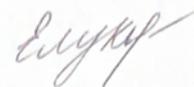


На правах рукописи



ЛУКЪЯНОВА ЕЛЕНА ЕВГЕНЬЕВНА

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

5.9.8 – теоретическая, прикладная
и сравнительно-сопоставительная лингвистика
(филологические науки)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Москва – 2026

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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

В фокусе внимания исследователей находится изучение становления 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 осмысления языка (например, в трудах В. фон Гумбольдта говорится о единстве языка и мышления [Гумбольдт, 2000], А. А. Потебня рассуждает о динамике «внутренней формы слова» [Потебня, 2007], Л. С. Выготский моделирует процессы речесмыслопорождения [Выготский, 2005], в работах Э. Сепира [Сепир, 2021], устанавливается зависимость мировосприятия от языка, обслуживающего языковой коллектив и др.). Сравнительно полно описаны структурно-содержательные особенности языкового сознания взрослого человека, в частности, в работах представителей Московской психолингвистической школы [Уфимцева, 2003; 2011; Тарасов, 1993; 2004; Бубнова, 2008; 2017, Фененко, 2018 и др.] систематизированы результаты свободных и направленных ассоциативных экспериментов с взрослыми носителями русского языка, в диссертационном исследовании Н. И. Степыкина изучаются изменения ассоциативных связей в сознании представителей современного общества [Степыкин, 2016], а А. И. Хлопова моделирует базовые ценности носителей немецкого и русского языков [Хлопова, 2018]. Установлено, что уже сложившиеся структуры сознания поддаются анализу, моделированию и экспериментальной проверке.

Однако изучение процесса формирования когнитивных структур, особенно с опорой на экспериментальные данные, полученные от испытуемых детского и подросткового возраста, представляется проблематичным для исследователя. Именно поэтому на сегодняшний день имеется сравнительно немного работ, направленных на выявление специфики становления и функционирования структур сознания у детей и подростков: исследование раннего речевого развития ребенка [Исенина, 1985], исследование речевого развития ребенка и подростка [Гуц, 2004; 2005; 2014], анализ механизмов категоризации у детей [Батыркаева, 2012], изучение возрастной динамики развития значения слова [Габдуллина, 2013], исследование способов передачи

звучащей речи на письме дошкольниками [Павлова, 2013]; формирование конкретных и абстрактных понятий в языковом сознании ребенка [Антонова, 2013; 2014; 2015; 2017], выявление динамики развития языковой способности и речевой компетенции школьников [Бутакова, 2018] и др. Это связано в том числе и со сложностями планирования и проведения экспериментов 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.).

Гуманитарные направления (например, психолингвистика, социология, нейролингвистика и другие смежные дисциплины) опираются преимущественно на результаты, полученные специалистами в области психологии. Однако исследователи, изучавшие вопросы возрастной психологии, в основном работали со своими собственными детьми или с детьми в своем ближайшем окружении (например, Ж. Пиаже, Б. Скиннер, У. Келлог, Д. Б. Глисон и др.). Это неизбежно накладывало ряд ограничений: во-первых, все дети, включенные в экспериментальную группу, оказывались в однотипных условиях социализации. Во-вторых, выборка, задействованная в исследовании, была ограниченной (как правило, включала три-четыре ребенка). 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. Следовательно, для получения достоверных данных необходимо включать в экспериментальную выборку значительное количество детей, при этом важно работать с детьми, представляющими разные социальные страты.

При этом одновременно важно анализировать механизмы становления различных когнитивных процессов, в том числе механизм категоризации, выявлять и описывать особенности абстрактного мышления и др. С этих позиций анализ процесса формирования когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными единицами, в языковом сознании школьника представляется важной исследовательской задачей, поскольку позволяет экстраполировать выявленные при изучении ограниченного числа языковых единиц тенденции на любое широкозначное слово, освоенное в процессе изучения иностранного языка в рамках школьной программы.

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 коррективку 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), многократно теоретически осмыслявшийся, 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 процедуры положен *свободный ассоциативный эксперимент (САЭ)*, результаты которого далее верифицировались экспериментами с опорой на *методику дефиниций слов (ДС)* и *методику завершения предложений (ЗП)*. Для САЭ важна спонтанность реакции, т.е. оперирование определенными лексическими единицами (через

выстраивание ассоциативных пар) при минимально затраченном времени, определённым исследователем, на обдумывание контекста. Участники ориентируются на свое чувство языка, на интроспекцию. Однако результаты САЭ представляют собой не всегда систематизируемое ассоциативное поле, структурирование которого возможно через использование других экспериментальных методик. ДС и ЗП требуют рефлексии со стороны испытуемого и регулярно применяются для дальнейшей верификации результатов САЭ. Полученные ответы дают исследователю возможность увидеть наиболее частотно воспроизводимые логические и ассоциативные связи.

Участниками экспериментального исследования являются обучающиеся средней школы города Москвы, изучающие иностранный язык со 2 класса на углубленном уровне у разных учителей английского языка. На всех этапах лонгитюдного эксперимента был задействован приблизительно одинаковый контингент (с учетом единичных случаев перехода в другую школу, больничных листов и отсутствия на учебных занятиях по другим обстоятельствам). В экспериментальную группу 1 (ЭГ-1) на трех этапах эксперимента вошло 33 обучающихся; в ЭГ-2 в этапе 1 участвовало 35, в этапе 2 – 34, а в этапе 3 – 33 человека; в ЭГ-3 на этапе 1 анкетирование прошли 34 человека, на этапе 2 – 37, а на этапе 3 – 38 школьников.

