Текст : непосредственный.
4. Андрюшкина, Ю. С. Влияние иноязыковой тревожности на лексическую компетенцию индивида в условиях учебного билингвизма: специальность 5.9.8: «Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика»: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Андрюшкина Юлия Сергеевна. – Брянск, 2023. – 22 с. – Текст : непосредственный.
5. Антонова, Н. В. Экспериментальное исследование когнитивной структуры значения слова в сознании детей в возрасте от 4-х до 11-ти лет (эксперимент по формулированию дефиниций) / Н. В. Антонова. – Текст : непосредственный // Научно-теоретический и прикладной журнал. Серия «Филологические науки. Вопросы теории и практики». – Тамбов, 2014. В 2-х ч. – Ч.2. № 1. – С. 20–24.
6. Антонова, Н. В. Формирование когнитивной структуры значения слова: онтогенетический аспект: специальность 10.02.09: «Теория языка»: дисс. ... канд. филол. наук / Антонова Наталья Викторовна. – Москва, 2015. – 260 с. – Текст : непосредственный.
7. Апресян, Ю. Д. Формальная модель языка и представление лексикографических знаний / Ю. Д. Апресян. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1990. – № 6. – С. 123–139.

8. Апресян, Ю. Д. Избранные труды, том 2. Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю.Д. Апресян. – Москва : Школа «Языки русской культуры», Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. – 767 с. – ISBN 5-88766-045-7. – Текст : непосредственный.
9. Апресян, Ю. Д. Правила взаимодействия значений и словарь / Ю.Д. Апресян. – Текст : непосредственный // Русский язык в научном освещении. – 2005. – №1 (9).– С. 7–45. – URL : [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_9458911\\_76649606.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_9458911_76649606.pdf) (дата обращения 24.01.2026).
10. Аралов, А. М. К вопросу о соотношении широкого и узкого значения слова: на материале глагола run в английском языке и глаголов laufen, rennen в немецком языке : специальность 10.02.04 «Германские языки» : дис. ... канд. филол. наук / Аралов Александр Михайлович. – Москва, 1979. – 148 с. – Текст : непосредственный.
11. Аралов, А. М. О широкозначности как лексико-грамматической категории / А. М. Аралов. – Текст : непосредственный // Функциональный и методический аспекты изучения иностранных языков : Сб. науч. тр., отв. ред. Н. М. Фирсова. – Москва : Из-во РУДН, 1993. – С. 24–35.
12. Аристотель. Метафизика : сочинение в 4-х томах. – Т.1. / Аристотель. – Москва: RUGRAM (ЁЁ Медиа), 2012. – 548 с. ISBN 978-5-458-45508-4. – Текст: непосредственный.
13. Арнольд, И. В. Основы научных исследований в лингвистике : учеб. пособие / И. В. Арнольд. – Москва : Флинта, 2018. – 176 с. – Текст : непосредственный.
14. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл. Лексико-семантические проблемы / Н. Д. Арутюнова, – Москва : Наука, 1976. – 383 с. – Текст : непосредственный.
15. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова, – Москва : Языки русской культуры, 1998. – 896 с. – ISBN 5-7859-0027-0. – Текст : непосредственный.

16. Архипов, И. К. О лексических значениях глаголов широкой семантики / И. К. Архипов // Человеческий фактор в языке: учебно-методическое пособие (материалы к спецкурсу). – СПб.: Невский институт языка и культуры, 2001. – С. 57–67. – Текст : непосредственный.
17. Архипов, И. К. О взаимодействии когнитивных и языковых структур / И. К. Архипов. – Текст : непосредственный.// Когнитивные исследования языка –2011. – С. 48–58.
18. Архипова, С. В. Ассоциативный эксперимент в психолингвистике / С. В. Архипова – Текст : электронный // Вестник Бурятского Госуниверситета. Романо-германская филология. – 2011. – № 11. – С. 6–9. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/assotsiativnyy-eksperiment-v-psiholingvistike/viewer> (дата обращения 24.01.2026).
19. Ассоциативный эксперимент: теоретические и прикладные перспективы психолингвистики: монография / В. А. Пищальникова, К. С. Карданова-Бирюкова, Н. С. Панарина [и др.] ; под ред. В. А. Пищальниковой. – Москва : Р.Валент, 2019. – 200 с. – ISBN 978-5-93439-575-0. – Текст : непосредственный.
20. Афанасьева, О. В. Английский язык. 6 класс : учеб. для общеобразоват. организаций и шк. с углубл. изучением англ. яз. : [в 2 ч.]. Ч. 1 / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева. – 10-е изд. – Москва : Просвещение, 2021а. – Ч. 1: 126 с. –ISBN 978-5-09-078937-0; Ч. 2: 126 с. –ISBN 978-5-09-078938-7 – Текст : непосредственный.
21. Афанасьева, О. В. Английский язык. 7 класс : учеб. для общеобразоват. организаций и шк. с углубл. изучением англ. яз. / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева. – 8-е изд. – Москва : Просвещение, 2021б. – 304 с. – ISBN 978-5-09-077393-5. – Текст : непосредственный.
22. Афанасьева, О. В. Английский язык. 9 класс : учеб. для общеобразоват. организаций и шк. с углубл. изучением англ. яз. / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева. – 9-е изд. – Москва : Просвещение, 2021в. – 304 с. – ISBN 978-5-09-079340-7. – Текст : непосредственный.

23. Афанасьева, О. В. Английский язык. 10 класс : учеб. для общеобразоват. организаций : углубл. уровень / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева. – 8-е изд. – Москва : Просвещение, 2021г. – 222 с. – ISBN 978-5-09-077766-7. – Текст : непосредственный.
24. Афанасьева, О. В. Английский язык. 11 класс : учеб. для общеобразоват. организаций : углубл. уровень / О. В. Афанасьева, И. В. Михеева. – 7-е изд. – Москва : Просвещение, 2021д. – 254 с. – ISBN 978-5-09-078456-6. – Текст : непосредственный.
25. Барсук, Л. В. Психолингвистическое исследование особенностей идентификации значений широкозначных слов : (на материале существительных) : специальность 10.02.19: «Теория языка» : автореферат дис. ... кандидата филологических наук / Барсук Людмила Владимировна. – Саратов, 1991. – 16 с. – Текст : непосредственный.
26. Батыркаева, Т. В. Функционирование механизма категоризации у детей и взрослых: специальность 10.02.09: «Теория языка»: дисс. ... канд. филол. наук / Батыркаева Татьяна Владимировна. – Пермь, 2012. – 235 с. – Текст : непосредственный.
27. Беликов, В. И. Социолингвистика / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – Москва : Издательский центр РГГУ, 2002. – 317 с. – ISBN 5-7281-0345-6. – Текст : непосредственный.
28. Беляева, Е. П. Прототипическая база семантики английских глаголов: специальность 10.02.04: «Германские языки»: дисс. ... канд. филол. наук / Беляева Елена Петровна. – Санкт-Петербург, 2001. – 190 с. – Текст : непосредственный.
29. Беляевская, Е. Г. Концептуальные основания языковой картины мира: типы когнитивных структур / Е. Г. Беляевская – Текст непосредственный // Когнитивные исследования языка. – 2022. – №1 (48). – С. 80– 105.
30. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист, – Москва : Прогресс, 1974. – 448 с. – Текст : непосредственный.

