

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ВЗРОСЛЫХ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЗРИТЕЛЬНОЙ ДИНАМИЧЕСКОЙ НАГЛЯДНОСТИ*

Т.А. НААВГУСТОВА, старший преподаватель кафедры социально-трудовых отношений Республиканского Института повышения квалификации и переподготовки работников Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь ©

В статье рассматривается проблема интенсификации процесса овладения иностранным языком у взрослых. В психологических исследованиях с использованием сочетания зрительной динамической наглядности (видеоряда) с другими видами наглядности, анализируются возможные пути решения этого вопроса и определяются критерии усвоения иноязычной устной речи. Однако в них не изучается использование собственно видеоряда в режиме речи-называния его предметной и ситуативной среды, которое требует психологического обоснования. Автором экспериментально обосновывается применение видеоряда для актуализации ситуативной иноязычной устной речи взрослых на начальном этапе овладения иностранным языком. Количественные показатели сокращения коэффициента беглости ситуативной иноязычной речи и латентного периода ситуативной и контекстной речи на изучаемом языке, сопровождаемые улучшением некоторых качественных показателей речи экспериментальных групп в конце формирующего эксперимента подтверждают и обосновывают психологическую эффективность применения видеоряда для интенсификации процесса овладения взрослыми иностранным языком.

Ключевые слова: ситуативная речь, контекстная речь, зрительно-динамическая наглядность, видеоряд, актуализация речи, начальный этап овладения иностранным языком, темп речи, латентный период речевой реакции, качественные характеристики речи, количественные характеристики речи, межъязыковая интерференция.

В связи с актуальностью свободного владения иноязычной устной речью в настоящее время во многих сферах деятельности в центре внимания психологии и смежных с нею дисциплин находится проблема билингвизма.

Исследование билингвизма отечественными и зарубежными психологами обращено преимущественно к выявлению соотношения и взаимодействия систем родного и иностранного языков в сознании. Так, зарубежные специалисты, рассматривая данное явление, уделяют большое внимание строению внутриречевого механизма межъязыкового взаимодействия в процессе речи на одном из языков. В рамках этой проблемы возникает вопрос о механизме выбора доступа к лексике одного из языков у билингвов. Относительно этого выдвигался ряд гипотез: о дифференцированном доступе к лексике как при хранении в памяти изолированных друг от друга двух языковых словарей [1], так и при использовании общего для двух языков

словарного запаса [2]; о неизбирательном пути межъязыкового взаимодействия, определяемым явлениями межъязыковой интерференции [3; 4]; а также построение модели двуязычной интерактивной активации, объясняющей первые две гипотезы, за счет наличия завершающего и контролирующего языкового механизма [5].

В отечественной традиции изучение билингвизма тесно связано с установлением критериев для уровней владения иностранным языком, а также выявлением динамики внутриречевых процессов на двух языках, отражающей особенности владения и овладения иностранным языком и их механизмы. Например, Б.В. Беляев по связи с мышлением выделил два основных психологических типа владения иностранным языком, характеризующихся как наиболее эффективный интуитивно-чувственный (формируется при овладении иностранным языком в естественных условиях) и рационально-логический (формируется в искусственных, учебных

* Статья поступила в редакцию 29 июля 2008 года.

условиях) [6]. В свою очередь, Б.А. Бенедиктов по степени осознанности определил следующие признаки владения иностранным языком (двуязычия): уровень владения (переводное знание иностранного языка, частичное владение иностранным языком, владение языком, приближающегося к полноценному) и способ овладения вторым языком (естественный или в учебных условиях) [7]. Таким образом, внутренняя речь на родном и иностранном языке рассматривается в психологии целостно в системе сознания и в динамике соотношения речевых процессов как во внутреннем, так и во внешнем плане речи.