Наличие большого количества участников (суммарно более 100 человек по каждой итерации лонгитюдного эксперимента) позволяет обеспечить валидность результатов эксперимента.

Материалом исследования выступают аккумулярованные 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. 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].

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 часто 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 аккумулярованных 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 деятельностной психологии [Выготский, 1960, 2005, 2019, 2021; Рубинштейн, 1957, 1958, 1959; Эльконин, 1997]; возрастной спецификой сознания [Горелов, 2003; Седов, 1997, 2007, 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, 2019, 2023, 2025; Леонтьев, 2014, 2019, 2020; Мягкова, 2017, 2023; Пищальникова, 2003, 2006, 2019, 2021; Тарасов, 1994, 2004, 2017; Фрумкина, 2003; Шахнарович, 2011]; локализацией этапов речесмыслопорождения через изучение функционирования сознания в норме и в патологии [Лурия, 2019; Черниговская, 2002, 2008, 2009, 2014, 2015, 2015, 2018];

– моделированием ассоциативной структуры значения слова [Бубнова, 2008, 2017; Караулов, 2006; Лукашевич, 2002, 2004; Уфимцева, 1968, 2003, 2006, 2007, 2011, 2016];

– проблемой широкозначности, комплексности и многоаспектности структуры значения языковой единицы [Апресян, 1990, 1995, 2001, 2005; Бенвенист, 1974, 2004; Потебня, 1993; Степанов, 1975, 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, 1999; Звегинцев, 1957, 1962, 1973; Кацнельсон, 2011; Кубрякова, 1991, 1997, 1999, 2004; Лакофф, 1987, 2004; Лангакер, 1987, 1991, 2008; Никитин, 1997, 2004; Песина, 2009, 2011, 2023; Плоткин, 1975, 1998, 2006; Уфимцева, 1986; Фрумкина, 1996 и др.]; разработкой процедур изучения когнитивной структуры значения языковых единиц [Селивёрстова, 1975, 1990; Сулейманова, 2004, 2010, 2023].

Теоретическая значимость исследования заключается в моделировании механизма становления когнитивных структур, репрезентируемых рядом широкозначных слов, в сознании современного школьника, в уточнении и дальнейшем развитии постулатов лингвистики и психологии 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 языкознанию, общей и частной педагогике, психолингвистике, теории обучения иностранному языку, а также в практике преподавания практических дисциплин «Практика устной и письменной речи», «Практикум по межкультурной коммуникации», «Практикум по речевому общению» и др. 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, описаны объект и предмет исследования, эмпирический материал, его цели и задачи, охарактеризованы исследовательские методы, теоретическая и практическая ценность работы, аргументирована научная новизна. Также сформулированы положения, выносимые на защиту, приведены сведения об апробации работы. В **первой главе** освещаются теоретические подходы к исследованию сознания, систематизированы и описаны основные инструменты анализа сознания и языкового сознания и особенности языкового сознания школьника на разных этапах обучения. Во **второй главе** представлены теоретические постулаты, определяющие структурно-семантические особенности слов широкой семантики, систематизируются точки зрения современных лингвистов на эти языковые единицы, представлен структурно-содержательный анализ рассматриваемых 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** сформулированы верифицируемые гипотезы, описан ход лонгитюдного экспериментального исследования по выявлению динамики формирования когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными словами, в сознании школьника, представлены результаты анализа анкет 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 разработки новых экспериментальных процедур при работе с испытуемыми в подростковом возрасте.

Основные положения исследования прошли **апробацию** на научно-практических конференциях: Международная научная конференция 54th Linguistics Colloquium (Москва, 19–22 сентября 2019 г.); VIII Международная научно-практическая конференция НОПриЛ «Языки и культуры в современном мире» (Иваново, 24–27 сентября 2020 г.); XIX Всероссийская научно-практическая конференция молодых исследователей образования «Доказательный подход в сфере образования», Ассоциации исследователей образования и МГППУ (Москва, 22–23 октября 2020 г.); Международная научная конференция 56th Linguistics Colloquium (Magdeburg, Moscow, 26–28 November 2020); Международная конференция "Инновационные процессы в гуманитарных науках и образовании" (Москва, 3–4 декабря 2020 г.); 11-ая международная лингвистическая конференция «Основные направления лингвистической и лингводидактической мысли в 21 веке (лингвистика, методика, перевод)» (Рязань, 17–18 декабря 2020 г.); Научная конференция института иностранных языков ГАОУ ВО МГПУ «Научный старт-2021: с

элементами научной школы» (Москва, 22–25 марта 2021 г.); III Международная научно-практическая конференция «Диалог культур. Культура диалога: цифровые коммуникации» (DCCD'22) (Москва, 29 марта – 2 апреля 2022 г.); Международная научная конференция «Психолингвистические аспекты исследования речевой деятельности» (Екатеринбург, 11–12 ноября 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.); I Международная научно-практическая конференция «Лингвистика, лингводидактика и переводоведение: настоящее и будущее» (ЛЛПНБ-24) (Москва, 19 апреля 2024 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.); Международная научно-практическая студенческая конференция «Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: теоретические и прикладные аспекты» (Москва, 17 февраля 2025 г.).