31. Блох, М. Я. Аспекты значения слова / М. Я. Блох, А. М. Аралов. – Текст : непосредственный // Семантика и функционирование английского глагола. – Горький : ГГПИИЯ, 1985. – С. 15-29.
32. Боровик, М. А. Развитие глаголов do и make в английском языке : специальность 10.02.19: «Теория языка» : дис.... канд. филол. наук / Боровик Марина Алексеевна. – Ленинград, 1958. – 339 с. – Текст : непосредственный.
33. Брудный, А. А. Значение слова и технология противопоставления / А. А. Брудный. – Текст: непосредственный // Сематическая структура слова ; Сб. ст. / отв. ред. А. А. Леонтьев. – Москва: Наука, 1971. – С. 10–27.
34. Бубнова, И. А. Структура субъективного значения слова (психолингвистический аспект) : специальность 10.02.19 «Теория языка» : автореф. дис. ... докт. филол. наук / Бубнова Ирина Александровна. – Москва, 2008. – 51 с. – Текст : непосредственный.
35. Бутакова, Л. О. Психолингвистические проекты в регионах России / Л. О. Бутакова, Е. Н. Гуц, Н. В. Орлова. – Текст : электронный // Вопросы психолингвистики. – 2018. – № 2 (36). – С. 146–167. – URL : [https://iling-ran.ru/library/voprosy/36/12\\_butakova\\_guts\\_orlova.pdf](https://iling-ran.ru/library/voprosy/36/12_butakova_guts_orlova.pdf) (дата обращения : 24.01.2026).
36. Бутакова, Л. О. В начале было слово...: лингвистические и психолингвистические словари как основа для моделирования когнитивных стратегий носителя языка / Л. О. Бутакова. – Текст электронный // Психолингвистические аспекты изучения речевой действительности. – 2023. – № 21. – С. 27–40. – URL : [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_60249844\\_16389596.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_60249844_16389596.pdf) (дата обращения : 12.12.2024).
37. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – Отв. ред. А. Н. Леонтьев. Пер. с фр. яз. Л. И. Анцыферовой. – Москва : Просвещение, 1967. – 194 с. – Текст : непосредственный.

38. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая. Пер. с англ. Отв. ред. М. А. Кронгауз, вступ. ст. Е. В. Падучевой. – Москва : Русские словари, 1996. – 416 с. – ISBN 5-89216-002-5. – Текст : непосредственный.
39. Виноградов, В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – Москва : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с. – ISBN 5-7552-0041-6. – Текст : непосредственный.
40. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1960. – 500 с. – Текст : непосредственный.
41. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – 512 с. – (Библиотека всемирной психологии). – ISBN 5-699-13731-9. – Текст : непосредственный.
42. Выготский, Л. С. История развитие высших психических функций / Л.С Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 336 с. – Антология мысли. – ISBN 978-5-534-07532-8. – Текст : электронный. – URL : <https://urait.ru/bcode/437760> (дата обращения: 12.12.2024).
43. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – СПб.: Питер, 2021. – 432с. – ISBN 978-5-4461-1109-1. – Текст : непосредственный.
44. Габдуллина, В.Р. Возрастная динамика развития значения слова и пути ее формализации: специальность 10.02.09: «Теория языка»: дисс. ... канд. филол. наук / Габдуллина Венера Рамилевна. – Уфа, 2013. – 182 с. – Текст : непосредственный.
45. Гак, В. Г. К типологии лингвистических номинаций / В. Г. Гак. – Текст : непосредственный // Языковая номинация (общие вопросы) : сб. ст.; редкол.: Б. А. Серебренников (отв. ред.) [и др.]. – Москва : АН СССР, Ин-т Языкознания, 1977. – С. 230-293.
46. Гвоздев, А. Н. Усвоение ребенком родного языка / Гвоздев, А. Н. – Текст : непосредственный // Детская речь. – Москва : Издательство Московского

института экспериментальной психологии, 1927. – С. 50-114.

47. Гвоздев, А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка / Гвоздев, А. Н. – Москва ; Ленинград : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1948. – 59 с. – Текст : непосредственный.
48. Гегель, Г. В. Ф. Феноменология духа / Г. В. Ф Гегель. – Москва : АСТ, 2021. – 768 с. – ISBN 978-5-17-136727-5. – Текст : непосредственный.
49. Гордеева, Л. К. Медицинский термин в индивидуальном сознании студента-медика (экспериментальное исследование): специальность 10.02.19: «Теория языка»: автореф. ... канд. филол. наук / Гордеева Людмила Константиновна. – Тверь, 2022. – 20 с. – Текст : электронный. – URL : <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01010996116?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения 24.01.2026).
50. Горелов, И. Н. Избранные труды по психолингвистике / И. Н. Горелов. – Москва : Лабиринт, 2003. – 320 с. – ISBN 5-87604-025-8. – Текст : непосредственный.
51. Горошко, Е. И. Языковое сознание : ассоциативная парадигма : специальность 10.02.19 «Теория языка» : дис. ... д-ра филол. наук / Горошко Елена Игоревна. – Москва, 2001. – 609 с. – Текст : непосредственный.
52. Горошко, Е. И. Проблемы проведения свободного ассоциативного эксперимента / Е. И. Горошко. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2005. – №3 (12). – С. 53–61.
53. Горшкова, К. А. Имя существительное широкой семантики thing в современном английском языке : специальность 10.02.04 «Германские языки» : дисс. ... канд. филол. наук / Горшкова К. А. – Одесса, 1973. – 115 с. – Текст : непосредственный.
54. Готгданкер, Р. Основы психологического эксперимента : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. Готгданкер. Пер. с англ. Ч. А. Измайлова, В. В. Петухова; науч. ред. рус. текста Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва :

Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с. – ISBN 5-7695-2005-1. – Текст : непосредственный.

55. Гросул, Л. Я. Широкозначные глаголы динамического состояния в английском языке : специальность 10.02.04 «Германские языки» : дис. ... канд. филол. наук / Гросул Л. Я. – Кишенёв, 1977. – 137 с. – Текст : непосредственный.

56. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт; Пер. с нем. яз. под ред. и с предисл. Г. В. Рамишвили. – 2-е изд.. – Москва : Прогресс, 2000. – 396 с. портр.; – ISBN 5-01-004661-X. – Текст : непосредственный.

57. Гуц, Е. Н. Репрезентация образов сознания подростка некодифицированными языковыми знаками: психолингвистический аспект: специальность 10.02.09: «Теория языка»: дисс. ... д-ра филол. наук / Гуц Елена Николаевна. – Омск, 2005. – 486 с. – Текст : непосредственный.

58. Гуц, Е. Н. Ассоциативный эксперимент как инструмент выявления уровня сформированности компетенции иностранных студентов, изучающих русский язык / Е. Н. Гуц, Н. Н. Елисеева. – Текст : электронный // Наука о человеке: Гуманитарные исследования. – 2014. – №1 (15). – С. 198–207. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/assotsiativnyy-eksperiment-kak-instrument-vyyavleniya-urovnya-sformirovannosti-yazykovoy-kompetentsii-inostrannyyh-studentov> (дата обращения 24.01.2026).

59. Девкин, В. Д. Очерки по лексикографии / В. Д. Девкин. – Москва : Прометей, 2000. – 395 с. – ISBN 5-7042-0960-2. – Текст : непосредственный.

60. Димова, С. Н. К проблеме широкого значения слова (на материале английского существительного way) / С. Н. Димова. – Текст : непосредственный // Вопросы психолингвистики. – Москва, 2020. – Вып. 4 (46). – С. 35–49.