Одним из важнейших путей поиска интенсификации в овладении иностранным языком и, соответственно, сокращения проявлений межъязыковой интерференции является выявление эффективности различных видов наглядности (зрительной, языковой, речевой, слуховой) для актуализации иноязычных речевых процессов. В зарубежных когнитивных исследованиях повсеместно используется зрительно-статическая наглядность в сочетании с другими видами наглядности для выявления эффективности их воздействия на отдельные познавательные процессы. Так, зрительная статическая наглядность в сочетании с языковой рассматривается как условие сохранения иноязычного материала в долговременной памяти [8], а речевая наглядность применяется для изучения процесса восприятия речи на слух у детей и взрослых [9]. Для стимуляции иноязычной речи также используются различные сочетания зрительной статической, языковой и числовой наглядностей (изображения, числа и слова) [10]. В большинстве перечисленных исследований критерием эффективности использования комплексов наглядности являлась иноязычная реакция-называние, а недостатком – рассмотрение активности отдельных когнитивных процессов (восприятия, памяти или ассоциативного мышления), предполагающее отсутствие целостного изучения сложно организованных, системно протекающих речевых процессов.

В отечественной традиции для целостного и системного изучения влияния различных видов наглядности на процесс усвоения иноязычной устной речи учитываются такие его этапы, как семантизация, запоминание, овладение и владение [7], в которые входят процессы внимания, восприятия, памяти и мышления. Особое внимание в отечественных исследованиях

наглядности уделялось ее динамическим формам, которые соответствуют динамической организации речевых процессов. Б.А. Бенедиктов первым показал стимулирующее влияние зрительно-динамической наглядности на развитие иноязычной речи (на продвинутом уровне овладения) [11]. Также была изучена предметно-слуховая наглядность, в которой соответствующий звук и составлял ее динамичный компонент, и доказано ее преимущество для стимуляции ситуативной речи по сравнению со зрительной предметной (статической) наглядностью у студентов на уровне первичных умений [12].

При рассмотрении динамической (слуховой и зрительной) наглядности (на начальном этапе овладения) выявлено, что для усвоения структуры фразы в ситуативной речи лучше использовать комплексную предметно-слуховую динамическую наглядность [13]. Подтверждена эффективность использования зрительно-динамической наглядности для развития ситуативной и контекстной речи (на продвинутом этапе овладения) при ее сравнении со зрительно-динамической и речевой и зрительной статической наглядностью [14]. Соответственно, использование зрительно-динамической наглядности нуждается в отдельном обосновании на начальном этапе овладения иностранным языком. Этот вопрос ранее не исследовался.

Теоретико-методологическая база. Известно, что процесс овладения иностранным языком у взрослых по ряду причин менее интенсивен, так как обладает сензитивным периодом, завершающимся в возрасте примерно двадцати лет [12]; взаимосвязью между динамикой двух видов речи – ситуативной (на основе восприятия) и контекстной (на основе представлений) у взрослых, когда «развитие контекстной речи влияет на увеличение скорости ситуативной речи, а медленный темп развития ситуативной речи отрицательно сказывается на развитии контекстной» [7, с. 289]; меньшей степенью опоры на образы восприятия [9]; и специфичной дифференциацией, использования ситуативной и контекстной речи, с явным преобладанием последней [14]. Данные причины на начальном этапе усвоения иноязычной устной речи взрослыми определяют сознательное взаимодействие между двумя языками или опосредование в сознании иностранного языка родным, которое хотя и обеспечивает эффективность семантизации изучаемых лексических

единиц [7; 14], но, тем не менее, определяет межъязыковую интерференцию родного языка при запоминании, овладении и владении иноязычной лексикой. Таким образом, устранение преобладания контекстной речи на этапе овладения иноязычной лексикой за счет актуализации ситуативной речи сокращает во внутреннем плане включение представлений памяти на родном языке, тем самым приближая интенсивность усвоения иноязычной устной речи к соответствующей детскому возрасту.

