

2024, № 10 (октябрь)

Раздел 5.8. Педагогика

ART 241166

DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11166

УДК 378.147:81'373

**Оптимизация обучения лексике английского языка
в неязыковом вузе
в парадигме доказательного подхода
Enhancing English vocabulary instruction
at a non-linguistic university
in the paradigm of an evidence-based approach**

Автор статьи

Кошелева Инна Николаевна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры ан-
глийского языка № 4 ФГАОУ ВО «Московский государ-
ственный институт международных отношений (уни-
верситет) Министерства иностранных дел Российской
Федерации», г. Москва, Российская Федерация
ipozdnysheva@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-6392-580X

Author of the article

Inna N. Kosheleva,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department of English No. 4, Moscow State Institute of
International Relations, MGIMO University, Moscow,
Russian Federation
ipozdnysheva@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-6392-580X

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Кошелева И. Н. Оптимизация обучения лексике англий-
ского языка в неязыковом вузе в парадигме доказатель-
ного подхода // Научно-методический электронный жур-
нал «Концепт». – 2024. – № 10. – С. 228–243. – URL:
<https://e-koncept.ru/2024/241166.htm> – DOI:
10.24412/2304-120X-2024-11166

For citation

I. N. Kosheleva, Enhancing English vocabulary instruction
at a non-linguistic university in the paradigm of an evi-
dence-based approach // Scientific-methodological elec-
tronic journal "Koncept". – 2024. – No. 10. – P. 228–243. –
URL: <https://e-koncept.ru/2024/241166.htm> – DOI:
10.24412/2304-120X-2024-11166

Поступила в редакцию <i>Received</i>	06.08.24	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	08.09.24
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	08.09.24	Опубликована <i>Published</i>	31.10.24



Аннотация

Актуальность исследуемой проблемы определяется потребностью в совершенствовании способов обучения лексике английского языка в контексте преподавания в неязыковом вузе. Нередко программы учебных курсов построены таким образом, что студентам приходится иметь дело с большим объемом лексического материала в рамках изучения как общего английского языка, так и языка профессии. Это обусловлено тем фактом, что лексика представляет практическую значимость для развития коммуникативной компетенции в целом. Следовательно, для активизации лексических навыков студентов от преподавателей требуется упорядочение методических приемов работы с лексикой в свете стремительного развития нейронауки и когнитивной психологии за последние два десятилетия. Достижения в указанных областях знания послужили импульсом к смещению фокуса внимания ученых на результаты эмпирических исследований и становлению доказательного подхода к преподаванию иностранных языков. Соответственно, уместным будет обращение к доказательной базе научных изысканий для более глубокого понимания когнитивных процессов, техник долгосрочного запоминания материала, особенностей некоторых учебных стратегий при овладении лексикой. Цель статьи заключается в систематизации наиболее эффективных с точки зрения доказательного подхода способов обучения лексике на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе. Исследование выполнено в рамках доказательного подхода, опирающегося на обоснованную информацию. Также в работе нашли отражение следующие теории и концепции: теория контекстуализированного познания, когнитивно-аффективная теория обучения с использованием медиаресурсов, теория когнитивной нагрузки, концепция уровневой обработки информации. Наблюдение за ведущими тенденциями в области преподавания иноязычной лексики позволило сформулировать ключевые принципы обучения лексическому материалу: реорганизация информации о лексических единицах в рамках когнитивных стратегий; тематическое группирование слов; обучение в контексте; уровень когнитивной нагрузки; когнитивная глубина взаимодействия с лексикой. Теоретическая значимость работы заключается в возможности обогащения научных представлений о когнитивных процессах, определяющих овладение иноязычной лексикой с учетом полученных в ходе эмпирических исследований данных. Практическая значимость статьи состоит в том, что описанные принципы работы с лексическим материалом могут помочь преподавателям расширить их методический арсенал. Кроме этого проиллюстрированные способы взаимодействия с лексикой могут быть использованы педагогами в различных образовательных контекстах с учетом их адаптации к потребностям обучающихся.

Ключевые слова

обучение лексике, английский язык, доказательный подход, когнитивные стратегии, тематическое группирование слов, контекст, когнитивная нагрузка, уровневая обработка информации

Благодарности

Автор выражает признательность преподавателям кафедры английского языка № 4 МГИМО МИД России за участие в плодотворных дискуссиях, способствовавших постановке вопросов, которые послужили основой для написания данной статьи.

Abstract

The relevance of the problem under research is determined by the need to find effective methods of teaching English vocabulary in the context of a non-linguistic university. This is due to the fact that curricula often require mastering a substantial volume of vocabulary both in general English and in the language of the profession. Additionally, vocabulary is of practical importance for the overall development of communicative competence. Furthermore, over the past two decades, the rapid advancements in the fields of neuroscience and cognitive psychology have prompted researchers to shift their focus towards the empirical findings, leading to the establishment of an evidence-based approach to foreign language teaching. Consequently, it is pertinent to refer to the evidence base of scientific research for a deeper understanding of cognitive processes, techniques for long-term retention of material, and the characteristics of certain learning strategies for vocabulary acquisition. The aim of this article is to systematize the most effective methods of teaching vocabulary in the English language classroom at a non-linguistic university from the perspective of an evidence-based approach. The research is conducted within the framework of an evidence-based approach, relying on substantiated information. The following theories are also reflected in the work: the situated cognition theory, the cognitive-affective theory of learning with media, cognitive load theory, and the levels of processing theory. Monitoring of the leading trends in the teaching of foreign language vocabulary has allowed for formulating the key principles of vocabulary instruction: reorganizing information about lexical units within cognitive strategies; thematic vocabulary clustering; contextual learning; the level of cognitive load; cognitive depth of vocabulary processing. The theoretical significance of the research lies in the potential to enrich scientific understanding of the cognitive processes that govern foreign language vocabulary acquisition, taking into account the findings obtained from the empirical studies. The practical significance of the article is that the outlined principles of working on vocabulary can help educators expand their methodological toolkit. Additionally, the illustrated methods of interacting with vocabulary can be utilized by teachers in various educational contexts, adapted to suit the needs of the learners.

Key words

vocabulary instruction, English language, evidence-based approach, cognitive strategies, thematic vocabulary clustering, context, cognitive load, levels of information processing

Acknowledgements

The author expresses gratitude to the teachers of the Department of English No. 4 at MGIMO of the Ministry of Foreign Affairs of Russia for participating in fruitful discussions that contributed to the formulation of questions that served as the basis for writing this article.