61. Евтеева, М. А. Моделирование семантической структуры глаголов широкой семантики с общим значением делать в естественном языке : специальность :

- 10.02.19 «Теория языка» : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Евтеева Мария Юрьевна. – Москва, 2014. – 34 с. – Текст : непосредственный.
62. Евтеева, М. А. Семантическая структура слова: многозначность vs широкозначность / М. А. Евтеева. – Текст : электронный // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке – Хабаровск. – 2021. – Т. XVIII. – Вып.1 – С. 28-36. – URL: <http://eastjournal.ru/wp-content/uploads/2021/69/694.pdf> (дата обращения 24.01.2026).
63. Ерастова, Д.А. Освоение идиоматики родного языка в онтогенезе: специальность 5.9.8: «Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика»: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Ерастова Диана Алексеевна. – Мытищи, 2023. – 21 с. – Текст : непосредственный.
64. Жаботинская, С. А. Когнитивные и номинативные аспекты класса числительных (на материале современного английского языка) / С. А Жаботинская. – Москва : Институт языекзнания РАН, 1992. – 216с. – Текст : непосредственный.
65. Жаботинская, С. А. Когнитивная лингвистика : принципы концептуального моделирования / С. А Жаботинская. – Текст : непосредственный // – Вестник Черкасского университета. – 1997. – С.3–11.
66. Загородня, В. А. Глаголы широкой семантики в научно-технических текстах на английском языке и их перевод на русский: специальность 10.02.20 «Сравнительно историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» : дис. ... канд. филол. наук / Загородня Владислава Александровна. – Москва, 2003. – 215 с. – Текст : непосредственный.
67. Залевская, А. А. Вопросы организации лексикона человека в лингвистических и психолингвистических исследованиях : учеб. пособие / А. А. Залевская. – Калинин, 1978. – 88 с. – Текст : непосредственный.
68. Залевская, А. А. О комплексном подходе к исследованию закономерностей функционирования языкового механизма человека / А. А. Залевская // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики :

- межвуз. тем. сб. / Калинин. гос. ун-т. – Калинин, 1981. – С.28-44. – Текст : непосредственный.
69. Залевская, А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст : Избранные труды / А. А. Залевская. – Москва : Гнозис, 2005. – 543 с. – ISBN 5-7333-0145-7. – Текст : непосредственный.
70. Залевская, А. А. Значение слова через призму эксперимента : монография / А. А. Залевская. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2011. – 240с. – ISBN 978-5-7609-0685-4. – Текст : непосредственный.
71. Залевская, А. А. Что там – за словом? Вопросы интерфейсной теории значения слова : монография / А. А. Залевская. – М.–Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 328с. – ISBN 978-5-4458-3612-4. – Текст : непосредственный.
72. Золотова, Н. О. Ядро ментального лексикона : функциональная роль в познании и общении / Н. О. Золотова. – Текст : непосредственный // Вопросы психолингвистики. – 2003. – №1. – С. 35–42.
73. Исенина, Е.И. Психологические основы речевого онтогенеза в начальном периоде: специальность 19.00.07: «Педагогическая и возрастная психология»: автореф. ... д-ра психол. наук / Исенина Елена Исааковна. – Москва, 1985. – 235 с. – Текст : непосредственный.
74. Караулов, Ю. Н. Элементарная фигура знания и ее отображение в структуре языкового сознания / Ю. Н. Караулов. – Текст : непосредственный // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности : тез. докл. XV Междунар. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – Москва, 2006. – С. 140–141.
75. Карданова-Бирюкова, К. С. Associative experiments as a tool to construct dictionary entries (Ассоциативный эксперимент как основа создания словарной статьи) / К. С. Карданова-Бирюкова. – Текст : электронный // Lexicography in global context. – 2018. – С. 675–683. – URL : <https://ebooks.unilj.si/ZalozbaUL/catalog/download/118/211/2948?inline=1> (дата обращения 24.01.2026).

76. Карданова-Бирюкова, К. С. Лингвистическая теория речевого события: структурно-эволюционный аспект: специальность 10.02.19: «Теория языка»: дисс. ... док. филол. наук / Карданова-Бирюкова Ксения Суфьяновна. – Москва, 2021. – 358 с. – Текст : непосредственный.
77. Карданова-Бирюкова, К. С. Специфика восприятия речевого воздействия в медиатекстах разной жанровой отнесенности потенциальными реципиентами (по данным эксперимента) / М. И. Власов, К. С. Карданова-Бирюкова – Текст : непосредственный // Этнопсихолингвистика. – 2025. – № 2 (21). – С. 39-55.
78. Кацнельсон, С. Д. Содержание слова, значение и обозначение / С. Д. Кацнельсон. Под общ. ред. В. М. Жирмунского, М. М. Гухман, С. Д. Кацнельсона. Изд. 3-е. – Москва : Едиториал УРСС, 2011. – 112 с. – ISBN 978-5-354-01350-0. – Текст : непосредственный.
79. Козлова, Н. В. Глагольные носители эврисемии со значением «посессивное состояние» в английском и немецком языках: опыт историко-типологического сравнительно-сопоставительного анализа : специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание»: дис. ... канд. филол. наук / Козлова Наталья Валерьевна. – Новосибирск, 2008. – 189 с. – Текст : непосредственный.
80. Колобаев, В. К. О некоторых смежных явлениях в области лексики / В. К. Колобаев. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – Москва, 1983а. – №1. – С. 10–11.
81. Колобаев, В. К. Слова широкой семантики и способы их конкретизации в английской научной литературе (на материале медицинских публикаций) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Колобаев В. К. – Ленинград : ЛГУ им. А. А. Жданова, 1983б. – 14 с. – Текст : непосредственный.
82. Колтакова, С. В. Макроструктура концепта «школа» в языковом сознании школьников начального и среднего звена / С. В. Колтакова, Н. А. Неровная. – Текст непосредственный // Сопоставительные исследования 2022. – Воронеж, 2022. – № 19. – С. 83–87.

83. Колшанский, Г. В. О языковом механизме порождения текста / Г. В. Колшанский. – Текст : непосредственный // Вопросы языкоznания. – Москва, 1983. – № 3. – С. 50
84. Крушельницкая, К. Г. О разграничении синтаксических и стилистических значений / К. Г. Крушельницкая. – Текст : непосредственный // Проблемы синхронного изучения грамматического языка. – Москва, 2001. – С. 109-114.
85. Кубрякова, Е. С. Модели порождения речи и главные отличительные особенности речепорождающего процесса / Е. С. Кубрякова, А. М. Шахнарович, Л. В. Сахарный. – Текст : непосредственный // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – Москва : Наука, 1991. – С. 21–81. – ISBN 5-02-011049-3.
86. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – Москва : Ин-т языкоznания РАН, Языки славянской культуры, 2004. – 560 с. – ISBN 5-94457-174-8. – Текст : непосредственный.
87. Кудинова, В. И. Широкозначные глаголы в современном немецком языке : специальность 10.02.04 «Германские языки» : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Кудинова Валентина Иосифовна. – Москва, 1994. – 16 с. – Текст : непосредственный.
88. Кудрявцева, Н. П. К типологической характеристике широкозначной номинации в английской разговорной речи / Н. П. Кудрявцева. – Текст : непосредственный. // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи : межвуз. сб. научн. тр. ГГПИ им. А. М. Горького. – Горький, 1987. – С. 83-89.
89. Кузьмичева, В. А. Когнитивные структуры знания в исследовании значений глаголов / В. А. Кузьмичева. – Текст : электронный // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 92-16. – С. 68-70. – URL : [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_50450851\\_41472756.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_50450851_41472756.pdf) (дата обращения 24.01.2026).

90. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон; пер. с англ. А. Н. Баранова, А. В. Морозовой; под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – Москва : УРСС, 2004. – 252 с. – Текст : непосредственный.
91. Ленца, А. Л. Широкозначные глаголы и контекст / А. Л. Ленца. – Кишинев, 1987. – 97с. – Текст : непосредственный.
92. Леонтьев, А. А. Теория речевой деятельности : проблемы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1968. – 272 с. – Текст : непосредственный.
93. Леонтьев, А. А. Языковое сознание и образ мира / А. А. Леонтьев. – Текст : непосредственный // Язык и сознание: парадоксальная реакция. – Москва : Институт языкоznания РАН, 1993. – С. 16–21.
94. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – Москва , URSS, 2014. – 256 с. – ISBN 978-5-9710-1092-0. – Текст : непосредственный.
95. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : URSS, 2019. – 216 с. – ISBN 978-5-9710-6603-3. – Текст : непосредственный.
96. Леонтьев, А. А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – Москва : URSS, 2020. – 312 с. – ISBN 978-5-396-00954-7. – Текст : непосредственный.
97. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с. – Текст : непосредственный.
98. Леонтьева, О .А. Языковая личность старшеклассника: ортологический аспект (на материале сочинений ЕГЭ): специальность 10.02.01: «Русский язык»: автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Леонтьева Ольга Анатольевна. – Омск, 2010. – 24 с. – Текст : непосредственный.
99. Лотова, И. С. Синтаксические структуры с десемантизированным существительным *thing* в современном английском языке (к проблеме заместительной функции широкозначных существительных) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Лотова И. С. – Москва, 1973. – 22 с. – Текст : непосредственный.
100. Лукашевич, Е. В. Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический

аспект: Монография / Под ред. и с вступ. ст. В. А. Пищальниковой. – Москва; Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 234с. – ISBN 5-7904-193-7. – Текст : непосредственный.

101. Лукьянова, Е. Е. Становление в сознании школьника когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными словами (на примере глагола to support) / Е. Е. Лукьянова, К. С. Карданова-Бирюкова. – Текст : непосредственный // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия : Лингвистика и педагогика. – 2021. – Т. 11. – № 3. – С. 102–110.
102. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2019. – 336 с. – ISBN 978-5-4461-1325-5. – Текст : непосредственный.
103. Малютина, Е. И. Глаголы широкой семантики в когнитивном аспекте : специальность 10.02.04 «Германские языки» : дис. ... канд. филол. наук / Малютина Евгения Игоревна. – Санкт-Петербург, 2008. – 198 с. – Текст : непосредственный.
104. Маринова, Е. Д. Синтаксис и семантика некоторых широкозначных глаголов динамического состояния в английском языке (опыт диахронического исследования) : специальность 10.02.04 «Германские языки» : дис. ... канд. филол. наук / Маринова Елена Дмитриевна. – Кемерово, 1995. – 195 с. – Текст : непосредственный.
105. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития : учебник для вузов / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2012. – 655 с. – ISBN 5-7695-0408-0. – Текст : непосредственный.
106. Мягкова, Е. Ю. Эмоционально-чувственное значение слова и его проявление в материалах ассоциативного эксперимента / Е. Ю. Мягкова. – Текст электронный // Слово и текст: лингвистический подход, – 2023. – № 22. – С. 66–72. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_56573165\\_46721475.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_56573165_46721475.pdf) (дата обращения 24.01.2026).
107. Некрасова, О .А. Формирование вторичного языкового сознания

- тинэйджеров: психолингвистический анализ: специальность 10.02.19: «теория языка»: дисс. ... канд. филол. наук / Некрасова Ольга Алексеевна. – Мытищи, 2021. – 223 с. – Текст : непосредственный.
108. Никитин, М. В. Развёрнутые тезисы о концептах / М. В. Никитин. – Текст : непосредственный // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – №1. – С. 53–64.
109. Никитин, М. В. Полисемия на пределе (широкозначность) // Концептуальное пространство языка: Сб. науч. тр. / Под ред. проф. Е. С. Кубряковой. – Тамбов : Издательство ТГУ им. Г.Р. Державина, 2005. – С. 101–110. – Текст : непосредственный.
110. Овчинникова, М. С. Англоязычные заимствования в индивидуальном сознании (психолингвистическое исследование) : специальность 10.02.09: «Теория языка»: автореф. дисс. ... канд. филол. наук – Тверь, 2018.– 18 с. – Текст : непосредственный.
111. Павлова, М. С. Возрастная динамика языковой категоризации у детей среднего и старшего школьного возраста: специальность 10.02.09: «Теория языка»: дисс. ... канд. филол. наук – Тверь, 2013.– 201 с. – Текст : непосредственный.
112. Панкина, М. Ф. Широкозначность и полисемия / М. Ф. Панкина. – Текст : непосредственный // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – №10. – С. 7– 12.
113. Песина, С. А. Слово в когнитивном аспекте / С. А. Песина. – Москва : Наука, 2011. – 259 с. – ISBN 978-5-7114-0361-6. – Текст : непосредственный.
114. Петрова, И. М. Когнитивный анализ вариативности атрибутивных структур, описывающих лексему небо, в русском и английском языках / И. М. Петрова, Н. С. Гостева. – Текст непосредственный // Когнитивные исследования языка. – 2023. – №3-1 (54). – С. 210– 214.
115. Петросян, Э. Г. Основные характеристики широкозначности на материале

- различных частей речи (французский язык) / Э. Г. Петросян. . – Текст : электронный // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2019. – № 8 (824). – С. 115–125. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-harakteristiki-shirokognachnosti-na-materiale-razlichnyh-chastey-rechi-frantsuzskiy-yazyk/viewer> (дата обращения 24.01.2026).
116. Пиаже, Ж. Роль действия в формировании мышления / Ж. Пиаже. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1965. – № 6. – С. 33.
117. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Пер. с франц. и англ.; Сост., comment., ред. перевода Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1999. – 528 с. – ISBN 5-7155-0694-8. – Текст : непосредственный.
118. Пиаже, Ж. Психология интеллекта. – СПб : Питер, 2004. – 192 с. – ISBN 5-94723-096-8. – Текст : непосредственный.
119. Пищальникова, В. А. Языковое сознание: устоявшееся и спорное. Обзор материалов XIV международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации / В. А. Пищальникова. – Текст : непосредственный // Вопросы психолингвистики. – 2003. – №1. – С. 19–29.
120. Пищальникова, В. А. Комплексный анализ ценностных фрагментов языкового сознания и институциональных коммуникаций / В. А. Пищальникова. – Текст : непосредственный // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6 : Языкознание. Реферативный журнал. – 2019. – №1. – С. 41–49.
121. Пищальникова, В. А. История и теория психолингвистики : монография / В. А. Пищальникова. – Москва : Р.Валент, 2021. – 488 с. – ISBN 978-5-93439-608-5. – Текст : непосредственный.
122. Плоткин, В. Я. Широкозначность как лексико-семантическая категория / В. Я. Плоткин, Л. Я. Гросул. – Текст : непосредственный // Теоретические проблемы семантики и ее отражения в одноязычных словарях. Кишинев: Штиинца, 1982. – С. 81–86.
123. Попова, Т. В. Ассоциативный эксперимент в психологии : учеб. пособие /