Для актуализации иноязычной ситуативной речи может использоваться видеоряд, который, предоставляя опору для зрительной оперативной памяти, способствует эффективному запоминанию лексического и грамматического материала; организует направленность внимания; обеспечивает динамику и согласованность иноязычного речевого ряда; и сокращает время для включения в ситуативную иноязычную устную речь родного языка [14]. В свою очередь, развитая ситуативная речь на иностранном языке рассматривается как одно из необходимых условий соответствующего прогресса контекстной речи, что позволит осуществить впоследствии переход от динамичного называния восприятия к такому же динамичному называнию средствами иностранного языка и представлений.

Уровень владения иностранным языком определяется количественными и качественными характеристиками иноязычной устной речи. Отметим, что одним из значимых качественных показателей исследования динамики ситуативной и контекстной иноязычной устной речи является латентный период речевой реакции. При этом для оценки уровня владения иностранным языком темп и латентный период речи на иностранном языке необходимо сопоставлять с ее соответствующими характеристиками на родном языке, поскольку «владение родным языком является эталоном для определения уровня владения изучаемым» [7, с. 55], кроме того, они рассматриваются отдельно по контекстной и ситуативной речи. Темп речи измеряется по количеству слогов в секунду (слово является языковой единицей, а слог — речевой) [6; 15], а затем показатель темпа иноязычной устной речи берется в отношении к показателям темпа данной разновидности речи на родном языке у того же человека, что позволяет получить индивидуальный коэффициент беглости иноязычной устной речи или величины ее относительной скорости [7]. Латентный

период речевой реакции, измеряемый в миллисекундах является как показателем уровня владения иностранным языком [7; 13; 14; 16; 17], так и признаком иноязычной языковой активности, отражающей динамику сознания билингов [18].

Качественные характеристики речи выделяются в исследовании с учетом уровня, на котором происходит овладение иностранным языком: начального, промежуточного и продвинутого. Соответственно в уже выполненных исследованиях на продвинутом этапе овладения иностранным языком рассматривались такие качественные характеристики речи, как усвоение фразы на иностранном языке, объем нового материала и количество новых предложений [7], длина высказывания, употребление глагольных форм, число повторов и употребление новых слов [14], а на начальном этапе овладения иностранным языком рассматривался объем речевого материала, число употребления глаголов-связок и глаголов-действия, владение структурой фразы, несогласование прилагательных с существительными, количество существительных, наличие повторов и незавершенность фраз (прерывистость речи) [13] и отказы называния [12]. На основании предыдущих исследований, для изучения иноязычной речи на начальном этапе овладения иностранным языком нами были выбраны следующие качественные показатели: переходы на родной язык в речи на иностранном, срыв иноязычного высказывания и количество повторов; длительность речевого высказывания; количество глагольных групп; количество лексических единиц, отражающих сложность грамматических структур, компонентом которых является лексика; и наличие языковых ошибок в речи.

Поскольку большинство исследователей указывают на невозможность полного достижения «беспереводного» уровня владения иностранным языком из-за «сферальности» владения, предполагающей возможность беспереводного владения иноязычной устной речью только на ограниченном языковом материале (в профессиональной или бытовой сферах) [7; 18], то в нашем исследовании уровень владения иностранным языком рассматривался только на языковом материале, соответствующем начальному этапу овладения иностранным языком.

Исследование развития ситуативной иноязычной речи при ее стимуляции видеорядом

на начальном этапе овладения иностранным языком у взрослых осуществлялось на курсах английского языка в Центральном Доме офицеров г. Минска и на курсах иностранных языков «Challenge Shool». В каждом эксперименте участвовало по 2 группы взрослых, изучающих английский язык, – экспериментальная и контрольная. Возраст испытуемых варьировался от 20 до 36 лет. Эксперимент в Центральном Доме офицеров длился 3,5 месяца, а на курсах иностранных языков «Challenge Shool» – 2,5. Общее количество испытуемых составило 50 человек обоих полов. Основным методом исследования был формирующий эксперимент, в котором в качестве формирующего воздействия (независимой переменной) выступал динамичный видеоряд – видеозапись, предъявляемая испытуемым на занятиях по иностранному языку для комментирования, называния ее предметного и сюжетного содержания в темпе воспроизведения, а в качестве результата формирующего воздействия (зависимой переменной) рассматривались количественные и качественные показатели ситуативной и контекстной речи на иностранном языке.