Введение / Introduction

Лексика занимает важное место в изучении иностранного языка, в частности английского, являясь одним из показателей коммуникативной компетенции обучающихся. Составляя неотъемлемую часть языка, лексический пласт не перестает вызывать интереса у исследователей в области лингводидактики. По утверждению С. Вебба и П. Нейшнена, пополнение словарного запаса при изучении иностранного языка – многоаспектный процесс, включающий в себя целенаправленное обучение и интеграцию новых слов и фраз в лингвистический репертуар обучающихся [1]. Однако традиционные подходы к обучению лексике, основанные на механическом запоминании списка слов и однообразном воспроизведении лексических единиц, показали лишь ограниченную эффективность, так как студенты могут испытывать сложности при долгосрочном запоминании и использовании слов и фраз в контексте реальной жизни. К такому выводу пришла С. Ротт, изучающая тему пополнения словарного запаса посредством чтения как одной из форм неявного научения [2]. Отметим, что начиная с 2000-х годов в западной методике обучения иностранным языкам как исследователи, так и сами преподаватели-практики сменили фокус внимания на более динамичные, ориентированные на обучающихся стратегии применительно к обучению лексике. Это связано с тем, как пишет С. Нурал, что лексика может рассматриваться как наиболее персонализированное или индивидуальное измерение как изучения, так и преподавания языка, поскольку в большей степени оно зависит от представлений преподавателей и обучающихся о лексической стороне языка, то есть организации знаний о слове, о том, как лексические единицы сохраняются в памяти, а также как происходит их извлечение на письме и при говорении [3]. Таким образом, обучение лексике можно считать процессом, находящимся в зоне ответственности как преподавателя, так и самих студентов. С одной стороны, преподавательский интерес к функционированию слов и словосочетаний, их структуре, сочетаемости с другими единицами имеет большое значение не только в формировании лексических навыков обучающихся, он оказывает влияние на организацию работы над лексикой со студентами. Например, это может выражаться в различных способах ведения записей незнакомой лексики, использовании различных словарей и других источников для фиксации примеров употребления слов и словосочетаний. С другой стороны, при обучении лексике преподаватель нередко сталкивается с ситуацией, когда изучающие английский язык студенты имеют разный уровень знакомства с теми или иными лексическими единицами, что может быть обусловлено их общим уровнем владения английским языком. Также, имея ограниченное количество времени в рамках стандартного занятия, преподаватель вынужден принимать взвешенное решение о наиболее эффективных способах взаимодействия с лексическими единицами, их отработке и предоставлении возможностей обучающимся применять изученный материал в реализации коммуникативных задач. Наше исследование проводится в соответствии с насущными потребностями как студентов, так и преподавателей, возникающими в учебном процессе неязыкового вуза. Так, стоит отметить, что программы обучения в нем выстроены таким образом, что студенты проходят курс не только общего языка, но и специализированные курсы, ориентированные на освоение профессиональных областей (например, экономический перевод, коммерческая корреспонденция). Такое разнообразие языковых дисциплин коррелирует с существенным объемом изучаемого материала, значительную часть которого занимает лексический аспект. В связи с этим актуальным для нашего исследования ста-

новится вопрос оптимизации обучения лексике английского языка в контексте преподавания в неязыковом вузе, где бы нашли отражение эффективные методы и техники, способствующие долгосрочному хранению в памяти слов и словосочетаний, а также их уместному употреблению студентами. Одним из решений поставленного вопроса, на наш взгляд, может быть применение доказательного подхода к организации системы обучения лексике в неязыковом вузе, в основе которого лежит доказательство действенности того или иного метода. Такой подход позволяет отказаться от тех практик, которые не оказывают должного положительного влияния на результат обучения, по мнению К. Летеби, Р. Мэйна, П. Харрис [4]. Как отмечает А. Паран, дистанцирование преподавателей от исследований в области изучения иностранных языков опасно, поскольку преподавание может превратиться в передачу укрепившихся, не подтвержденных научными данными взглядов и предубеждений, основанных на опыте, который никогда не изучался и не подвергался анализу [5]. И наоборот, в условиях стремительного развития нейронауки есть все основания принимать к сведению наработанные данные относительно того, как, например, функционирует человеческий мозг. Также стоит обратить внимание на достижения в области когнитивной психологии в отношении разработки принципов обучения и связанных с этим, например, концептов неявного и явного знания, рабочей (кратковременной/оперативной) памяти. Опираясь на полученные в ходе эмпирических исследований данные, преподаватели получают возможность глубже понимать когнитивные процессы, задействованные при овладении лексикой, механизм долгосрочного запоминания изученного лексического материала, оценивать эффективность учебных стратегий, способствовать осознанному использованию нового вокабуляра, помогая студентам повысить свой языковой уровень.

Цель данного исследования – систематизировать наиболее эффективные способы обучения лексике в контексте неязыкового вуза, подтвердившие свою результативность и практичность применения в рамках доказательного подхода. Для достижения поставленной цели мы реализуем следующие задачи:

- рассмотреть сложившиеся тенденции в обучении лексике в трудах отечественных и зарубежных ученых;
- проанализировать основные понятия, составляющие область нашего исследования: лексика, словарный запас, лексическая компетенция;
- выделить принципы обучения лексическому материалу с опорой на теории из области когнитивной психологии, а также эмпирические данные, подкрепив их примерами из собственной практики.

Обзор литературы / Literature review

Вопросы обучения лексике в контексте преподавания английского языка не перестают вызывать живой интерес в научном сообществе как в нашей стране, так и за рубежом. Рассмотрим подробнее современные тенденции в исследованиях, посвященных этому вопросу, которые нашли отражение в отечественной научной литературе.

Так, А. Н. Колесниченко доказывает эффективность использования электронных ресурсов, таких как электронные словари, сервисы Google Ngram Viewer, Talk to books, поскольку они предоставляют студентам широкое поле взаимодействия с изучаемой лексикой [6]. Это позволяет обучающимся получить информацию о значении лексической единицы, ее сочетаемости, этимологии, истории употребления, что создает основу для применения изучаемого лексического материала в письменной и устной речи.

В условиях стремительно развивающейся цифровизации образования интерес представляет работа Е. Н. Григорьевой, А. Г. Абрамовой, И. Ю. Шачковой [7]. Исследователи-практики анализируют потенциал применения Веб 2.0 инструментов – Взнания, Skysmart, Wordwall, Learningapps. На базе данных технологий была создана система лексических упражнений, отличающихся наглядностью материала, визуальной поддержкой, интерактивностью заданий, возможностью автоматически проверять задания. По результатам проведенного эксперимента была доказана их эффективность в обучении лексике студентов вуза, выражающаяся в повышении мотивации к изучению лексического материала, применении творческого подхода, которые, в свою очередь, положительно влияют на формирование лексической компетенции обучающихся.