- Т. В. Попова. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Флинта, 2016. – 72 с. – ISBN 978-5-89349-791-5. – Текст : непосредственный.
124. Потебня, А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – Москва : Лабиринт, 2007. – 256 с. – ISBN: 5-87604-053-3. – Текст : непосредственный.
125. Прототипические и непрототипические единицы в языке : кол. монография / Л. М. Ковалёва, Т. И. Семёнова, Л. А. Фурс [и др.] ; отв. ред. Л. М. Ковалёва; под ред. С. Ю. Богдановой, Т. И. Семёновой. – Иркутск : ИГЛУ, 2012. – 266 с. – ISBN 978-5-88267-348-1. – Текст: непосредственный.
126. Психология человека от рождения до смерти : монография / В. А. Аверин, Ж. К. Дандарова, И. А. Зимняя [и др.]; под общей ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 565 с. – ISBN 5-93878-029-2. – Текст : непосредственный.
127. Раздабарина, Ю. А. Когнитивные основы функционирования имен существительных широкой семантики (на материале английского и русского языков): специальность 10.02.09: «Теория языка»: автореф. дисс. ... канд. филол. наук – Белгород, 2013.– 24 с. – Текст : непосредственный.
128. Рогожникова, Т. М. Развитие значения полисемантического слова у ребенка : специальность 10.02.19 «Теория языка» : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Рогожникова Татьяна Михайловна. – Саратов, 1986. – 14 с. – Текст : непосредственный.
129. Романова, Т. В. Моделирование языкового сознания на основе ассоциативного эксперимента (по материалам научно-исследовательской практики). – Текст : непосредственный // Когнитивные исследования языка. – 2014. – №18. – С. 160–163. Текст : непосредственный.
130. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Академия наук СССР, 1958. – 150 с. Текст : непосредственный.
131. Седов, К. Ф. Онтопсихолингвистика / К. Ф Седов. – Москва : Лабиринт, 2008. – 320 с. – ISBN 5-87604-198-x. – Текст : непосредственный.

132. Селиверстова, О. Н. Компонентный анализ многозначных слов : на материале некоторых русских глаголов / О. Н. Селиверстова. – Москва : Наука, 1975. – 240 с. – Текст : непосредственный.
133. Селли, Дж. Смех. Его физиология и психология / Дж. Селли: пер. с англ. Под ред. и с предисл. Л. Е. Оболенского. – С.-Петербург : изд. В.И. Губинского, 1905. – 94 с. – Текст : непосредственный.
134. Сепир, Э. Язык. Введение в изучение речи / Э. Сепир; пер. А. М. Сухотин. – Москва : Издательство Юрайт, 2021. – 211 с. – ISBN 978-5-534-05601-3. – Текст : непосредственный.
135. Сёмина, И. А. Семантика широкозначности / И. А. Сёмина. – Текст : электронный / Язык и действительность. – 2017. – С. 212-217. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_29802336\\_50841348.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_29802336_50841348.pdf) (дата обращения 24.01.2026).
136. Соболева, Е. Л. Развитие широкозначности у глаголов *tum* и *grow*: Опыт системного диахронического анализа : специальность 10.02.04 «Германские языки»: дис. ... канд. филол. наук / Соболева Елена Леонидовна. – Иркутск, 2001. – 146 с. – Текст : непосредственный.
137. Соколова, Т. В. Ассоциативный тезаурус ребенка 3 – 6 лет: специальность 10.02.09: «Теория языка»: автореф. ... д-ра филол. наук / Соколова Татьяна Васильевна. – Москва, 1999. – 65 с. – Текст : непосредственный.
138. Степанов, Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации / Ю. С. Степанов. – Москва : Языки славянских культур, 2007. – 248 с. – ISBN 5-9551-0205-1.– URL : [http://www.lrc-press.ru/pics/previews/ru/\(53\)Pages%20from%20Stepanov-2007-v.pdf](http://www.lrc-press.ru/pics/previews/ru/(53)Pages%20from%20Stepanov-2007-v.pdf) (дата обращения 24.01.2026). – Текст : электронный.
139. Степыкин, Н. И. Ассоциативное поле : продукт ассоциативного эксперимента и инструмент анализа значения слова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2016. – №3 (20). – С. 110 – 116. – Текст : непосредственный.
140. Стернин, И. А. Исследование значения как феномена языкового сознания :

монография / И. А. Стернин. – Алматы: КазУмоиМЯ Абалай хана, изд-во «Полилингва», 2018. – 200с. – ISBN 978-601-270-343-6. – Текст : непосредственный.

141. Судакова, О. Н. Семантика и функционирование широкозначных имён существительных (на материале английского и немецкого языков) / специальность 10.02.19 «Теория языка»: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Судакова Ольга Николаевна. – Москва, 1990. – 21 с. – Текст : непосредственный.

142. Сулейманова, О. А. Принципы и методы семантических исследований: учебно-методическое пособие [в 2 ч.]. Ч. 1. / О. А. Сулейманова, М. А. Фомина. – Москва : МГПУ, 2010. – 118 с. – ISBN 978-5-90894-01-6. – Текст : непосредственный.

143. Сулейманова, О. А. Проблема разработки метаязыка семантического описания в современной лингвистике. / О. А. Сулейманова, М. А. Фомина. – Текст : непосредственный. // Методология современных семантических исследований в развитии и перспективе : коллективная моногр. Памяти О. Н. Селиверстовой. – Москва : Флинта, 2023. – С. 163–176. – ISBN 978-5-9765-3912-9.

144. Тарасов, Е. Ф. О формах существования сознания / Е. Ф. Тарасов. – Текст : непосредственный // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – Москва : ИЯ РАН. – 1993. – С. 7.

145. Тарасов, Е. Ф. Языковое сознание / Е. Ф. Тарасов. – Текст : непосредственный // Вопр. психолингвистики. – Москва : Институт языкоznания РАН. – 2004. – №2 – С. 34-47.

146. Tao, E. Субъективная семантика слов русского языка в языковом сознании обучающегося билингва : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Tao E. – Омск, 2024. – 26 с. – Текст : электронный. – URL : <https://omsu.ru/about/structure/science/ont/dissovet/24.2.351.03/Tao%20E%20%D0%90%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B5%D1%84%D0%B5%D1%80%D0>

[%B0%D1%82%20%D0%A2%D0%B0%D0%BE%20%D0%95\\_%D0%A3%D1%82%D0%B2.pdf](#) (дата обращения 24.01.2026).

147. Торжок, А. Г. Еще раз о широкозначности и многозначности / А. Г. Торжок, – Текст : непосредственный // Языковая компетентность : методические аспекты практико-ориентированного образования. – Могилев : Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь. – 2015. – С. 211-215.
148. Уфимцева, А. А. Слово в лексико-семантической системе языка / А. А. Уфимцева / АН СССР. Ин-т языкоznания; отв. ред. В. Н. Ярцева. – Москва : Наука, 1968. – 272 с. – Текст : непосредственный.
149. Уфимцева, Н. В. Языковое сознание как отображение этносоциокультурной реальности / Н. В. Уфимцева. – Текст : непосредственный // Вопросы психолингвистики. – 2003. – №1. – С. 102–110.
150. Уфимцева, Н. В. Язык, культура и образ мира искусственного билингва / Н. В. Уфимцева. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Русский язык нефилологам, теория и практика. – 2006. – № 7. – С. 72–78.
151. Уфимцева, Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность / Н. В. Уфимцева. – Москва : Институт языкоznания РАН, 2011. – 252 с. – Текст : непосредственный.
152. Ушакова, Т. Н. Понятие языкового сознания и структура рече-мысле-языковой системы / Т. Н. Ушакова. – Текст : непосредственный // Языковое сознание : теоретические и прикладные аспекты. Сб. под ред. Н. В. Уфимцевой. – Москва – Барнаул, 2004. – С. 6-17.
153. Федюк, П. С. Специфика определения критериев широкозначности лексических единиц / П. С. Федюк. – Текст : электронный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 101. – С. 200–205. – URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_12361939\\_18014199.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_12361939_18014199.pdf) (дата

обращения 24.01.2026).