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 наукометрическую базу РИНЦ, и 4 статьи (1,6 п.л.) размещены в изданиях, рекомендованных ВАК РФ).

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

В Главе 1 «**Теоретические основания анализа сознания человека**» определяются ключевые для исследования понятия *сознание*, *языковое сознание*, *когнитивная структура*, *значение слова* и осуществляется выбор соотносимых с исследовательским объектом инструментов: *свободный ассоциативный эксперимент*, *методика дефиниций*, *методика завершения предложений*.

В параграфе 1.1 представлен обзор исследований, в которых в теоретическом и прикладном аспектах рассматриваются структурно-содержательные особенности сознания. При том что изучением сознания занимались философы, психологи, лингвисты, нейрофизиологи и другие специалисты на протяжении всего развития научной мысли, первые разработки,

основывающиеся на мощном теоретическом фундаменте и с опорой на экспериментальные данные, относятся только к XIX веку, когда в Германии работали лаборатории экспериментальной психологии И. Ф. Гербарта, Т. Вайтса, М. Лацаруса, Г. Штейнталя, Р. Г. Лотце (первая половина XIX века) и Г. фон Гельмгольца, Э. Вебера, Г. Т. Вехнера и В. М. Вундта (вторая половина XIX века).

Проводимые психологами эмпирические исследования базировались на концепциях сознания немецких философов [Кант, 1994; 2019; Гегель, 2021; Фихте, 2013; Шеллинг, 1999 и др.], определявших границы познания и выстроивших комплексные системы, в которых исследовалась диалектика природы и духа. Эти же философские взгляды сформировали в значительной степени и культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского [Выготский, 2021], ставшую центральной для отечественной психологии XX века. Вслед за представителями немецкой классической философии сознание понималось как имеющее деятельную природу, а следовательно, как отмечает А. Н. Леонтьев, сознание и все действия, которые выполняет человек, или те события, которые происходят вокруг него, тесно связаны [Леонтьев, 1975].

С этих позиций формирование структуры сознания у ребенка и позже у подростка возможно стоит представлять через анализ его предметной деятельности и моделирование процесса ее последующей интериоризации. Так, Ж. Пиаже указывает, что в возрасте 11-12 лет отмечается развитие мышления и функций образования понятий. Происходящие когнитивные изменения воздействуют на отношение подростка к окружающему миру и на его развитие как личности, перестраиваются процессы мышления. Л. С. Выготский сформулировал закон, согласно которому образование понятий связано с развитием интеллектуальных процессов в раннем детстве, в то время как в переходном возрасте они трансформируются в психологическую базу образования смысла. При этом все значения развиваются ребенком, а не постигаются им в готовом виде: рекомендуется изучать значение слова как элемент мышления человека, так как в значении слова представлены речь и мышление в своем единстве [Выготский, 1934].

В параграфе 1.2 рассматриваются особенности языкового сознания школьника. Следует отметить, что в психолингвистике также используются термины «речевое сознание», «языковое мышление», «метаязыковое мышление», однако наиболее широкое распространение получил термин «языковое сознание». Основные положения теории языкового сознания были сформулированы Е. Ф. Тарасовым [Тарасов, 2001; 2004 и др.]. В трудах Е. Ф. Тарасова и других представителей Московской психолингвистической школы языковое сознание понимается как «совокупность образов сознания, овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых

словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [Тарасов, 2004: 36].

Очевидно, что школьники имеют более сформированное языковое сознание, чем дети дошкольного возраста (у них есть абстрактные представления, наличие первичной социализации, усвоены морально-нравственные нормы и этические ценности; сформирована культурная память и пр.). Однако в когнитивном отношении они пока значительно уступают взрослому человеку с полностью сформированной системой ценностных ориентиров, коммуникативными навыками и опытом, обширными знаниями, умениями и навыками и функциональной грамотностью, позволяющей применять их для решения рутинных задач. Именно поэтому языковое сознание школьника представляет собой самостоятельный исследовательский объект, изучение которого требует грамотной адаптации инструментов и методов исследования.

По мере взросления ребенка происходит накопление опыта, через интериоризацию которого происходит формирование структуры сознания. В результате полученного опыта формируется ядро, фиксирующее наиболее устойчивые ассоциативные связи, и периферия на базе значений, менее задействованных для решения коммуникативных задач. По мнению Л. С. Выготского, в результате общения с окружающим его миром у ребенка / подростка возникает речь как средство общения, которая далее становится внутренней психической функцией, трансформируясь в способ мышления [Выготский, 2005]. Д. Б. Эльконин писал о важности процесса социализации детей для развития структур языкового сознания, где новые виды деятельности являются следствием коллективной формы работы [Эльконин, 1997]. Исследования фрагментов языкового сознания людей разного возраста достаточно многочисленны: специалисты занимаются разработкой новых линеек инструментов [Гуц, 2005; Бутакова, 2018; Горошко, 2005; Овчинникова, 2018; Антонова, 2014; 2015а; 2015б; Андрюшкина, 2023; Ерастова, 2023; Заботкина, 2022; Каширина, 2024; Колтакова, 2022; Некрасова, 2021; Пак, 2020; Тао, 2024 и др.]. Основная часть исследований описывает данные, полученные в ходе проведения экспериментов на родном языке испытуемых.