С позиции разделенной ответственности за обучение между преподавателем и обучающимися И. Н. Кошелева предпринимает попытку комплексно описать процесс освоения английской лексики у студентов неязыкового вуза [8]. В контексте развития учебной автономии автор исследования уделяет особое внимание механизму работы памяти, отмечает значимую роль интервального повторения, а также подробно рассматривает учебные стратегии применительно к работе с лексическим материалом.

Д. А. Атякшева предлагает использование лексического подхода на начальном этапе обучения для формирования навыков общения на английском языке. Так, исследователь описывает эффективность данного подхода, опираясь на следующие принципы: работу с аутентичным материалом, углубление знаний студентов о функционировании языка, принятие факта о том, что ошибки составляют неотъемлемую часть обучения, презентацию лексических единиц в контексте, использование парадигмы «наблюдение – гипотеза – эксперимент» [9].

Рассматривая лексическую компетенцию как языковую основу коммуникативной компетенции, Т. В. Ермолова и Т. В. Федосеева описывают содержание первой в контексте развития навыков профессионального общения на английском языке [10]. Авторы работы обращают внимание на многоаспектность знания о лексических единицах, в котором можно выделить различные системные связи, например, семантические – омонимические, синонимические, паронимические, тематические; синтагматические, определяющие сочетаемость слов; словообразовательные, характеризующие морфологическую структуру слова. По мнению Т. В. Ермоловой и Т. В. Федосеевой, умение устанавливать эти связи между лексическими единицами позволяет глубже понять их содержание, а также более качественно обрабатывать поступающую информацию на английском языке.

Далее обратимся к работам зарубежных исследователей по проблеме обучения иноязычной лексике. Единым основанием для развития научной мысли в этой области послужила консолидация имеющихся знаний, а также повышение эффективности используемых практик обучения через призму доказательного подхода.

Так, Б. Лауфер занимает промежуточную позицию между необходимостью непосредственного (эксплицитного) обучения лексическим единицам, то есть освоения их формы, значения, произношения, выявления отношений к другим словам, и случайного (имплицитного) обучения в естественной среде, например, благодаря экстенсивному чтению [11]. При изучении той или иной темы стоит уделять внимание способам организации лексических единиц. Так, Т. Тинхэм придерживается мнения о том, что тематическая организация лексических единиц помогает предотвращать действие интерференции при семантическом делении слов на группы (как,

например, *eye, nose, ear, mouth, chin*, обозначающие части лица), когда слова имеют общий семантический признак, что, в свою очередь, затрудняет их различение и вызывает трудности при их запоминании [12]. Данная точка зрения подтвердилась и исследованием Й. Хошину, доказавшей, что если слова имеют меньше схожих черт, как в тематическом объединении, то с большей долей вероятности одно из слов не будет ассоциироваться с другими словами при извлечении его из памяти [13].

Обобщением обширного практического опыта можно считать фундаментальную работу П. Нейшена и П. Гу, где затрагиваются различные аспекты обучения лексике [14]. Авторы подчеркивают влияние качества когнитивной обработки на сохранение в долговременной памяти лексических единиц. Чем больше когнитивная глубина задания, тем больше шансов на запоминание лексического материала. Более того, П. Нейшен и П. Гу придерживаются интегрированного подхода, в соответствии с которым обучение лексике сочетается с языковыми навыками – чтением, аудированием, письмом и говорением. Это, в свою очередь, дает возможность обучающимся развивать целостное представление о функционировании языка. Стоит отметить, что интегрированный подход к обучению лексике находит отклик и у Дж. Клентона и П. Бута [15]. Авторы заявляют, что в зависимости от вида речевой деятельности – аудирования, чтения, письма, говорения, в которые может быть интегрировано обучение лексическому материалу, оно будет иметь свою специфику. Также исследователи обращают внимание на то, что владение лексическими единицами в некоторой степени зависит от самого вида речевой деятельности и оно может отличаться в навыках аудирования, говорения, чтения или письма. Например, обучающийся, проявляющий хорошие знания лексики при выполнении заданий на аудирование, может не демонстрировать таких же знаний во время говорения.

Оцениванию результативности изучения основного лексического материала (высокочастотных слов и выражений) с помощью традиционных бумажных флеш-карточек и мобильных приложений для их создания посвящена работа И. Ксодабанде, А. Пурхассана и М. Вализадех [16]. Исследователи приходят к выводу о том, что как контрольная, так и экспериментальная группы обучающихся улучшили свои знания вокабуляра за период проведения исследования. Однако участники экспериментальной группы, использовавшие мобильные приложения для заучивания лексических единиц, превзошли по результатам теста контрольную группу, где участники работали с бумажными флеш-карточками. Это позволяет авторам отметить положительное влияние мобильных приложений на самостоятельное изучение больших объемов лексического материала.

Интегрирование лексических навыков посредством применения теории множественного интеллекта в обучение пониманию смысла текстов отражено в работе Й. Пилонго, С. Миоло, Э. Самбув [17]. Авторы опираются на потенциал мыслительных способностей обучающихся и предлагают им использовать когнитивные стратегии, а именно контекстуальную догадку, для определения значения незнакомых слов в представленном отрезке текста, а также категоризацию лексических единиц. Здесь нельзя не отметить значимость контекста, поскольку он предполагает не только знакомство со значением слова, но и обучение тому, как применять те или иные лексические единицы в аутентичном контексте, как отмечают У. Билгин и С. Токел [18]. Возвращаясь к теме важности когнитивных стратегий, укажем на более развернутое их определение, данное Н. Шмиттом, – это определенные действия со словом или

преобразование информации об изучаемых лексических единицах [19]. О действенности различных способов реструктуризации информации о словах и выражениях пишет и Р. Мейер. Так, он утверждает, что реорганизация словарных записей обучающихся требует от них активной переработки, анализа и изменения структуры информации, что способствует более глубокому пониманию изучаемой лексики и ее употребления в контексте [20]. Исследователи подтверждают эффективность данных стратегий для развития когнитивных навыков, которые, в свою очередь, позволяют в значительной степени увеличить словарный запас. Также в этом ключе интерес представляет исследование Ч.-Х. Лин, К. Жу, Ф. Джин, В. М. Чеунг о внедрении учебных стратегий (мнемотехника, метод ассоциации, контекстуальные подсказки) в обучение лексическому аспекту языка [21]. Авторы пришли к выводу о том, что сам факт знакомства с учебными стратегиями не влияет на пополнение словарного запаса обучающихся, а только качественное объяснение стратегий и практика в их использовании являются более важными факторами, определяющими успех обучения.