В первой экспериментальной группе время работы с видеорядом составляло 15 минут в конце каждого полуторачасового занятия (которых было всего 40) с частотой три раза в неделю; во второй группе стимуляция иноязычной речи составила 20–30 минут в различные периоды занятий с их частотой 1–2 раза в неделю (всего 14 занятий). Общее время работы испытуемых с видеорядом составило в первой экспериментальной группе 10 часов, а во второй – 7. На языковых курсах в Центральном Доме офицеров занятия проводились по пособию «Учебник английского языка» (ч. I) Н.А. Бонк, Н.А. Лукьянова и Л.Г. Полухина, начиная с 4 урока вводного курса и заканчивая 4 уроком основного курса, содержание которых предусматривало изучение 444 новых слов (в среднем по 126 слов в месяц). В то же время на курсах иностранных языков «Challenge Shool» обучение проводилось по оксфордскому учебнику «Cutting Edge Starter» – с первого по девятый модуль, включающими изучение 232 новых слов (в среднем по 92 слова в месяц). Отметим в этой связи, что лексика рассматривается как наиболее важный и существенный с психологической точки зрения компонент владения иностранным языком, поскольку «владеть

языком – значит уметь мыслить на нем, а мышление основывается на взаимоотношениях между понятиями, которые, в свою очередь, выражаются лексическими единицами языка» [6, с. 118, 136]. На всех курсах занятия проводились с применением сознательно-коммуникативного метода обучения, включающего в начале изучение нового лексического и грамматического материала и этап тренировки, а затем – этап речевой практики.

Различие в методических подходах, используемых преподавателями в двух группах, заключалось в том, что в первой тренировочный этап преобладал над речевой практикой, актуализируя подготовленную контекстную иноязычную устную речь с опорой на родной язык при большей осознанности процесса усвоения иноязычного языкового материала и, соответственно, более выраженным проявлениям интерференции с родным языком. Во второй же группе, в которой преподаватель использовал для занятий оксфордский курс «Cutting Edge Starter», преобладал этап речевой практики, характеризующийся большей свободой выбора языковых средств и неподготовленностью речи (при описании статических картин и диалогическом англоязычном общении по изученным темам). Выбранный преподавателем в этой группе методический подход стимулировал ситуативные и контекстные речевые высказывания, но препятствовал закреплению нового языкового материала, отчего учащиеся чаще использовали ранее усвоенную лексику и грамматические структуры, чем новый языковой материал.

Видеозапись использовалась без звукового сопровождения, ее содержание соответствовало предметному содержанию изучаемого лексического и грамматического иноязычного материала. При этом содержание и длительность стимульного воздействия изменялись по мере продвижения испытуемых в овладении английским языком от речи-называния отдельных объектов в «предметном фильме», к речи-называнию действий в «ситуативном фильме» и, наконец, к комментированию сюжетных ситуаций. Поэтому содержание видеозаписи в первом эксперименте состояло из 164 различных предметных, ситуативных и сюжетных фрагментов, актуализирующих называние существительных, действий, разверстку событий, а во втором – из 132. Например, по темам «Квартира»,

«Профессия», «Учеба» испытуемым предъявлялись 63 предметные ситуации, по теме «Семья» – 87 ситуативных сюжета, а по темам «Знакомство», «Встреча» и «Прогулки по городу» 14 сюжетных ситуаций, тема «Страны и национальности» содержала 20 предметных сюжетов, «Профессия» – 12 предметных сюжетов, «Город» – 50 предметных сюжетов и 39 ситуативных сюжетов, для комментирования которых при выключенном звуке использовались отрывки из видеокурса для начинающих «TAKE A LOOK».