На разных этапах взросления происходит изменение отношения ребенка и окружающей его среды, что приводит к изменению в структуре сознания ребенка ввиду иного взгляда на действительность и свою деятельность в ней.

В **параграфе 1.3** представлен обзор современных методов и инструментов, используемых для изучения языкового сознания школьника. 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.].

В Главе 2 «**Структурно-семантические особенности широкозначных слов по данным лексикографических словарей и учебно-методического комплекса для общеобразовательной школы**» представлены взгляды специалистов на широкозначность, анализируются принципы образования слов широкой семантики, приводятся примеры частотных единиц в английском языке, входящие в ядро поля широкозначности, например, *to do, to have, to get, to make, to go, to run, to get* и др.

Слова широкой семантики *to act, to support, to claim, to deliver, to expose* относятся к периферии поля широкозначности, однако, как отмечают специалисты [Никитин, 2005; Шабаев, 2014; Торжок, 2015], развитие их значения идет по линии широкозначности, 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 доминантные смысловые компоненты и 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.).

В параграфе 2.1 описываются структурно-семантические особенности слов широкой семантики. Проблема широкозначности оказалась в фокусе лингвистических исследований еще в середине XX века в связи с изучением глаголов-связок в составе именного сказуемого в английском языке. Н. Н. Амосова определяет широкозначность как «значение, содержащее максимальную степень обобщения, проявляющееся в чистом виде лишь в условиях изоляции слова из речи и получающее известное сужение и конкретизацию при употреблении данного слова в речи» [Амосова, 2010: 114].

Эта трактовка в том или ином виде представлена во многих более современных работах. Так, Е. П. Беляева отмечает, что специфической чертой слов широкой семантики является широкий спектр размытых значений [Беляева, 2001], а В. К. Колобаев указывает, что структура широкозначного слова представлена предельно широко [Колобаев, 1983: 11]. В научной литературе также встречаются термины «слова широкой семантики», «слова с широким значением», «номинация широкого семантического охвата», «платеосеманты», «слова с широкой понятийной основой», а также «эврисимия», «платеосемия» и др. Дифференциация платеосемантов (типа *делать* – *делать наклон*, *делать доклад*, *делать добро* и др. [Евтеева, 2017]) и полисемантов (типа *идти* – *идти в школу*, *платье тебе идет*, *дождь идет* и др.) представляет собой отдельную исследовательскую задачу и фокусно в настоящей работе не рассматривается.

В **параграфе 2.2** представлены результаты структурно-семантического анализа английских широкозначных глаголов *to act*, *to support*, *to deliver*, *to claim*, *to expose*, изучаемых в средней общеобразовательной школе. Подтверждением частотности вышеназванных лексических единиц, отобранных для исследования, являются результаты поиска широкозначных слов в ассоциативных словарях, в Британском национальном корпусе (BNC), масс-медиаальных ресурсах и при поисковых запросах в сети интернет.

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

В Главе 3 **«Моделирование когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными словами, в языковом сознании школьника с опорой на лонгитюдный эксперимент»** описаны верифицируемые гипотезы, дизайн и процедура проведения эксперимента, а также систематизированы и подвергнуты количественному и качественному анализу экспериментальные данные.

В **параграфе 3.1** представлено обоснование гипотез, верифицируемых экспериментально:

Согласно *первой экспериментальной гипотезе*, с общим увеличением словарного запаса школьника увеличивается количество семантических компонентов в значениях слов широкой семантики, представленных в УМК (через актуализацию новых смысловых признаков 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*).

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).

Согласно *третьей экспериментальной гипотезе*, у старшеклассников (ЭГ-3) в большей степени сформировано абстрактное мышление, в то время как ученик 6-7 класса (ЭГ-1) отличается 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 (например, *to deliver a speech*).

Согласно *четвертой экспериментальной гипотезе*, у шестиклассников в когнитивных структурах, репрезентируемых широкозначными глаголами, 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.

В **параграфе 3.2** представлен экспериментальный материал, типы экспериментальных заданий, аргументирован выбор экспериментальной выборки, описан ход и порядок проведения трех этапов лонгитюдного экспериментального исследования.

Для определения группы широкозначных единиц, задействованных в качестве экспериментального материала, применялась многоэтапная процедура: проанализирована степень представленности разных широкозначных единиц в учебно-методическом комплексе по иностранному языку для общеобразовательной школы, далее изучены словари частотности, масс-медийные ресурсы и ассоциативные словари.

Для каждой экспериментальной группы (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) был выбран свой фокусный широкозначный глагол, который либо вводится на данном этапе обучения, либо наиболее системно обрабатывается.