154. Фененко, Н.А. Из опыта исследования реалий методом словарных дефиниций / А. А. Кретов, Н. А. Фененко. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – №4. – С. 77–83
155. Фрумкина, Р. М. «Теории среднего уровня» в современной лингвистике / Р. М. Фрумкина. – Текст : непосредственный.// Вопросы языкоznания. – 1996. – №2. – С. 55–67.
156. Халеева, И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) : специальность 13.00.02 «Методика преподавания иностранных языков», 10.02.19 «Теория языкоznания»: автореф. дисс. ... док. пед. наук / Халеева Ирина Ивановна. – Москва, 1990. – 38 с. – Текст : непосредственный.
157. Хлопова, А. И. Лонгитюдный ассоциативный эксперимент как метод / А. И. Хлопова. – Текст : электронный // Этнопсихолингвистика. – 2018. – № 1. – С. 141–149. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/longityudnyy-assotsiativnyy-eksperiment-kak-metod-ustanovleniya-dinamiki-bazovoy-tsennosti/viewer> (дата обращения 20.03.2024).
158. Черниговская, Т. В. Экспериментальное исследование лексикона и морфологических процедур у говорящих на русском языке взрослых и детей : правила или аналогии? / Т. В Черниговская. – Текст : электронный // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2002. – № 4. – С. 123–128. – URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_39124650\\_58166482.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_39124650_58166482.pdf) (дата обращения 24.01.2026).
159. Черниговская, Т. В. Экспериментальные исследования грамматики : установление анафорических отношений в процессе речепонимания / Т. В Черниговская, Т. Е. Петрова, В. К. Прокопеня и др. – Текст : электронный // Вопросы языкоznания. – 2018. – № 1. – С. 76–90. – URL : [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_32426205\\_56033761.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_32426205_56033761.pdf) (дата обращения

24.01.2026).

160. Чиршева, Г. Н. Структурные характеристики переключений кодов в русских высказываниях детей-билингвов в России и США / Г. Н. Чиршева, П. В. Коровушкин. – Текст : электронный // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики, 2020. – № 3. – С. 33–41. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/strukturnye-harakteristiki-pereklyucheniya-kodov-v-russkih-vyskazyvaniyah-detey-bilingvov-v-rossii-i-ssha/viewer> (дата обращения 24.01.2026).
161. Шабаев, В. Г. Лексические и грамматические проблемы широкозначности/ В. Г. Шабаев. – Текст : электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 4 (34). – Ч. III. – С. 192–201. – URL : <https://www.gramota.net/article/phil20140855/fulltext> (дата обращения 24.01.2026).
162. Шабаев, В. Г. Эврисемия: проблемы лексики и грамматики (на материале английского языка / В. Г. Шабаев. – Текст : электронный // Наука и образование : современные тренды. – 2015. – № 2 (8). – С. 100–126. – URL : [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_23945783\\_52233865.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23945783_52233865.pdf) (дата обращения 24.01.2026).
163. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2005. – 349 с. – ISBN 5-8297-0176-6. – Текст : непосредственный.
164. Шапошникова, И. В. Системные диахронические изменения : лексико-семантического кода английского языка в лингво-этническом аспекте / И. В. Шапошникова. – Иркутск : Изд-во ИГЛУ, 1999. – 243 с. – Текст : непосредственный.
165. Шахнорович, А. М. Лингвистический эксперимент как метод лингвистического и психолингвистического исследования / Шахнорович, А. М. – Текст : электронный // Вопросы психолингвистики. 2011. – № 13. С. 191–195. – URL : [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_18893647\\_50249459.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_18893647_50249459.pdf) (дата обращения : 24.01.2026).

166. Щерба, Л. В. О трояком аспекте языковых явлений и об экспериментальных методах в языкоznании / Л. В. Щерба. – Текст : электронный // Языковая система и речевая деятельность. Памяти учителя И. А. Бодуэна де Куртенэ. – Ленинград : [б.и.], 1974. – С. 24– 39. – URL : <http://www.philology.ru/linguistics1/shcherba-74a.htm> (дата обращения : 24.01.2026).
167. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; Под редакцией Д. И. Фельдштейна. – Изд. 2-е, стер. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с. – Текст : непосредственный.
168. Языковое сознание и образ мира : сборник научных статей / А. А. Леонтьев, Т. Н. Ушакова, Т. В. Соколова, Ю. Н. Караулов, Е. И. Горошко [и др.]. Отв. ред. Н. В. Уфимцева. – Москва : САРМА, 2000. – 320 с. – Текст : непосредственный.
169. Янь, К. Психолингвистическое описание значения слова чувство в языковом сознании носителей русской культуры / К. Янь – Текст : электронный// Когнитивные исследования языка. – Москва –Тамбов : Ин-т языкоznания РАН, 2023. – №3 (54). – Ч.1. – С. 97–104. – URL: [http://ralk.info/upload/КИЯ\\_3\(54\)\\_Часть-1\\_макет\\_обл.pdf](http://ralk.info/upload/КИЯ_3(54)_Часть-1_макет_обл.pdf) (дата обращения 30.06.2025).
170. Ярцева, В. Н. Составное сказуемое и генезис связочных глаголов в английском языке / В. Н. Ярцева – Текст : непосредственный // Труды Военного института иностранных языков. Москва, 1947. – № 3. – С. 29-47.
171. Clark, H. H. Psychology of Language. An Introduction to Psycholinguistics / H. H. Clark, E. V. Clark. – New York : Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1977. – 608 р. – Текст : непосредственный.
172. Fisher, R. A. The design of experiments / R. A. Fisher. – Edinburgh : Oliver and Boyd, 1935. – 257 p. – Текст : электронный. – URL : <http://tankona.free.fr/fisher1935.pdf> (дата обращения 01.10.2025).

173. Geeraerts, D. Cuyckens, H. The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics / D. Geeraerts, H. Cuyckens. – Oxford : Oxford University Press, 2010. – 1368 p. – ISBN 978-0199738632. – Текст : непосредственный.
174. Gleason, J. B. The development of language / J. B. Gleason, N. B. Ratner. – San Diego, CA. : Plural Publishing, Inc., 2024. . – 444 p. – ISBN 13 : 978-1-63550-426-2. – Текст : непосредственный.
175. Gottsdanker, R. M. Experimenting in psychology / R. M. Gottsdanker. – N.J. : Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1978. – 352 p. – ISBN 13 : 978-0132955010. – Текст : непосредственный.
176. Hall, G. S. Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education / G. S. Hall. - New York: Appleton , 1904. – 622 p. – Текст : электронный. – URL : <https://archive.org/details/adolescenceitsps01hall/page/n23/mode/2up> (дата обращения 24.01.2026).
177. Hubbard, T. L. What is mental representation? And how does it relate to consciousness? / T. L. Hubbard. – Текст : электронный // Journal of Consciousness Studies. – 2007. – Vol. 14. – No 1–2. – PP. 37–61. – URL : [https://www.researchgate.net/publication/236886344\\_What\\_is\\_mental\\_representation\\_and\\_how\\_does\\_it\\_relate\\_to\\_consciousness](https://www.researchgate.net/publication/236886344_What_is_mental_representation_and_how_does_it_relate_to_consciousness) (дата обращения 15.06.2025).
178. Kellogg, W. N. The ape and the child / W. N. Kellogg, L. A. Kellogg. – New York: Whittlesey House (McGraw-Hill), 1933. – 341 p. Текст : электронный. – URL : [https://dn790008.ca.archive.org/0/items/apechildstudyofe00kell/apechildstudyofe00kell\\_bw.pdf](https://dn790008.ca.archive.org/0/items/apechildstudyofe00kell/apechildstudyofe00kell_bw.pdf) (дата обращения 24.11.2025).
179. Kiss, G. R. The associative thesaurus of English / G. R. Kiss, C. A. Armstrong, R. Milroy. – Edinburgh : University of Edinburgh, MRC Speech and communication Research Unit, 1972. – Текст : электронный. – URL : <http://www.eat.rl.ac.uk/> (дата обращения 07.12.2020).
180. Kurcz, I. Inter-language comparison of word-association responses //

International Journal of Psychology, 1966. – Vol. 1. – № 2. – PP. 151-161. – Текст : непосредственный.

