

## МОДЕЛІ МЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕРОБКИ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ ТА ЇЇ НАВЧАННЯ У НЕМОВНИХ ВНЗ

*Стаття розглядає питання, пов'язані з переробкою лексичної інформації в індивіда. репрезентацію його ментального словника, моделями ментальної переробки лексики. Узагальнено процеси пам'яті, що беруть участь у формуванні іншомовних лексичних навичок. Охарактеризовано процеси, що відбуваються у ментальному просторі індивіда. Розроблено та запропоновано модель навчання іншомовної фахової лексики із застосуванням когнітивних стратегій у немовних ВНЗ та доведено необхідність подальших досліджень проблеми в нових освітніх вимогах.*

**Ключові слова:** лексичні одиниці, ментальна переробка, моделі переробки, модель навчання.

**Борщовецкая В.Д. Модели ментальной переработки лексики и ее обучение у неязыковых вузах.** *Статья рассматривает проблемы, связанные с лексической переработкой индивида, модели лексической переработки. Обобщены процессы памяти для формирования лексических навыков. Рассмотрены условия вторичного кода усвоения лексики. Дана характеристика процессам, происходящим в ментальном пространстве индивида. Разработана и предложена модель обучения профессиональной лексике с учетом когнитивных стратегий. Определена перспектива дальнейших исследований по этой проблеме.*

**Ключевые слова:** лексические единицы, ментальная переработка, модели переработки, модель обучения.

**Borshchovetska V, Models of mental lexicon processing and teaching Vocabulary in non-linguistic universities.** *The article deals with the problems of individual lexical processing representation of mental lexicon, models of mental lexicon processing id. est concept mediation, word association, and semantic models. Memory processes relevant to developing foreign vocabulary skills have been generalised. Foreign environments of teaching vocabulary have been analysed.*

*Memory processes taking place in the mental lexicon has been characterized. The model of teaching English professional Vocabulary has been developed. The perspectives of further research of the problem challenged in the article has been defined/*

**Key words:** lexical units, mental processing. Processing models, teaching model

Процеси економічної інтеграції в Європу, розвиток дипломатичних відносин із зарубіжними партнерами зумовлюють соціальне замовлення суспільства на підготовку фахівців, які володіють англійською мовою – мовою міжнародного спілкування. Успішне міжкультурне спілкування можливе за умови сформованості у студентів комунікативної, зокрема лексичної компетентності, яка забезпечується сформованими лексичними навичками.

Проблема навчання іншомовної фахової лексики була об'єктом дослідження в працях багатьох учених.

Ще в XVII столітті Ян Амос Коменський, намагаючись раціоналізувати словник для навчання, включав в свій світ в малюнках вісім тисяч слів, необхідних, на його думку, дитині для засвоєння латинської мови. Д. Ушинський підкреслював важливість створення лексики, первинної для асоціацій, під час яких слухові та зорові органи взаємно перевіряють один одного. Відомі також ідеї Л.В. Щерби щодо взаємовідносин лексики та граматики, ролі сталих слів під час роботи над вживанням слова, неспівпадання лексичних правил в рідній та іноземній мовах.

Таким чином, лексичні одиниці – різнопланове й багатовимірне явище, суттєві ознаки й особливості утворення яких важко виявити та повернути на користь методики навчання.

Проведений нами аналіз літератури з цієї проблеми свідчить про те, що розробляючи різні шляхи підвищення ефективності навчання студентів немовних ВНЗ іншомовної фахової лексики, одна група вчених вивчає особливості об'єктивних факторів навчального процесу, таких як відбір і організація лексичного матеріалу, типологія вправ, використання технічних засобів навчання. Інша група вчених досліджує індивідуально-психологічні особливості студентів, які суттєво впливають на успішність оволодіння лексичними навичками.

Проте наше спостереження за освітнім процесом з ІМ, перебування зі студентами на практиці в країнах Західної Європи, досвід викладання ІМ на немовних факультетах, свідчить про те, що, незважаючи на наявні досягнення у вирішенні проблеми навчання іншомовної фахової лексики у немовному ВНЗ, питання ефективного навчання іншомовної фахової лексики в умовах кредитно-трансферної системи залишається все ще до кінця невирішеним. Вирішення цієї проблеми ми вбачаємо у застосуванні нових підходів, одним з яких є когнітивний підхід.

З метою розв'язання проблеми навчання англійської економічної лексики з позицій когнітивного підходу нами розглянуто теоретичні передумови навчання студентів-економістів англійської фахової лексики [1], розроблено і удосконалено методичну типологію фахової лексики [3] відібрано мнемонічні прийоми запам'ятовування [2], які покладено в основу розроблення комплексу вправ

**Метою** цієї статті є розкрити сутність процесів ментального лексикону та їхнє значення в процесі засвоєння іншомовного лексичного матеріалу та представити модель навчання іншомовної фахової лексики у немовних ВНЗ.