Например, *to claim* вводится в 10 классе [О.В. Афанасьева, И.В. Михеева; Английский язык. 10 класс] через примеры конкретных контекстов (1. *to say that something is true, even though there is no definite proof. Martin claims he saw the criminal with his own eyes. The company claims to produce more cars than any other company all over the world*; 2. *to say that something is yours, especially as a right. Henry VII claimed the English throne after defeating Richard III*), через систему упражнений на отработку (например, в задании на перевод: *Эта книга кому-нибудь принадлежит?*; в задании на подстановку подходящего слова в контекст: *The government _____ (= claimed) that there would be a rise in the*

country's economy. The public prosecutor in his speech _____ (= claimed) that James was not only guilty... In her turn the defendant _____ (= claimed) that James Scott was a victim of circumstance. The president will not be able _____ (= to claim) victory until all the vote are counted. The organization _____ (= claims) to represent more than 10,000 people; в упражнении на использование правильной видо-временной формы глагола: *The government (claim) that they were controlling the situation;* в заданиях на аудирование: *They were afraid that one who was welcomed as David's son would claim David's throne. They claim that they have to think about their population in the first place* и далее через коммуникативно-ориентированное задание с обязательным использованием определенного набора лексических единиц, изученных на уроке).

Авторы УМК также предлагают провести дополнительную работу по сопоставлению словарных дефиниций на материале слов, с точки зрения авторов УМК, близких по смыслу (например: *claim – declare*) для закрепления материала, фиксирования разницы в значениях слов, а также в возможности формирования новых компонентов значения в сознании ученика.

В словаре Oxford Learner's Dictionary зафиксирована следующая дефиниция: *State or assert that something is the case, typically without providing evidence or proof; Assert that one has gained or achieved (something) Formally request or demand; say that one owns or has earned (something); Make a demand for (money) under the terms of an insurance policy; Call for (someone's notice and thought); Cause the loss of (someone's life).*

Далее анализировалась частотность рассматриваемых единиц в современном английском языке (на основе словарей частотности):

876 claim v
noun right, .responsibility, .victory, .credit, land, official, critic, .victim, authority, lawsuit, .title, .success, expert, .deduction, identity *misc* .represent, file, .violate, .innocent, falsely, .rape
 41086 | 0.96

Так, в словаре частотности широкозначный глагол *to claim* находится на 876 позиции, а лемма *to claim* употребляется 41086 раз, при этом глагол наиболее регулярно входит в состав объектных сочетаний (например, *to claim one's life, to claim one's right, to claim authority* и др.).

Далее выполнялся анализ структуры значения исследуемых широкозначных единиц по данным толковых словарей английского языка (см. *Таблицу 1*).

Таблица 1. Дефиниции глагола *to claim* по лексикографическим данным

General usage	MED	OED	OLD	MWD
to say that something is true	To say that something is true, even though there is no definite proof	State or assert that something is the case, typically without providing evidence or proof.	to say that something is true although it has not been proved and other people may not believe it	to assert in the face of possible contradiction
Formally request or demand	To say that something is yours, especially as a right	Formally request or demand; say that one owns or has earned (something)	to demand or ask for something because you believe it is your legal right to own or to have it	to ask for especially as a right; to take as the rightful owner
to cause somebody's death	if war, disease, or an accident claims someone's life, they die as a result of it	Cause the loss of (someone's life)	to cause somebody's death	to take one's life
	To win something such as a prize or a top position in sport			
to get or take somebody's attention	To need something such as your attention or time	Call for (someone's notice and thought)	to get or take somebody's attention	
			to state that you have done, gained or achieved something	
			to ask for money from the government or a company because you have a right to it	
			to gain, win or achieve something	

Эксперимент проводился в три итерации со срезами в мае, декабре и мае на протяжении двух академических лет (2019 – 2021 академ. годы). В эксперименте участвовало 105 учащихся ЭГ-1 (6-7 класс), ЭГ-2 (9-10 класс) и ЭГ-3 (10-11 класс). 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. В *Таблице 2* представлено общее число участников из всех экспериментальных подгрупп:

Таблица 2. Общее число участников

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

При проведении лонгитюдного исследования испытуемым предъявлялись три разных задания, направленные на взаимную верификацию данных: САЭ, эксперимент с опорой на ДС и задание на ЗП (например, *A patient usually listens to the doctor's advice and _____ on it; The historians _____ it helped them keep their*

victory in the battle и др.).

Общее количество полученных ответов по всем экспериментальным подгруппам составило (Таблица 3):

Таблица 3. Общее количество ответов, полученных в лонгитюдном эксперименте (по всем группам заданий)

Этап 1 (май)	Этап 2 (декабрь)	Этап 3 (май)
Задание 1 – 720 реакций	Задание 1 – 743 реакций	Задание 1 – 810 реакций
Задание 2 – 599 дефиниций	Задание 2 – 666 дефиниций	Задание 2 – 784 дефиниции
Задание 3 – 1779 вариантов	Задание 3 – 1925 вариантов	Задание 3 – 2126 вариантов

В параграфе 3.3 представлены результаты трех этапов свободного ассоциативного эксперимента, выделены общие тренды по каждой ЭГ; приведен анализ дефиниций, позволивший проверить валидность данных свободного ассоциативного эксперимента; выполнено обобщение результатов, полученных в ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента и заданий на дефинирование по каждому широкозначному глаголу, и предложены общие тренды по всем исследуемыми возрастными группам.