Стимуляция ситуативной речи видеорядом в пределах определенной темы развертывалась поэтапно: использование стоп-кадра при назывании или чтении лексического материала по предъявляемой ситуации так, чтобы языковая наглядность (слова, выражения) совпадала с изображаемым объектом; комментирование предъявляемого видеоматериала с частичной опорой на языковую наглядность, но с ограниченным использованием стоп-кадра в процессе называния; комментирование видеоряда без опоры на языковую наглядность в темпе воспроизведения видеозаписи.

Контрольные срезы речи – на иностранном и родном языке – производились с использованием звукозаписывающей аппаратуры с последующим дословным протоколированием речевых образцов, а измерение латентных периодов речи при ответе на вопрос и назывании предметного стимула – с использованием специальных компьютерных программ «Sound Test» и «Wave Pad» – с точностью до 1 миллисекунды. Таким образом, количественные и качественные показатели речи на родном и иностранном языке фиксировались с максимальной точностью. Всего было получено 168 протоколов ситуативной и контекстной речи испытуемых на иностранном и родном языках, проанализировано 4763 предложения, измерено 2690 латентных периодов ситуативной речи на двух языках и 107 – латентного периода речевой реакции контекстной речи на английском языке.

Измерение показателей речи выполнялось в три этапа. На начальном этапе эксперимента фиксировался темп ситуативной речи, на промежуточном – латентный период речевой реакции контекстной иноязычной речи, и на заключительном этапе – темп ситуативной речи и ее латентный период, а также темп контекстной речи на двух языках. В записанных

на диктофон образцах ситуативной и контекстной речи оценивались и качественные их показатели, которые дополняли ее количественные характеристики, отражая процесс преодоления интерференции со стороны родного языка.

Измерения ситуативной речи в двух экспериментальных и контрольных группах на начальном этапе исследования показали одинаковый начальный переводной уровень владения иностранным языком у всех испытуемых. В первой экспериментальной группе результаты заключительных измерений показали почти полное приближение темпа ситуативной речи на иностранном языке к темпу речи на родном языке (среднегрупповой коэффициент беглости равен 0,1) по сравнению с первой контрольной группой (среднегрупповой коэффициент беглости равен 1,48), что свидетельствует о приближении испытуемых экспериментальной группы к уровню частичного владения иностранным языком на изученном языковом материале. Во второй экспериментальной группе соответствующий среднегрупповой коэффициент беглости составил 0,173, а во второй контрольной – 0,638, что меньше, чем в первой контрольной группе, но, тем не менее, существенно уступает нормативному показателю. Положительная динамика латентного периода речевой реакции в первой экспериментальной группе при назывании испытуемыми предметного стимула наблюдается в том, что его показатели на иностранном языке не только достигают показателей на родном языке, но и значительно их опережают, также как и во второй экспериментальной группе ($p < 0,05$).

Отметим, что положительная динамика ситуативной иноязычной речи в первой экспериментальной группе подтверждается и качественными ее показателями: исчезновением повторов, переходов в иноязычной речи на родной язык, снижением количества ошибок в грамматической структуре предложения, увеличением длительности высказывания. Однако во второй экспериментальной группе количество лексических единиц, употребляемых в ситуативной иноязычной речи, и количество повторов были статистически равными результатам контрольной группы, что, возможно, вызвано спецификой используемых приемов преподавания. Полученные показатели ситуативной речи демонстрируют установление непосредственной связи между иноязычными лексемами

и соответствующими предметными образами восприятия того, о чем говорится.