Четырехкомпонентная модель, служащая основой для обучения лексике, описана в исследовании Ч. Каст Блэк и К. Ландау Райт [22]. Вслед за М. Грейвсом [23] исследователи выделяют следующие компоненты: предоставление обучающимся насыщенного и разнообразного опыта взаимодействия с языковым материалом посредством чтения, аудирования, говорения и письма; обучение отдельным лексическим единицам, где в фокусе внимания находятся определение, синонимы, а также примеры правильного и неправильного употребления; стратегии, позволяющие обучающимся раскрывать значение новых слов на основе контекстуальных подсказок или же их морфологической структуры; формирование познавательного интереса к словам и их значениям, обусловленного мотивацией узнавать о них больше, признанием силы слова, которая выражается в поиске ответа на вопрос, почему одни слова употребляются вместо других. Также авторы отмечают успешность применения представленной модели. Более того, она была апробирована и другими учеными: П. Маньяк, К. Блахович, М. Грейвс наблюдали на протяжении трех лет пополнение словарного запаса у школьников за один академический год вне зависимости от их начального уровня знаний лексики [24].

В завершение обзора научной литературы дадим определение важных для нашего исследования понятий. Итак, под *лексикой* обычно понимается словарный состав языка, совокупность слов языка, который также является ведущим компонентом речевого общения, как отмечают Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин [25].

Однако в данной работе мы часто используем этот термин применительно к *словам и фразам, которые студентам следует знать для успешного общения на английском языке в рамках курса по общему языку или языку профессии*.

Словарный запас теми же авторами трактуется как лексические единицы, которые обучающийся может понять без словаря, если они ему встретятся при чтении и аудировании, хотя до этого они отсутствовали в его речевом опыте [26].

Вслед за П. Меара под *лексической компетенцией* мы понимаем трехмерную модель, где выделяются следующие компоненты: *объем/широта владения лексическими единицами* (число структур, представленных в ментальном лексиконе), *организация* (качество лексико-семантических связей, распространенных во всем лексиконе), *доступность лексического знания* (эффективность оперирования лексическими знаниями, то есть скорость обработки лексического материала, время, затраченное на узнавание и извлечение нужных лексических единиц) [27]. Под *ментальным лексиконом* исследователи П. Бакстер, Х.

Беккеринг, Т. Дикстра понимают организацию всех слов, которые знает тот или иной человек, представленную в виде нейронных сетей в долгосрочной памяти [28].

Подводя итог обзору литературы по теме, стоит отметить, что как в отечественной, так и зарубежной научной мысли поднимаются схожие вопросы в обсуждении проблемы обучения лексике. Исследователями учитывается набирающая силу цифровизация образования, которая предлагает новые способы взаимодействия с лексическим материалом, также уделяется внимание учебным стратегиям, отработка которых позволяет повысить эффективность работы по расширению словарного запаса. Кроме этого исследованиями подтверждается многоаспектность знания о лексических единицах, подчеркивается роль системных отношений между словами, их морфологической структуры, которые дают наиболее полную картину и способствуют правильному использованию лексического материала в различных контекстах. Ученые также отмечают интеграцию обучения лексике и развитие других видов речевой деятельности – аудирования, чтения, письма и говорения.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

В основу нашего исследования легли труды отечественных и зарубежных ученых, освещающих современное состояние вопроса обучения лексике, тенденции развития научной мысли в данной области. Работа выполнена в рамках доказательного подхода к обучению иностранным языкам, опирающегося на положение о ценности доказательной информации, полученной в результате экспериментов. Такая позиция заставляет преподавателей переосмыслить свой опыт и не полагаться излишне на развитую интуицию и приобретенный опыт, которые иногда могут поставить под угрозу обучение, справедливо отмечают М. Сато и Ш. Лоуэн [29].

В работе также нашла отражение теория контекстуализированного познания Дж. Брауна, А. Коллинза и П. Дугида, предполагающая, что формирование знаний обусловлено деятельностью, контекстом и культурой, в рамках которой происходит обучение [30].

Кроме этого исследование подкрепляется положением когнитивно-аффективной теории обучения с использованием медиаресурсов Р. Морено и Р. Мейера, постулирующей то, что помимо мыслительных процессов, задействованных в процессе обучения, важную роль играют эмоции в обработке и запоминании информации [31].

Особую значимость для нашей работы имеет теория когнитивной нагрузки Дж. Свеллера [32]. Такая нагрузка относится к объему информации, которую оперативная память может сохранить, поскольку последняя имеет ограниченную вместимость. В когнитивной психологии часто ссылаются на исследование Дж. Миллера о магическом числе 7 ± 2 , под которым понимают, что рабочая память способна сохранить от пяти до девяти единиц информации за определенный промежуток времени, скажем, одно занятие [33]. Значительно позже это число было пересмотрено Н. Коуэном. По его мнению, формула вместимости информации еще меньше, то есть рабочая память способна удержать от трех до пяти элементов информации 4 ± 1 [34].

В дополнение к указанным теориям стоит отметить и концепцию уровневой обработки информации, предложенную Ф. Крейком и Р. Локхартом, которая гласит, что более глубокая переработка информации способствует ее лучшему запоминанию и сохранению в долгосрочной памяти [35]. Согласно проведенному исследованию Р. Шмидта, запоминание новой информации зависит также и от количества внимания, которое уде-

ляется обучающимися различным аспектам этой информации [36]. В русле этих взглядов С. Торнбери пишет о том, что чем больше решений относительно слова принимают студенты и чем более сложными в когнитивном плане оказываются эти решения, тем лучше запоминаются слова [37].

Далее обратимся к методам, которые послужили основой нашего исследования:

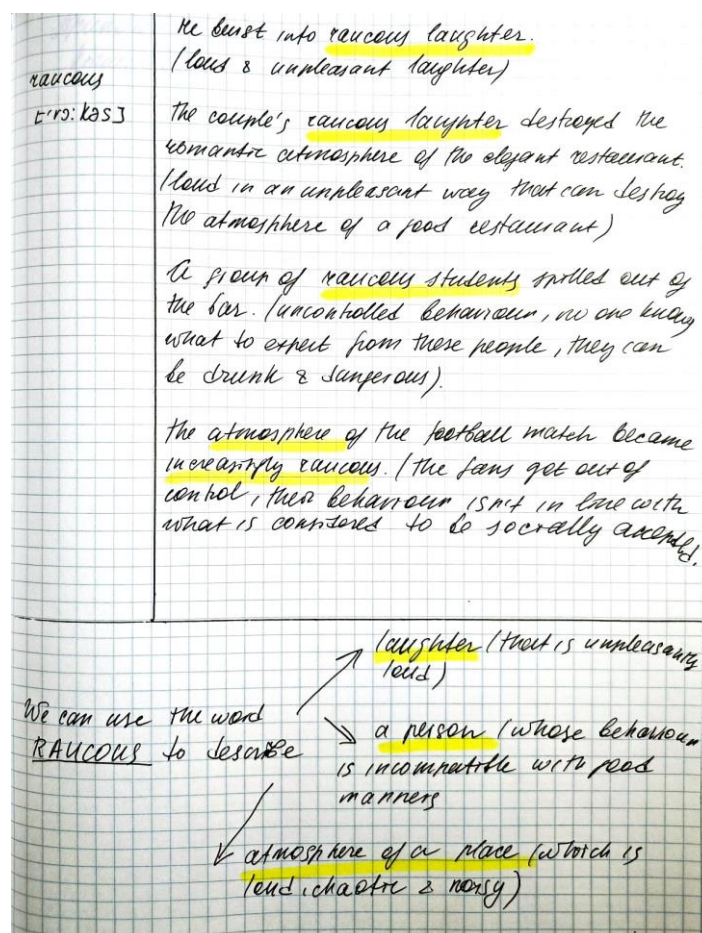
- анализ научной литературы по теме, позволяющий определить ведущие тенденции в исследованиях темы обучения лексике в практике преподавания иностранных языков;
- синтез изученных данных, предоставляющий возможность разработать принципы, влияющие на эффективность системы обучения лексике.