На этапе первичной обработки были переведены в цифровую форму и систематизированы все ответы. Например, ассоциаты, полученные на стимульную единицу *to claim*, были представлены следующим образом (приведены в авторской орфографии):

ЭГ-1 – 1 этап: *климат* (5), *взбираться* (3), *брать* (1), *взять* (1), *гора* (1), *клеймировать* (1), *клеймо* (1), *money* (2), *a hat* (1), *orange* (1) и др. **2 этап:** *климат* (2), *гора* (1), *заниматься скалолазанием* (1), *клеймо* (1), *(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. **3 этап:** *требовать* (2), *брать* (1), *глина* (1), *спокойный* (1), *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.

ЭГ-2 – 1 этап: *успокаивать (calm down)* (2), *бродяга* (1), *вешать ярлык, предубеждаться* (1), *налог* (1), *справиться* (1), *требовать* (1), *цель* (1), *human* (2), *aim* (1), *climate* (1), *clothes* (1), *money* (1), *mountains* (1), *rock* (1) и др. **2 этап:** *название песни* (1), *подниматься по лестнице* (1), *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. **3 этап:** *клеймо* (2), *клей* (1), *утверждать* (1), *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.

ЭГ-3 – 1 этап: *достигать цели* (1), *справляться* (1), *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. **2 этап:** *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. **3 этап:** *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 зафиксировали изменение числа реакций на иностранном языке в сторону увеличения после проведения первой итерации САЭ (см. Таблица 4). Таким образом, количество реакций на русском языке существенно снизилось к третьей итерации лонгитюдного эксперимента в сравнении с числом реакций на родном языке на первом этапе (этот тренд наблюдается во всех возрастных

группах):

Таблица 4. Сравнение количества реакций на РЯ и АЯ по трем итерациям экспериментального исследования по возрастным группам

Этап	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3	
	Русский язык	Английский язык	Русский язык	Английский язык	Русский язык	Английский язык
1	23	5	12	15	2	29
2	5	25	2	26	0	35
3	5	28	4	24	0	37

Второй этап обработки экспериментальных данных направлен на анализ характера взаимоотношения стимульного слова и слова-реакции (см. *Таблицу 5*). Результаты многочисленных ассоциативных экспериментов показали, что в речи взрослого человека чаще реализуются речевые действия по линии парадигматической ассоциативной связи (см. эксперименты Е. Н. Гуц, А. А. Залевской, Т. М. Рогожниковой, Н. В. Уфимцевой, Е. И. Горошко и др.).

Таблица 5. Характер отношений между стимульным словом и ассоциатом

	ЭГ-1		ЭГ-2		ЭГ-3	
	синтагматические реакции	парадигматические реакции	синтагматические реакции	парадигматические реакции	синтагматические реакции	парадигматические реакции
1 этап	28	64	47	75	91	62
2 этап	55	57	59	72	122	55
3 этап	66	84	79	72	112	73

В нашем эксперименте у испытуемых ЭГ-1 реакций, основанных на синтагматической связи со словом-стимулом, немного (30% от общего количества аккумулированных ответов). Однако уже через 6 месяцев наблюдается увеличение числа как речевых действий, построенных на парадигматической связи, так и ассоциатов в отношениях синтагматической связи со стимульным словом. На третьем этапе лонгитюдного эксперимента получено 150 ответов, из которых 44% ассоциатов реализуют синтагматическую связь со стимулом, а 56% – парадигматическую.

В ответах испытуемых ЭГ-2 наблюдается аналогичная ситуация, парадигматическая ассоциативная связь представлена частотнее в ходе проведения первой и второй итерации эксперимента, но синтагматическая связь проявляется системно на третьем этапе.

В ответах испытуемых из ЭГ-3 зафиксированы результаты, отличные от результатов, полученных в ЭГ-1 и ЭГ-2, так как на всех трех этапах лонгитюдного эксперимента испытуемые ЭГ-3 продемонстрировали преобладание синтагматической связи над парадигматической, ср.:

ЭГ-1 – 1 этап, синтагматические реакции: *to claim money* (2), *to claim подарок* (1), *to claim an orange* (1), *to claim a hat* (1); **парадигматические ассоциаты:** *заявлять (report)* (1), *получать* (1), *упомянуть* (1), *соглашаться* (1), *захватывать* (1). **2 этап, синтагматические реакции:** *to claim money* (2), *to claim business* (1), *he claim алмазы (из игры)* (1) и др.; **парадигматические ассоциаты:** *to take money* (1), *take* (2), *to keep* (1), *to take things* (1) и др. **3 этап, синтагматические реакции:** *to claim documents* (1), *to claim my legal right* (1), *to claim territory* (1), *to claim reward* (1) и др.; **парадигматические ассоциаты:** *to pretend* (3), *требовать* (2), *to declare* (2), *to say* (1) и др.

ЭГ-2 – 1 этап, синтагматические реакции: *играть пьесу* (1), *to claim task* (1), *to claim correctly* (1), *to claim exam* (1), *to claim money* (1); **парадигматические ассоциаты:** *требовать* (1), *утверждать* (1), *называть* (1), *вешать ярлык, предубеждаться* (1). **2 этап, синтагматические реакции:** *to claim money* (2), *to claim agreement* (1), *he claim authorship* (1), *to claim territory* (1); **парадигматические ассоциаты:** *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). **3 этап, синтагматические реакции:** *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.; **парадигматические ассоциаты:** *утверждать* (1), *confirm* (1), *point of view* (1), *sneak* (1), *to admit your privacy* (1).