181. Lakoff, G. Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind? / G. Lakoff. – Chicago : University of Chicago Press, 1987. – 614 p. – Текст : электронный. – ISBN 0-226-46804-6. – URL : [https://www.google.ru/books/edition/Women\\_Fire\\_and\\_Dangerous\\_Things/CfCnzSF9de8C?hl=en&gbpv=1&printsec=frontcover](https://www.google.ru/books/edition/Women_Fire_and_Dangerous_Things/CfCnzSF9de8C?hl=en&gbpv=1&printsec=frontcover) (дата обращения 15.06.2025).

182. Langacker, R. Foundations of cognitive grammar. Theoretical prerequisites. Vol. 1 / R. Langacker. – Текст : непосредственный. – Stanford, California : Stanford University Press, 1987. – 540 p. – ISBN 0-8047-1261-1.

183. Lewin, K. A dynamic theory of personality – selected papers / K. Lewin. – Текст : непосредственный. – Lewin Press, 2014. – 472 p. – ISBN 978-1406763904.

184. Nerlich, B. Polysemy : Flexible Patterns of Meaning in mind and Language. Trends in Linguistics / B. Nerlich, Z. Todd, V. Herman, D. D. Clarke. – Текст : непосредственный. – Berlin / New York : Mouton de Gruyter, 2003. – 422 p. – ISBN 3-11-017616-5.

185. Nida, E. A. A componential analysis of meaning / E. A. Nida. – Текст : непосредственный. – The University of Michigan, De Gruyter, 1975. – 272 p. – ISBN 3-11 082869-3.

186. Osgood, C. E. Focus of Meaning / C. E. Osgood. – The Hague : Mouton, 1976. – 229 p. – ISBN 9027931143. – Текст : непосредственный.

187. Plotkin, V. The language system of English / V Plotkin – Universal-Publishers, 2006. – 116 p. – ISBN 1581129939. – Текст : непосредственный.

188. Skinner, B. F. Science and human behavior / B. F. Skinner. – The B. F. Skinner Foundation, 2014. – 461 p. – ISBN 3-11 082869-3. – Текст : электронный. – URL : <https://www.bfsskinner.org/newtestsite/wp-content/uploads/2014/02/ScienceHumanBehavior.pdf> (дата обращения 15.06.2025).

189. Stanley, J. C. Experimental and quasi-experimental deigns for research / J. C. Stanley, D. T. Campbell. – Boston : Houghton Mifflin Company, 1966. – 88 p. –

ISBN 0-395-30787-2. – Текст : электронный. – URL : <https://www.sfu.ca/~palys/Campbell&Stanley-1959-Exptl&QuasiExptlDesignsForResearch.pdf> (дата обращения 15.06.2025).

### **Словари и справочные издания**

190. АНИиРЯ – Ассоциативные нормы испанского и русского языка / М. Санчес, Ю. Н. Карапулов, Г. А. Черкасова. – Москва – Мадрид : Отд. Лит-ры и яз. РАН, Мадридский гос. ун-т Комплутенсе, 2001. – 496 с. – ISBN – 5-88744-035-X. – Текст : непосредственный.
191. Берсенева, Н. И. Словарь детских ассоциаций. Ассоциации детей от шести до десяти лет / Н. И. Берсенева, Л. А. Дубровская, И. Г. Овчинникова. – Пермь : Изд-во Поморского междунар. пед. ун-та, 1995. – 255 с. – Текст : непосредственный.
192. Гольдин, В. Е. Русский ассоциативный словарь студентов и школьников Саратова и Саратовской области / В. Е. Гольдин, А. П. Сдобнова, А. О. Мартынов. – Саратов : Изд-во Саратовского университета, 2011. – 450 с. – Текст : непосредственный.
193. Гуц, Е. Н. Ассоциативный словарь подростка / Е. Н. Гуц. – М-во образования и науки Рос. Федерации, Ом. гос. ун-т, Филол. фак., Лаб. когнитив. исслед. – Омск : Ом. гос. ун-т, 2004. – 153 с. – ISBN 5-7065-0249-8. – Текст : непосредственный.
194. ЕВРАС – Русский региональный ассоциативный словарь-тезаурус [в 2 Т.]. От стимула к реакции / Г. А. Черкасова, Н. Н. Уфимцева. – Москва, 2014. – Т. 1: 280 с. – URL : [https://iling-ran.ru/library/evras/evras\\_1.pdf](https://iling-ran.ru/library/evras/evras_1.pdf); Т. 2: 793с. – URL : [https://iling-ran.ru/library/evras/evras\\_2.pdf](https://iling-ran.ru/library/evras/evras_2.pdf) (дата обращения 24.01.2025). – Текст : электронный.
195. Русский ассоциативный словарь [в 2 ч.]. Ч. 1. / Сост.: Ю. Н. Карапулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова. – Москва : Издательство Института русского языка им. В. В. Виноградова, 1994. – Ч. 1.:

- 784 с. – ISBN 5-17-015421-6, 5-271-05055-6, 5-17-013319-7, 5-271-05073-4; Ч. 2.: 992 с. – ISBN 5-88744-009-0. – Текст : непосредственный.
196. САНРЯ – Словарь ассоциативных норм русского языка А. А. Леонтьева / А. А. Леонтьев. – URL : <http://it-claim.ru/Projects/ASIS/Leont/Index.htm> (дата обращения 24.01.2026). – Текст : электронный.
197. САС – Славянский ассоциативный словарь : русский, белорусский, болгарский, украинский / Сост.: Ю. Н. Караполов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова, Е. Ф. Тарасов. – Москва : Ин-т языкоznания РАН, 2004. – 792 с. – Текст : непосредственный.
198. СИБАС – Русская региональная ассоциативная база данных / Сост. И. В. Шапошникова, А. А. Романенко. – URL : <http://adictru.nsu.ru/> (дата обращения 24.01.2025). – Текст : электронный.
199. Соколова, Т. В. Ассоциативный словарь ребенка : Вербальные реакции детей 3-7 лет. Ч.1: От стимула к реакции / Соколова, Т. В. – Архангельск : Изд-во ПМПУ, 1996. – 255 с. – Текст : непосредственный.
200. Macmillan English Dictionary. Editor-in-chief M. Rundell. Second edition. Macmillan Publishers Limited, 2007. – 1748 p. – ISBN 978-0260-02493-9. – Текст : непосредственный.
201. Oxford Learner's Dictionaries : официальный сайт. – 2026. – URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (дата обращения : 24.01.2025). – Текст : электронный.

### **Источники и интернет-ресурсы**

202. British National Corpus : сайт. – 2024. – URL : <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения : 12.12.2024). – Текст : электронный.