Результаты исследования / Research results

Далее обратимся к сформулированным нами принципам обучения лексике и их реализации на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе.

1. Реорганизация информации о лексических единицах в рамках когнитивных стратегий. Учитывая важность последних при овладении иноязычной лексикой, можно сделать вывод о том, что простое повторение слов уступает по эффективности реорганизации информации. В связи с этим студентов можно научить перерабатывать слова следующими способами:

- создавать свои собственные квизлет-сеты, где отражена основная информация о лексической единице, сопровождаемая примерами;
- использовать метод *"boxing"* (метод боксов), где студенты сортируют информацию по категориям, вписывая ее в небольшой квадрат или прямоугольник. Отдельные записи по теме (категории) относятся к одному боксу (или ячейке, прямоугольнику). Это могут быть идеи, концепты, связанные с определенной темой. Принцип их организации может быть любым, например, *"words I like"*, *"adjectives for describing character"*, *"difficult (nonobvious) pronunciation"*, *"phrasal verbs"*;
- делать быстрые заметки с помощью техники *"blurring"* («набрасывания» слов, выражений). Так, после презентации слов на основе видео в классе, дома студенты пытаются записать все слова, которые помнят, затем пересматривают его, а также записи, сделанные в классе, и добавляют то, что упустили. Например, слова и выражения, встречающиеся в видео *"How the internet is changing friendship"*, вынесенные в качестве изучаемого материала: *make friendship shallower, people you can maintain, hit sb up, friendships naturally fade, stop being in touch, deepen sb's relationship, pick up where sb left off* [38]. Если при «набрасывании» этих слов было забыто выражение *hit sb up*, то стоит задать вопрос и выписать его к этому выражению, используя технику активного вспоминания, то есть предприняв активные попытки извлечь из памяти изучаемую лексическую единицу: *What's the expression that means to get in touch with sb through a message or call?* Такие вопросы служат материалом для повторения лексического материала. Затем студенты опять откладывают сделанные записи и пытаются записать изученные выражения;
- делать заметки по методу Корнелла (см. рисунок). Так, слева размещается новая информация (слово или выражение), по центру – основные заметки (значение, примеры употребления), внизу – резюме (основные выводы, представление о лексической единице);



Заметки по методу Корнелла

- создавать ментальные карты, таблицы, диаграммы;
- выделять текст маркером, подчеркивать и добавлять рисунки.

2. Тематическое группирование слов. Под ним понимается организация группы слов, которые отражают определенные явления действительности. Например, слова *a sweater, changing room, try on, wool, striped* могут принадлежать к теме "Shopping". Тематическое группирование слов позволяет сфокусироваться на определенной теме, а не на отдельных значениях слов. Подобная организация лексики особенно помогает студентам при передаче более сложных идей и концептов, а также способствует более целостному пониманию изучаемого материала, установлению связей между неочевидными понятиями. Так, например, при обсуждении темы "Appearance" можно не просто описывать людей, ссылаясь на определенные параметры внешности – *of medium height, curly hair, snub nose* и тому подобное, а увеличить глубину взаимодействия с данной лексикой, предложив студентам обсудить вопросы: *How can people alter their appearance? Name three reasons why people would like to do it.* Здесь могут понадобиться такие выражения, как *emulate celebrities, set a benchmark, social media influencers, accept oneself as they are, escape certain aspects of one's past, manifest one's independence*. Мы придерживаемся такой точки зрения, что при обсуждении любой темы вне зависимости от уровня владения языком нужно применять ту или иную лексику для нахождения причин и следствий определенных явлений, событий, установления связей между ними, что и составляет суть жизненных историй. Таким образом, язык описывает и

структурирует наш опыт, когда обсуждаемый материал как бы встраивается в пазл понятий, эмоций и суждений.

3. Обучение в контексте. Потребность обучающихся в пополнении словарного запаса, которое подразумевает не только знание о значении лексической единицы, но и ее употреблении, обосновывает применение контекстуализированного подхода, основанного на теории контекстуализированного познания. Новая лексика, как правило, вводится посредством письменных текстов, аудио- или видеоматериалов, а также социальных медиапостов, комментариев к этим постам, контента, сгенерированного искусственным интеллектом. Таким образом, студенты видят функционирование лексики в тексте, в окружении других слов, что создает представление о том, в каких случаях можно ее использовать в дополнение к словарному определению лексической единицы. Приведем пример представления выражения в отрывке из книги С. Бартлетта *“The diary of a CEO”* (см. таблицу), посвященном пяти составляющим профессионального успеха: *“With these five buckets and their interconnected relationship in mind, it's clear that an investment in the first bucket (knowledge) is the highest-yielding investment you can make. Because when that knowledge is applied (skill), it inevitably cascades to fill your remaining buckets”* [39].

Функционирование слова/выражения в контексте

Word / phrase	Meaning	Used in the context	Other uses from dictionaries, netspeak, ludwig guru
high yielding	about investment or assets that generate a significant return or income relative to their initial cost	<i>knowledge is the highest-yielding investment you can make</i>	<i>High yielding investments are usually more risky, and are likely to be considered for the short term, while low yielding government bonds are safer and more predictable, for the longer term</i>

Кроме этого нам кажется актуальным разнообразить практику преподавания иностранного языка внедрением инструментов искусственного интеллекта, в частности генератора голоса, например, *www.play.ht*, поскольку он не только позволяет студентам развивать навыки аудирования, но и дает возможность преподавателю выбрать эмоциональную тональность высказывания, акцент говорящего, например австралийский, канадский, американский, британский, темп произнесения фразы. Такая практика согласуется с когнитивно-аффективной теорией обучения с использованием различных медиаресурсов, а также оказывает положительное влияние на студенческую вовлеченность и заинтересованность. Таким образом, объяснение значения лексических единиц при помощи генератора голоса вызывает положительные эмоции при знакомстве или повторении лексического материала благодаря естественному звучанию фразы в обрамлении интерактивных разговорных фраз. Дадим альтернативное объяснение вышеприведенного слова, которое мы представили студентам с помощью ресурса *www.play.ht*, на следующем занятии для повторения: *“Ok, now the first phrase means something that gives you a lot in return compared to what you put into it. It's when you get a significant benefit or results from your efforts. For example, imagine you have two plants, one plant requires a lot of care and effort but produces only a few flowers, while the other plant with less effort produces a lot more flowers. The second plant can be described with this adjective*

from the text, can you remember it?" Предварительно мы попросили обучающихся дома составить и другие коллокации со словом *high-yielding*, например *high-yielding harvest, corn, asset* и другие, снабдив их примерами.