ЭГ-3 – 1 этап, синтагматические реакции: *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:** *справляться* (1), *to take something* (1), *my point of view* (1), *to insist* (1) и др. **2 этап, синтагматические реакции:** *to claim the truth* (2), *I don't want to claim that he is a thief* (1), *scientists claim* (1) и др.; **парадигматические ассоциаты:** *to take* (3), *to accept* (2), *scientist* (1), *demand something* (1), *to ask* (1) и др. **3 этап, синтагматические реакции:** *to claim that* (3), *scientists claim* (1), *to claim authorship* (1), *to claim reward* (1) и др.; **парадигматические ассоциаты:** *to require* (2), *state* (1), *to ask* (1), *to consider* (1), *statement* (1) и др.

Данные, полученные в САЭ, далее верифицировались с опорой на методику ДС и методику ЗП. Продемонстрируем фрагмент анализа данных.

Дефиниции, сформулированные испытуемыми, уточняют результаты ассоциативного эксперимента, 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 ЭГ-3 на 2 и 3 этапах преимущественно фиксировали свои дефиниции на английском языке. Сопоставительный анализ результатов САЭ и эксперимента на ДС, позволил выявить имеющиеся дефициты (см. Таблица 6):

Таблица 6. Анализ значений глагола *to claim*, зафиксированных в ассоциативном эксперименте и с опорой на методику дефиниций (1 этап/ 2 этап/ 3 этап)

<i>to claim</i>	АЭ, ЭГ-1	Дефиниции, ЭГ-1	АЭ, ЭГ-2	Дефиниции, ЭГ-2	АЭ, ЭГ-3	Дефиниции, ЭГ-3
assert that one has gained or achieved something	15%-36%-55%	6%-21%-3%	8.5%-15%-28%	3%-12%-9%	53%-43%-29%	20%-35%-11%
state or assert that something is the case	9%-0-9%	0-6%-43%	8.5%-12%-15%	9%-17%-33%	9%-30%-31%	18%-27%-47%
make a demand for money	6%-9%-0	0-3%-0	3%-6%-3%	0	11%-3%-3%	0
formally request or demand	0-3%-22%	21%-9%-27%	3%-23%-21%	0-15%-40%	6%-16%-20%	20%-25%-29%

Ответы испытуемых, полученные при предъявлении им незавершенных предложений, были разделены на четыре группы: 1) искомое слово, 2) слово, подходящее по смыслу (но не искомое) и лексико-грамматическим признакам, 3) слово, подходящее по смыслу, но содержащее ошибку (например, грамматическая форма слова выбрана неверно), 4) неподходящее слово (см. Таблица 7).

Таблица 7. Сводная таблица распределения ответов в задании на завершение предложений

	ЭГ-1					ЭГ-2					ЭГ-3				
	1	2	3	4	отказ	1	2	3	4	отказ	1	2	3	4	отказ
1 этап	8	120	53	143	105	4	169	62	127	93	29	209	67	110	26
2 этап	7	124	53	157	88	5	181	68	128	60	27	287	58	92	17
3 этап	24	220	63	113	9	32	213	77	90	17	38	273	76	100	7
Итого	39	464	169	413	202	41	563	207	345	170	94	769	201	302	50

В задании на актуализацию значения широкозначного глагола в предложении во всех экспериментальных подгруппах наблюдались следующие тенденции:

1. С реконструкцией текста справилась большая часть испытуемых в каждой ЭГ. Общее количество ответов, попадающих в группы 1-3, превышает количество ответов в группе 4 (слова, не удовлетворяющие контексту).

2. В каждой следующей итерации лонгитюдного эксперимента наблюдается увеличение числа контекстуально приемлемых ответов по каждой ЭГ.

3. На втором этапе происходит снижение числа искомых слов (группа 1) во всех возрастных группах в пользу увеличения количества ответов, удовлетворяющих данному контексту, но не являющихся искомыми (группа 2).

4. На протяжении трех итераций по всем ЭГ наблюдается сокращение числа отказов. Закономерно, что у ЭГ-1 зафиксировано наибольшее количество отказов, в то время как в ЭГ-2 процент отказов меньше, а в ЭГ-3 количество отказы единичны.

Таким образом, мы можем полагать, что все ЭГ 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 ЭГ 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.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях автора:

I. Статьи в изданиях, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России

1. Лукьянова, Е. Е. Ассоциативный эксперимент как метод исследования языкового сознания школьника (на материале слов широкой семантики) / Е. Е. Лукьянова. – Текст : непосредственный // Вестник ТвГУ. Серия : Филология. – 2020. – №4 (67). – С. 244–250 (0,4 п. л.).

2. Лукьянова, Е. Е. Принципы планирования экспериментального исследования особенностей формирования когнитивных структур в языковом сознании школьника / Е. Е. Лукьянова. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – №1 (34). – С. 155–157 (0,5 п. л.).

3. 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 (0,8 п. л., авт. – 0,4 п. л.).

4. Лукьянова, Е. Е. Лонгитюдный эксперимент как способ изучения формирования когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными глаголами, у современного школьника (на примере to claim) / Е. Е. Лукьянова. – Текст : непосредственный // Когнитивные исследования языка. Когниция, коммуникация, дискурс: современные аспекты исследования: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием / отв. ред. вып. Л. А. Фурс. – Тамбов : Издательский дом «Державинский». – 2023. – Выпуск № 3 (54). – Часть II. – С. 109–113 (0,3 п. л.).