Важно, что положительная динамика количественных и качественных показателей ситуативной речи на иностранном языке обуславливает ускорение речевой реакции контекстной иноязычной речи, так как получено приближение латентного периода речевой реакции при ответе на вопрос на иностранном языке к соответствующим показателям на родном языке, которые выступают как нормативные. С.Б. Бенедиктов показал, что устойчивые – нормативные – минимальные показатели латентного периода контекстной речи на родном языке равны 230–400 мсек. (миллисекунд) и являются осмысленно-словесной речевой реакцией. В реальном же общении величина соответствующей временной задержки может варьироваться до 500 мсек. и более [16]. В первой экспериментальной группе среднее групповое значение латентного периода контекстной речи приблизилось к 906 мсек., а в контрольной – к 2190 мсек.; во второй экспериментальной группе данные показатели на всю группу составили 875 мсек. В свою очередь, во второй контрольной группе получены большие показатели латентного периода в речевой реакции при ответе на вопрос, что в среднем результате на всю группу равнялось 1874 мсек.. Первая проба начиналась с более простого вопроса, а последующие вопросы были более сложными и содержание первого вопроса-стимула не могло повлиять на время речевой реакции. Кроме того, при измерении латентного периода речевой реакции во второй контрольной группе наблюдались задержки и срывы высказываний, отступления от предмета речи. Таким образом, латентный период контекстной речи в экспериментальных группах сокращается по сравнению с группами контрольными.

Другим, не менее значимым и подлежащим рассмотрению в нашем исследовании количественным показателем контекстной речи был темп. В первой экспериментальной группе получено увеличение темпа контекстной иноязычной речи, средний коэффициент беглости которой равен 2,00, а в соответственно контрольной группе – 2,18 ($p < 0,05$), причем сближения данных показателей на двух языках не наблюдалось. Во второй экспериментальной группе соответствующий показатель достиг 1,893, а в контрольной группе – 1,189. Качественные показатели

контекстной иноязычной речи в первой экспериментальной группе показывает более высокий уровень ее развития, по сравнению с первой контрольной, что отмечается в увеличении длительности высказывания, сокращении количества лексических повторов и частоты переключения на родной язык. Однако во второй экспериментальной и контрольной группе указанные показатели сближаются, но уровень владения контекстной речью в экспериментальной группе, тем не менее, несколько выше.

Таким образом, в двух экспериментальных группах развитие контекстной иноязычной речи наблюдается только в сокращении латентного периода речевой реакции при ответе на вопрос. В то же время и две экспериментальные группы практически равны по уровню владения изучаемым языком, поскольку темпоральные показатели контекстной речи на двух языках не сблизились.

Формирующий эксперимент по развитию речи на иностранном языке подтверждает эффективность использования видеозаписи (или зрительной динамической наглядности) при развитии ситуативной речи на начальном этапе овладения языком взрослыми. В результате исследования в двух экспериментальных группах был достигнут ощутимый прогресс по таким наиболее значимым временным показателям, как темп иноязычной ситуативной речи, как сближение ее темпа на двух языках, наблюдаемое в снижении коэффициента беглости речи и латентного периода речевой реакции при предъявлении предметного стимула. Так, произошло сближение темпа иноязычной ситуативной речи с темпом речи на родном языке. И, если темп речи является показателем динамики развития внешнего плана устной речи, то латентный период речи в большей степени отражает ускорение процессов внутренней речи на изучаемом языке. Отметим в этой связи, что такое ускорение подтверждается и соответствующими количественными показателями контекстного вида речи, являющегося более сложным для начального уровня владения иностранным языком. В двух экспериментальных группах наблюдалось сокращение латентного периода речевой реакции контекстной иноязычной речи, при отсутствии значимого сближения ее темпа с темпом речи на родном языке. Таким образом, использование видеоряда стимулирует развитие внутриречевых

процессов на изучаемом языковом материале как ситуативного, так и контекстного видов речи.

Вместе с тем, комментирование видеоряда способствует увеличению иноязычного активного лексического запаса, в целом повышает содержательность и динамику иноязычного общения.