4. Уровень когнитивной нагрузки. Согласно теории когнитивной нагрузки, преподавателям следует воздерживаться от того, чтобы перегружать студентов заданиями, которые препятствуют оптимальному усвоению материала, выходя за рамки приемлемой умственной активности. Есть все основания полагать, что чем меньше слов и выражений дается для изучения студентам, тем больше у них возможностей качественно проработать их, уделяя концентрированное внимание каждой единице. Обычно за занятие мы даем от трех до пяти слов или выражений. В связи с этим актуальность приобретает микрообучение, согласно принципам которого акцент делается на нескольких лексических единицах в небольшом вводном материале (будь то текст, видео, аудио, материал из социальных сетей и тому подобное) с последующей отработкой в нескольких контекстах, выводом их в речь. Отметим, что микрообучение соответствует короткому, быстро меняющемуся, разнообразному контенту, который потребляют большинство студентов. Кроме того, оно в значительной мере отражает современную жизнь, ее быстрый темп. Работа с мини-контентом на занятиях в классе и концентрация внимания студентов на нескольких словах или выражениях способствуют большей вовлеченности обучающихся, повышению их мотивации к изучению новых слов. Стоит отметить, что мы разделяем классную и домашнюю работу и отдаем предпочтение микрообучению в классе, в то время как на дом даем студентам более длинные тексты на чтение. В данной статье мы не ставим целью подробно описать этот способ работы с лексикой, а лишь упоминаем преимущества его использования.

5. Когнитивная глубина взаимодействия с лексикой. В данном случае важность приобретают всевозможные виды заданий на повторение, которые по-разному определяют когнитивную глубину. Следовательно, наиболее эффективной тактикой будет соблюдение баланса между ними. Отметим, что под повторением мы имеем в виду употребление слова или выражения в том же контексте, в котором оно изучалось. Представим эти задания в порядке возрастания когнитивной сложности:

- идентификация, когда, например, студентам дается текст и им нужно подчеркнуть все прилагательные в нем;
- выбор, например задание на множественный выбор;
- сопоставление (нахождение соответствия), например, лексической единицы и ее определения;
- сортирование слов или выражений по разным категориям, например по частям речи, морфемам, смыслу;
- ранжирование и упорядочивание, например расстановка слов в хронологическом порядке, в порядке значимости для студента;
- завершение предложений и текстов, когда студенты вставляют слова в предложения/тексты, используя контекст;
- создание предложений и текстов, когда обучающиеся самостоятельно создают предложения и тексты, активно используя новую лексику.

Стоит обратить внимание на то, что для углубления знаний о слове необходима также *рециркуляция* изученных лексических единиц, то есть их употребление в другом контексте. При изучении новой темы преподавателю стоит продумать то, каким образом студенты могли бы использовать пройденную лексику, поскольку почти всегда

есть точки соприкосновения различных концептов. Например, если после изучения темы “Identity” обучающимся предстоит знакомство с темой “Design”, то можно опереться на имеющиеся у них знания и задать вопрос: *How does our identity influence the way we approach design?* Студенты могут взять за основу слова и выражения, которые уже им знакомы, например *a form of self-expression, reflect our identity, perceive sb, communicate identity through sth, boost self-esteem*.

Заключение / Conclusion

При подведении итогов проведенного исследования нам хотелось бы отметить, что, будучи важной составляющей коммуникативной компетенции, лексическая компетенция продолжает быть в фокусе внимания исследователей в области преподавания иностранных языков, несмотря на большое количество имеющихся научных публикаций. Данная тема обретает новое звучание с учетом факторов совершенствования информационных технологий и искусственного интеллекта, достижений нейронауки и когнитивной психологии. Кроме того, в сложившихся условиях работа преподавателя не ограничивается накопленным опытом и доверием к своей интуиции, а подразумевает осознанное и информированное принятие решений относительно методов и заданий, предлагаемых обучающимся. В связи с этим актуальность приобретает доказательный подход, основанный на эмпирических данных, которые подтвердили или опровергли действенность той или практики. Вопрос об эффективности лексических заданий заслуживает особого внимания в контексте преподавания английского языка в неязыковом вузе, поскольку нередко программы курсов как общего языка, так и языка профессионального общения отличаются насыщенностью лексического материала и представляют для студентов трудность в освоении. Для оптимизации обучения лексике на занятиях по английскому языку нами выдвигается ряд принципов, сформулированных на основе ведущих теорий в когнитивной психологии, а также подкрепленных эмпирическими данными: реорганизация информации о лексических единицах в рамках когнитивных стратегий, тематическое группирование слов, обучение в контексте, уровень когнитивной нагрузки, когнитивная глубина взаимодействия с лексикой. Перспективным направлением в дальнейшем исследовании данной темы нам видится разработка материалов и курсов с учетом перечисленных принципов с целью повышения результативности обучения, а также развития автономии обучающихся, столь необходимой в работе над лексическим аспектом языка.

Ссылки на источники / References

1. Webb S., Nation P. How vocabulary is learned. – Oxford: Oxford University Press, 2017. – 322 p.
2. Rott S. The Effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading // *Studies in second language acquisition*. – 1999. – Vol. 21(4). – P. 589–619.
3. Nural S. EAP teachers' cognitions and practices in teaching lexis in two Turkish private universities: An exploratory qualitative study: thesis ... doctor of philosophy. – Leicester, 2012. – 223 p. – URL: https://figshare.le.ac.uk/articles/thesis/EAP_teachers_cognitions_and_practices_in_teaching_lexis_in_two_Turkish_private_universities_an_exploratory_qualitative_study/10159235?file=18308867
4. Lethaby C., Mayne R., Harries P. An introduction to evidence-based teaching in the English language classroom: theory and practice. – L.: Pavilion Publishing & Media Ltd, 2023. – 292 p.
5. Paran A. ‘Only connect’: researchers and teachers in dialogue // *ELT Journal*. – 2017. – Vol. 71(4). – P. 499–508.
6. Колесниченко А. Н. Применение цифровых технологий при обучении лексике иностранного языка в высшей школе // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. – 2021. – Т. 6. (2). – С. 298–303.
7. Григорьева Е. Н., Абрамова А. Г., Шачкова И. Ю. Обучение лексике иностранного языка с помощью Веб 2.0 технологий в вузе // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. – 2022. – № 4 (117). – С. 39–45.