II. Публикации в других научных изданиях

5. Лукьянова, Е. Е. Особенности формирования когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными словами, в языковом сознании современного школьника (по данным ассоциативного эксперимента) / Е. Е. Лукьянова. – Текст : непосредственный // Иностранный язык. Методические вопросы подготовки конкурентоспособного выпускника : материалы межвузовской научно-практической конференции «Иностранный язык. Методические вопросы подготовки конкурентоспособного выпускника» (Москва, РУТ (МИИТ), 10 апреля 2020 г.) / Сост. Ю. А. Сахаров. – Москва : Издательство «Белый ветер», 2020. – С. 107–112 (0,3 п. л.).

6. Лукьянова, Е. Е. Исследование языкового сознания школьника через свободный ассоциативный эксперимент на основе слов широкой семантики / Е. Е. Лукьянова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной науки и образования : XVI Международная научно-практическая конференция : сборник статей / отв. ред. Г. Ю. Гуляев. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2022. – Ч. 2. – С. 108–110 (0,3 п. л.).

7. Лукьянова, Е. Е. Особенности формирования когнитивных структур, репрезентируемых широкозначными словами типа deliver, в языковом сознании современного школьника / Е. Е. Лукьянова. – Текст : непосредственный // XXXV Международная научно-практическая конференция European Research : сборник статей / отв. ред. Г. Ю. Гуляев. – Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2022. – С. 146–148 (0,2 п. л.).

8. Лукьянова, Е. Е. Лонгитюдное экспериментальное исследование как метод изучения фрагмента языкового сознания школьника Е. Е. Лукьянова. – Текст : непосредственный // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности : труды Уральского психолингвистического общества. Выпуск 20 / Уральский государственный педагогический университет; главный редактор Т. А. Гридина. – Екатеринбург, 2022. – С. 145–157 (0,6 п. л.).

9. Лукьянова, Е. Е. Особенности формирования когнитивных структур в языковом сознании современного школьника / Е. Е. Лукьянова. – Текст электронный // Психология языка и психолингвистика: истоки и современность (к 200-летию со дня рождения Хеймана Штейнталя): сб. статей по материалам Международной научно-практической конференции «Психология языка и психолингвистика: истоки и современность (к 200-летию со дня рождения Хеймана Штейнталя) / редкол.: Т. В. Холстинина (отв. ред.), Е. П. Савченко (отв. сек.). – Москва, 2023. – С. 124–129 (0,3 п. л.).

10. Лукьянова, Е. Е. Age and Generation: Pragmatic Approach [Возраст и поколение: прагматический подход] / Е. Е. Лукьянова. – Текст электронный // Фундаментальная лингвистика DOI 10.18254/S294939000034846-9. – Москва, 2023. – (0,3 п. л.). URL: <https://linguistica-fundamentalis.ru/s294939000034846-9-1/> – (0,4 п. л.).

11. Лукьянова, Е. Е. Массмедиа как инструмент формирования образов сознания, репрезентируемых словами широкой семантики, в языковом сознании современного школьника / Е. Е. Лукьянова. – Текст электронный // Координаты современной урбанистики: новая гуманитарная перспектива в 2 томах. Сер. "Научная мысль". – Москва, 2023. – С. 166–170 (0,3 п. л.).

12. Лукьянова, Е. Е. Ассоциативные ряды, сформированные на основе широкозначного глагола *deliver*, в языковом сознании современного школьника / Е. Е. Лукьянова. – Текст электронный // Лингвистика, лингводидактика и переводоведение: настоящее и будущее (ЛЛПНБ-24). Материалы I межд. научно-практической конференции: сб. докладов. – Москва : МИЭТ, 2024. – С. 189-194 (0,2 п.л.).

13. Лукьянова, Е. Е. Exposure в языковом сознании школьника / Е. Е. Лукьянова. – Текст электронный // Актуальные вопросы лингвистики и лингводидактики: теоретические и прикладные аспекты. – Москва, 2025. – С. 80–83 (0,2 п. л.).

14. Лукьянова, Е. Е. Репрезентация ассоциативного поля существительного «Exposure» в языковом сознании школьника цифровой эпохи / Е. Е. Лукьянова. – Текст электронный // Цифровая революция: вызовы и возможности для современного общества. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвящённой 5-летию Института цифровой экономики и технологического предпринимательства ГГНТУ им. акад. М.Д. Миллионщикова. – Грозный, 2025. – С. 486–491 (0,4 п. л.).

Лукьянова Елена Евгеньевна

Особенности формирования когнитивных структур,
репрезентируемых широкозначными словами, в
языковом сознании школьника (по данным
лонгитюдного эксперимента)

Автореферат дис. на соискание учёной степени кандидата филологических наук

Подписано в печать 11.02.2026 г.

Формат 60x90 1/16. Объём: усл. печ. л. 1,0.

Тираж 120 экз. Заказ № 4165.

Отдел полиграфии Научной библиотеки МГУ имени М.В. Ломоносова
119192 Москва, Ломоносовский проспект 27.