## Приложения

### Приложение 1

Задание 1. После прочтения каждого слова из списка напишите первое пришедшее на ум слово или словосочетание (Вы можете писать слова, относящиеся к любой части речи, в любой грамматической форме)

to act	
to support	
to expose	
to deliver	
to claim	
delivery	
exposure	
support	

Задание 2. Сформулируйте определения к следующим словам

support	
to deliver	
to claim	
to act	
to expose	
delivery	
to support	
exposure	

Задание 3. Вставьте в предложения подходящее по смыслу слово

№	Предложение	Ответ
1	A patient usually listens to the doctor's advice and _____ on it.	
2	She found Tate sitting at the table, _____ herself with one hand.	
3	_____ me from this distress!	
4	The popular music culture also has its problems when it comes to _____ on stage.	

5	We have received your order and we are ready to send it to you. Please allow 28 days for _____.	
6	Our teacher tells us that we need to help each other to get ready for that test. No one can win without strong _____.	
7	In his opinion adults have suffered dangerous _____ to radiation in less than a half-minute and that is why now they undergo treatment in hospital.	
8	The plane was _____ for repair to the airline in November and though it had flown only 1,200 hours.	
9	Please _____ the legends and fairy tales and replace them with facts.	
10	Don't be late, you could be our next winner. _____ now!	
11	If you have difficulties, for _____, contact us at <a href="mailto:starsupport@torstar.ca">starsupport@torstar.ca</a>	
12	People say I am brave to _____ myself in the way I do	
13	The historians _____ it helped them keep their victory in the battle.	
14	Like to know the news? _____ your local newspaper if you want to receive this magazine weekly. We need funding.	
15	Identifying who was _____, becomes difficult and is our next important task.	
16	Free fighting techniques 1: the person prepares to _____ the first attack.	
17	My brother does not like to cook himself; he prefers the _____ from the café.	
18	The work that we do to economic development is the _____ for everyone.	
19	You can make the design of the home yourself or _____ as a manager and find people who can do the job for you.	
20	6 key things to know about radiation _____	
21	No one ever _____ authorship for the poem, that is why it is commonly published without author's name.	

## Keys

A patient usually listens to the doctor's advice and ***act*** on it.

She found Tate sitting at the table, ***supporting*** herself with one hand.

Deliver me from this distress!

The popular music culture also has its problems when it comes to exposure.

Please allow 28 days for delivery.

When I watch Julie **act** I always want to cry,' he told me.

No one can win without strong **support**.

In his opinion adults have suffered dangerous **exposure** in less than a half-minute.

The plane was **delivered** to the airline in November and had flown only 1,200 hours.

Please expose the legends and fairy tales and replace them with facts.

Don't be late, you could be our next winner. **Act** now!

If you have difficulties, for **support**, contact us at [starsupport@torstar.ca](mailto:starsupport@torstar.ca)

People say I am brave to' expose' myself in the way I do

The historians claim it helped them keep their victory in the battle.

Free fighting techniques 1: the person prepares to deliver the first attack.

Like to know the news? **Support** local newspaper.

Identifying who was **exposed**, becomes difficult and is our next important task.

Don't be late, you could be our next winner. **Act** now!

If you have difficulties, for **support**, contact us at [starsupport@torstar.ca](mailto:starsupport@torstar.ca)

My brother does not like to cook himself; he prefers the delivery from the café.

The work that we do to economic development is the **support** for everyone.

You can make the design of the home yourself or **act** as a manager and find people who can do the job for you.

6 key things to know about radiation **exposure**

I do not claim to be an expert but I think a lot of us can enjoy it.

## Приложение 2

### Инструктаж к заданию 1

«Сейчас вы получите бланки, на которых написаны восемь слов (демонстрация образца бланка). Рядом с каждым словом оставлено пространство, чтобы вы вписали туда первое слово, которое вам пришло в голову. После прочтения исходного слова вы сразу же записываете то слово на том языке, на котором вы подумали или представили. Далее переходите ко второму слову и проделываете те же действия. Целью данной работы не является проверка ваших знаний, вы не получите оценку за выполнение работы. Вы используете при записи ответа тот язык, на котором вам пришло первое слово. Если после прочтения слова-стимула у вас не возникло никакой ассоциации, переходите к следующему слову. Обращаю внимание, что важно записать первое слово, которое пришло вам в голову первым, и именно на том языке, на котором вы его вспомнили. Возвращаться к словам, менять свои ассоциации или дописывать не разрешается. Все бланки будут разложены перед вами лицом вниз. Их можно перевернуть по команде. Следует работать быстро, на эту работу отводится не более 5 минут. Завершив работу, переверните бланк лицом вниз. Проговаривать вслух ваши ассоциации не разрешается, пользоваться посторонними устройствами, словарями, переговариваться, обсуждать с соседом нельзя. Есть вопросы по выполнению задания? Переворачивайте бланки и начинайте работать.»

### Инструктаж к заданию 2

«Сейчас вы получите бланки с заданием, на которых написаны предложения с пропуском (демонстрация образца бланка). Справа от каждого предложения оставлено пространство, чтобы вы записали слово, которое подходит лексически и грамматически для заполнения пропуска. После прочтения предложения вам следует записать подходящее слово на английском языке, если вы затрудняетесь дать ответ на английском языке, но знаете слово на русском языке, записывайте его справа от исходного предложения. Далее переходите к следующему предложению и проделываете те же действия. Целью данной работы не является проверка ваших знаний, вы не получите оценку за выполнение работы. Если после прочтения исходного предложения у вас не возникло никакой ассоциации, переходите к следующему предложению. Вы можете выполнять задание в любом порядке, удобном для вас, вы можете возвращаться к предложениям, над которыми ранее уже работали, менять или дописывать слова. В пропуск вам необходимо вставить лишь одно слово, которое на ваш взгляд лучше подходит в данном контексте. Вставляемое слово может быть разными частями речи с разными грамматическими аспектами. Все бланки будут разложены перед вами лицом вниз. Их можно перевернуть по команде. Не следует работать быстро, читайте вдумчиво, анализируя предложенный контекст. На эту работу отводится не более 45 минут. Завершив работу, переверните бланк лицом вниз. Проговаривать вслух ваши ответы не разрешается, пользоваться посторонними устройствами, словарями, переговариваться, обсуждать с соседом нельзя. Есть вопросы по выполнению задания? Переворачивайте бланки и начинайте работать.»

### Инструктаж к заданию 3

«Сейчас вы получите бланки со следующим заданием, на которых написаны восемь слов (демонстрация образца бланка). Рядом с каждым словом оставлено пространство, чтобы вы записали дефиницию к слову, расположенному в левой части бланка. После прочтения исходного слова вам следует записать дефиницию на том языке, на котором вы подумали

или представили это понятие. Далее переходите ко второму слову и проделываете те же действия. Целью данной работы не является проверка ваших знаний, вы не получите оценку за выполнение работы. Вы используете при записи ответа тот язык, на котором вам пришло первое слово. Если после прочтения исходного слова-стимула у вас не возникло никакой ассоциации, переходите к следующему слову. Вы можете выполнять задание в любом порядке, удобном для вас, вы можете возвращаться к словам, над которыми ранее уже работали, менять свои ассоциации или дописывать дефиницию. Все бланки будут разложены перед вами лицом вниз. Их можно перевернуть по команде. Следует работать быстро, на эту работу отводится не более 10 минут. Завершив работу, переверните бланк лицом вниз. Проговаривать вслух ваши дефиниции не разрешается, пользоваться посторонними устройствами, словарями, переговариваться, обсуждать с соседом нельзя. Есть вопросы по выполнению задания? Переворачивайте бланки и начинайте работать.»