8. Кошелева И. Н. Формирование автономии студентов, способствующей расширению словарного запаса, в процессе обучения английскому языку на примере неязыкового вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 9 (сентябрь). – С. 35–51.
9. Атякшева Д. А. Эффективность применения лексического подхода при обучении студентов высшего учебного заведения иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 172–175.
10. Ермолова Т. В., Федосеева Т. В. О содержании лексической компетенции в обучении английскому языку для профессионального общения // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 197–201.
11. Laufer B. From word parts to full texts: searching for effective methods of vocabulary learning // Language teaching research. – 2017. – Vol. 21(1). – P. 5–11.
12. Tinkham T. The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary // Second language research. – 1997. – Vol. 13(2). – P. 138–163.
13. Hoshino Y. The categorical facilitation effects on L2 vocabulary learning in a classroom setting // RELC Journal. – 2010. – Vol. 41(3). – P. 301–312.
14. Nation P., Gu P. Y. Teaching and learning vocabulary in EFL. – Beijing: Foreign language teaching and research press, 2019. – 230 p.
15. Clenton J., Booth P. Introduction: vocabulary and the four skills – current issues and future concerns // Vocabulary and the four skills. Pedagogy, practice, and implications for teaching vocabulary / eds. J. Clenton, P. Booth. – N. Y.; L.: Routledge, 2021. – P. 3–20.
16. Xodabande I., Pourhassan A., Valizadeh M. Self-directed learning of core vocabulary in English by EFL learners: comparing the outcomes from paper and mobile application flashcards // Journal of computers in education. – 2021. – Vol. 9. – P. 93–111.
17. Pilongo J. H., Miolo S., Sambouw E. et al. Enhancing English vocabulary acquisition in reading instruction through multiple intelligence approach // Journal of language, literature, culture, and education. – 2023. – Vol. 4(1). – P. 23–35.
18. Bilgin U. C., Tokel S. T. Facilitating contextual vocabulary learning in a mobile-supported situated learning environment // Journal of educational computing research. – 2019. – Vol. 57(4). – P. 930–953.
19. Schmitt N. Current perspectives on vocabulary teaching and learning // International handbook of English language teaching / eds. J. Cummins, C. Davison. – Boston, MA: Springer, 2007. – P. 827–841.
20. Mayer R. E. Multimedia Learning. – Cambridge; N. Y.: Cambridge University Press, 2009. – 320 p.
21. Lin C. H., Zhou K., Jin F., Cheung W. M. More is not always better? Vocabulary learning strategies instruction in online environment // Interactive learning environments. – 2024. – P. 1–18.
22. Black C. K., Wright K. L. What's Up With Words? A systematic review of designs, strategies, and theories underlying vocabulary research // Reading psychology. – 2023. – Vol. 45(1). – P. 78–103.
23. Graves M. F. The vocabulary book: learning and instruction. – 2nd edition. – N. Y.: Teachers College Press, 2016. – 240 p.
24. Manyak P., Blachowicz C. L., Graves M. F. The Multifaceted, comprehensive vocabulary instructional program: quantitative findings from a three-year formative experiment // Literacy research and Instruction. – 2020. – Vol. 60(4). – P. 301–331.
25. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2010. – 446 с.
26. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий.
27. Meara P. Designing vocabulary tests for English, Spanish and other languages // Pragmatics and beyond. New series. – 2005. – Vol. 140. – P. 271–285.
28. Baxter P., Bekkering H., Dijkstra T. et al. Grounding second language vocabulary instruction in cognitive science // Mind, brain, and education. – 2021. – Vol. 15 (1). – P. 24–34.
29. Sato M., Loewen S. Toward evidence-based second language pedagogy: research proposals and pedagogical recommendations // Evidence-based second language pedagogy. A collection of instructed second language acquisition studies / eds. M. Sato, S. Loewen. – N. Y.; L.: Routledge, 2019. – P. 1–24.
30. Brown J., Collins A., Duguid P. Situated cognition and the culture of learning // Educational researcher. – 1989. – Vol. 18(1). – P. 32–42.
31. Moreno R., Mayer R. Interactive multimodal learning environments // Educational psychology review. – 2007. – Vol. 19(3). – P. 309–326.
32. Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning // Cognitive Science. – 1988. – Vol. 12(2). – P. 257–285.
33. Miller G. A. The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing Information // Psychological Review. – 1956. – Vol. 63(2). – P. 81–97.
34. Cowan N. The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity // Behavioral and brain sciences. – 2001. – Vol. 24(1). – P. 87–114.