В ходе формирующего эксперимента отмечались и явные преимущества использования на занятиях зрительной динамической наглядности. Так, при различной длительности и интенсивности работы с видеорядом на занятии его эффективность сохранилась. Вместе с тем, увеличение времени работы с видеорядом не утомляла испытуемых, а мотивировала их, вызывала переживание успешности и положительные эмоции. Использование видеоряда удачно дополняет различные способы организации учебной деятельности на занятиях и может включаться в различные его этапы. Особо отметим, что комментирование видеоряда способствует развитию количественных и качественных характеристик иноязычной речи у взрослых разного возраста, социального положения, исходной языковой подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Macnamara, J. Linguistic independence of bilinguals: The Input Switch / J. Macnamara, S. Kushnir // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. – 1971. – Vol. 10, № 4. – P. 480–487.
2. Osgood, C. The measurement of meaning / C. Osgood. – London: Oxford university Press, 1957. – 342 p.
3. Dyer, F.N. Colour Naming interference in monolingual and bilinguals / F.N. Dyer // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. – 1971. – Vol. 10, № 3.
4. Lambert, W.E. Language, Psychology & Culture / W.E. Lambert. – London: Stanford university Press, 1972. – 362 p.
5. Van Heuven, W.J.B. Orthographic Neighborhood Effects in Bilingual Word Recognition / W.J.B. Van Heuven, T. Dijkstra, J. Grainger // *Journal of Memory and Language*. – 1998. – Vol. 39, № 4. – P. 458–483.
6. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
7. Бенедиктов, Б.А. Психология овладения иностранным языком / Б.А. Бенедиктов. – Минск: Высшая школа, 1974. – 335 с.
8. Bourassa, D. Semantics at a glance: Is the right-hemisphere special? / D. Bourassa, D. Bersner // *Canadian Journal of Experimental Psychology*. – 1994. – Vol. 48, № 5. – P. 543–552.
9. Elliot, L.L. Perception gated, highly familiar spoken monosyllabic nouns by children, teenagers and older adults / L.L. Elliot, M.A. Hammer, K.E. Evans // *Perception and Psychophysics*. – 1987. – Vol. 42, № 2. – P. 150–157.
10. Lupker, S.J. Mixing costs and mixing benefits in naming words, pictures, and sums / S.J. Lupker, S. Kinoshita, M. Coltheart, T.T. Taylor // *Journal of Memory and Language*. – 2003. – Vol. 49, № 5. – P. 556–575.
11. Бенедиктов, Б.А. О применении диафильмов при обучении иностранным языкам / Б.А. Бенедиктов // *Применение технических средств и программированного обучения в средней и высшей школе* – 1963. – Т. 2. – С. 308–316.
12. Захаркевич, М.И. Психологические особенности применения предметной наглядности при овладении иностранным языком взрослыми: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 01 / М.И. Захаркевич. – Минск, 1979, – 206 л.
13. Корнева, З.Ф. Развитие иноязычной устной речи средствами динамической предметной наглядности (на начальном этапе ее усвоения в языковом вузе): дис. ... канд. психол. наук, 19.00.01 / З.Ф. Корнева. – Минск, 1984. – 166 л.
14. Домнич, Л.А. Психологические условия использования наглядности в процессе обучения иноязычной устной речи (на продуктивном этапе ее усвоения): дис. ... канд. психол. наук: 19 00 01 / Л.А. Домнич. – Минск, 1991. – 175 л.
15. Жинкин, Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И. Жинкин // *Вопросы психологии* – 1964. – №6. – С. 26–38.
16. Бенедиктов, С.Б. Психологический анализ одновременного восприятия и воспроизведения связной речи: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19 00 01 / С.Б. Бенедиктов; Тр. Кр. Знамя Госуд. пед. ун-та им. А.М. Горького. – Вильнюс, 1974. – 20 с.
17. Grosjean, F. Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues / F. Grosjean // *Bilingualism: Language and Cognition*. – 1998. – Vol. 1, № 2. – P. 131–149.
18. Costa, A. Lexical Access in bilingual speech production: Evidence from Language switching in highly proficient bilinguals and L2 Learners / A. Costa, M. Santesteban // *Journal of Memory and Language*. – 2004. – Vol. 50, № 4. – P. 491–511.