35. Craik F. I., Lockhart R. S. Levels of processing: A framework for memory research // *Journal of verbal learning and verbal behavior*. – 1972. – Vol. 11 (6). – P. 671–684.
 36. Schmidt R. Attention // *Cognition and second language instruction* / ed. P. Robinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – P. 3–32.
 37. Thornbury S. How to teach vocabulary. – Harlow: Pearson Education ESL, 2002. – 192 p.
 38. Beck J., Pollock N., Raff J. How the internet is changing friendship // *The Atlantic*. – 2017. – 8 June. – URL: <https://youtu.be/sL3Trlv2dNs?si=LKhHJHsn0ShwAd0G>
 39. Bartlett S. The diary of a CEO. The 33 laws of business and life. – L.: Ebury Edge, 2023. – 368 p.
-
1. Webb, S., & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*, Oxford University Press, Oxford, 322 p. (in English).
 2. Rott, S. (1999). "The Effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading", *Studies in second language acquisition*, vol. 21(4), pp. 589–619 (in English).
 3. Nural, S. (2012). "EAP teachers' cognitions and practices in teaching lexis in two Turkish private universities: An exploratory qualitative study: thesis ... doctor of philosophy", *Leicester*, 223 p. Available at: https://figshare.le.ac.uk/articles/thesis/EAP_teachers_cognitions_and_practices_in_teaching_lexis_in_two_Turkish_private_universities_an_exploratory_qualitative_study/10159235?file=18308867 (in English).
 4. Lethaby, C., Mayne, R., & Harries, P. (2023). *An introduction to evidence-based teaching in the English language classroom: theory and practice*, Pavilion Publishing & Media Ltd, London, 292 p. (in English).
 5. Paran, A. (2017). "'Only connect': researchers and teachers in dialogue", *ELT Journal*, vol. 71(4), pp. 499–508 (in English).
 6. Kolesnichenko, A. N. (2021). "Primenenie cifrovyykh tekhnologiy pri obuchenii leksike inostrannogo yazyka v vysshej shkole" [The use of digital technologies in teaching foreign language vocabulary in higher education], *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, t. 6. (2), pp. 298–303 (in Russian).
 7. Grigor'eva, E. N., Abramova, A. G., & Shachkova, I. Yu. (2022). "Obuchenie leksike inostrannogo yazyka s pomoshch'yu Veb 2.0 tekhnologiy v vuze" [Teaching foreign language vocabulary using Web 2.0 technologies in a university], *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*, № 4 (117), pp. 39–45 (in Russian).
 8. Kosheleva, I. N. (2022). "Formirovanie avtonomii studentov, sposobstvuyushchej rasshireniyu slovarnogo zapasa, v processe obucheniya anglijskomu yazyku na primere neyazykovogo vuza" [Formation of student autonomy, fostering expansion of English vocabulary in English language teaching as exemplified by the non-linguistic university], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 9 (sentyabr'), pp. 35–51 (in Russian).
 9. Atyaksheva, D. A. (2023). "Effektivnost' primeneniya leksicheskogo podhoda pri obuchenii studentov vysshego uchebnogo zavedeniya inostrannomu yazyku" [The effectiveness of using the lexical approach in teaching foreign languages to students of higher education institutions], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, № 2 (99), pp. 172–175 (in Russian).
 10. Ermolova, T. V., & Fedoseeva, T. V. (2024). "O sodержanii leksicheskoy kompetencii v obuchenii anglijskomu yazyku dlya professional'nogo obshcheniya" [On the content of lexical competence in teaching English for professional communication], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, № 2 (105), pp. 197–201 (in Russian).
 11. Laufer, B. (2017). "From word parts to full texts: searching for effective methods of vocabulary learning", *Language teaching research*, vol. 21(1), pp. 5–11 (in English).
 12. Tinkham, T. (1997). "The effects of semantic and thematic clustering on the learning of second language vocabulary", *Second language research*, vol. 13(2), pp. 138–163 (in English).
 13. Hoshino, Y. (2010). "The categorical facilitation effects on L2 vocabulary learning in a classroom setting", *RELC Journal*, vol. 41(3), pp. 301–312 (in English).
 14. Nation, P., & Gu, P. Y. (2019). *Teaching and learning vocabulary in EFL*, Foreign language teaching and research press, Beijing, 230 p. (in English).
 15. Clenton, J., & Booth, P. (2021). "Introduction: vocabulary and the four skills – current issues and future concerns", in Clenton, J., & Booth, P. (eds.). *Vocabulary and the four skills. Pedagogy, practice, and implications for teaching vocabulary*, London, New York, Routledge, pp. 3–20 (in English).
 16. Xodabande, I., Pourhassan, A., & Valizadeh, M. (2021). "Self-directed learning of core vocabulary in English by EFL learners: comparing the outcomes from paper and mobile application flashcards", *Journal of computers in education*, vol. 9, pp. 93–111 (in English).
 17. Pilongo, J. H., Miolo, S., Sambouw, E. et al. (2023). "Enhancing English vocabulary acquisition in reading instruction through multiple intelligence approach", *Journal of language, literature, culture, and education*, vol. 4(1), pp. 23–35 (in English).
 18. Bilgin, U. C., & Tokel, S. T. (2019). "Facilitating contextual vocabulary learning in a mobile-supported situated learning environment", *Journal of educational computing research*, vol. 57(4), pp. 930–953 (in English).

19. Schmitt, N. (2007). "Current perspectives on vocabulary teaching and learning", in Cummins, J., & Davison, C. (eds.). *International handbook of English language teaching*, Springer, Boston, MA, pp. 827–841 (in English).
20. Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, 320 p. (in English).
21. Lin, C. H., Zhou, K., Jin, F., & Cheung, W. M. (2024). "More is not always better?", *Vocabulary learning strategies instruction in online environment, Interactive learning environments*, pp. 1–18 (in English).
22. Black, C. K., & Wright, K. L. (2023). "What's Up With Words? A systematic review of designs, strategies, and theories underlying vocabulary research", *Reading psychology*, vol. 45(1), pp. 78–103 (in English).
23. Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: learning and instruction*, 2nd edition, Teachers College Press, New York, 240 p. (in English).
24. Manyak, P., Blachowicz, C. L., & Graves, M. F. (2020). "The Multifaceted, comprehensive vocabulary instructional program: quantitative findings from a three-year formative experiment", *Literacy research and Instruction*, vol. 60(4), pp. 301–331 (in English).
25. Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2010). *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)], IKAR, Moscow, 446 p. (in Russian).
26. Ibid.
27. Meara, P. (2005). "Designing vocabulary tests for English, Spanish and other languages", *Pragmatics and beyond. New series*, vol. 140, pp. 271–285 (in English).
28. Baxter, P., Bekkering, H., Dijkstra, T. et al. (2021). "Grounding second language vocabulary instruction in cognitive science", *Mind, brain, and education*, vol. 15 (1), pp. 24–34 (in English).
29. Sato, M., & Loewen, S. (2019). "Toward evidence-based second language pedagogy: research proposals and pedagogical recommendations", in Sato M., & Loewen, S. (eds.). *Evidence-based second language pedagogy. A collection of instructed second language acquisition studies*, Routledge, New York, London, pp. 1–24 (in English).
30. Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning", *Educational researcher*, vol. 18(1), pp. 32–42 (in English).
31. Moreno, R., & Mayer, R. (2007). "Interactive multimodal learning environments", *Educational psychology review*, vol. 19(3), pp. 309–326 (in English).
32. Sweller, J. (1988). "Cognitive load during problem solving: Effects on learning", *Cognitive Science*, vol. 12(2), pp. 257–285 (in English).
33. Miller, G. A. (1956). "The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing Information", *Psychological Review*, vol. 63(2), pp. 81–97 (in English).
34. Cowan, N. (2001). "The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity", *Behavioral and brain sciences*, vol. 24(1), pp. 87–114 (in English).
35. Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). "Levels of processing: A framework for memory research", *Journal of verbal learning and verbal behavior*, vol. 11 (6), pp. 671–684 (in English).
36. Schmidt, R. (2001). *Attention, Cognition and second language instruction*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3–32 (in English).
37. Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*, Pearson Education ESL, Harlow, 192 p. (in English).
38. Beck, J., Pollock, N., & Raff, J. (2017). "How the internet is changing friendship", *The Atlantic*, 8 June. Available at: <https://youtu.be/sL3Trlv2dNs?si=LKhHJHsn0ShwAd0G> (in English).
39. Bartlett, S. (2023). *The diary of a CEO. The 33 laws of business and life*, Ebury Edge, London, 368 p. (in English).