Враховуючи сучасні досягнення психолінгвістики навчання лексики повинно здійснюватись на основі активного й цілеспрямованого залучення когнітивних стратегій переробки, збереження та відтворення інформації. Отже, ефективність навчання студентів немовних спеціальностей англійської фахової лексики може забезпечуватися шляхом залучення когнітивних стратегій студента під час засвоєння фахової лексики, до яких відносять, наприклад, мнемонічні (опора на прийоми запам'ятовування), афективні (опора на емоційний компонент засвоєння) та інші стратегії. Під когнітивними стратегіями ми розуміємо врахування процесів повторення,

організації лексичного матеріалу з метою його ефективного збереження в пам'яті студента та засобів навчання іншомовної фахової лексики, які ми пропонуємо актуалізувати у вигляді підетапу повторення в межах кожного етапу навчання іншомовної фахової лексики [1], в застосуванні мнемонічних прийомів запам'ятовування іншомовної фахової лексики з урахуванням виділених нами її типологічних груп [3] та використанні розробленого нами комплексу вправ, в основу якого закладені мнемонічні прийоми запам'ятовування іншомовної фахової лексики.

Опора на ці стратегії в процесі навчання студентів іншомовної фахової лексики дозволить ефективно запам'ятовувати нові лексичні одиниці та зберігати їх у семантичному просторі в активному стані, тобто бути готовими для застосування в усному та писемному спілкуванні.

Вагому роль для процесу навчання іншомовного лексичного аспекту відіграє переробка сприйнятої лексичної інформації.

У дослідженнях багатьох учених в галузі психології, а саме в працях А.М. Матюшкіна, Г.В. Сабурової, Г.С. Костюк, Г.М. Орлової встановлено, що переробка наочно сприйнятої інформації починається не після сприймання предметів і явищ, а вже в процесі самого сприймання. Виявилось, що сприймання немовби “відбирає” об'єкти, виділяє одні і не “помічає” інших. Наступна переробка матеріалу (порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, систематизація) залежить від того, що саме “помітив” студент в об'єктах.

Варто зазначити, що в пам'яті індивіда можуть знаходитися різні за характером копії одного й того ж вербального сигналу. Копії, що містять у собі ознаки ситуації спілкування, є повними, а ті, в яких ці ознаки відсутні, – частковими [6, с.31].

Специфіка процесу говоріння вимагає, щоб вилучення лексичних одиниць здійснювалося при повній відсутності за умови свідомого контролю результатів і послідовності операцій пошуку, вибору, сполучення та актуалізації, тобто на рівні автоматизму. Фізіологічна суть автоматизмів полягає у створенні “динамічного стереотипу”, який утворюється в результаті частого повторення одних і тих же реакцій нервової системи в аналогічних ситуаціях. У психології поняття “динамічний стереотип” трактується як “інтегральна система звичних умовно-рефлекторних відповідей, яка відповідає сигнальній, порядковій і часовій характеристиці стимульного ряду” [4, с. 89 ].

Важливим є той факт, що закарбування інформації безпосередньо пов'язане з емоційним забарвленням її сприйняття. Емоційні реакції індивіда є одним із важливих внутрішніх умов його психічної діяльності. Сприйняття й закарбування інформації відбувається на основі динамічної смислової системи, яка представляє єдність афективних та інтелектуальних процесів [6, с. 32].

Велика роль при закарбуванні належить механізму “імпринтинг [5, с. 14 ].

Для того, щоб відбувся “імпринтинг”, необхідно, щоб інформація, яка підлягає запам'ятовуванню, відповідала потребам мовця. Стосовно іншомовної лексики це означає, що повинна існувати

“напруженість” необхідності мовленнєвої комунікації. Тоді в пам’яті утворюється “пастка” для слова, завдяки чому воно і закарбовується. У цьому й полягає секрет швидкого збагачення лексики в умовах, коли індивід потрапляє в іншомовне середовище і вступає в комунікацію: виникає велика “напруженість” необхідності в слові. Воно надходить з боку співрозмовника, мимоволі підказується, і “пастка” закривається – слово закарбовано [5].

Для того, щоб зрозуміти переробку лексичної інформації у процесі вивчення іноземної мови, необхідно з’ясувати, яким чином індивіди ментально представляють слова в мові. Існує дві протилежні гіпотези щодо лексичної репрезентації [10]. Вони відомі як гіпотези взаємозалежності і незалежної автономності (independence vs interdependence) або як гіпотези загального і сепаратного коду (common-code vs separate-code hypotheses). Гіпотеза взаємозалежності передбачає, що обидві мови білінгва зберігаються в єдиній амодальній системі в пам’яті індивіда. Гіпотеза незалежної автономності стверджує, що дві мови зберігаються незалежно в окремих системах пам’яті. Кожна з цих позицій отримала емпіричну підтримку. Деякі дослідження виявили ще одну позицію щодо цієї проблеми, відому в науковій літературі як «гібридна позиція», яка поєднує ознаки обох гіпотез [9]. Згідно з даною моделлю існує рівень репрезентації, який відповідає різним концептуальним формам (наприклад, слова в різних мовах і малюнки). Ці модально-специфічні, незалежні репрезентації разом поділяють амодальні репрезентації на абстрактному концептуальному рівні. Відмінність між модально-специфічними репрезентаціями і їх амодальними концептами була підтверджена експериментальними дослідженнями з монолінгвами і/або білінгвами як суб’єктами і використанням вербальних і/або невербальних матеріалів як стимулів [8]. Гібридна модель пояснює багато результатів двох згаданих вище теорій у науковій літературі, спираючись на такі фактори як вимоги до завдання й умови кодування. Результати цієї моделі були перевірені в експерименті китайського вченого Hsuan-Chin Chen [11], який проводився з метою дослідити, яким чином початківці й ті, які мають досвід у вивченні іноземної мови, обробляють лексичні одиниці в нерідній мові. Для експерименту були відібрані дві моделі переробки: “концепт-медіативна” модель (concept mediation) і модель “асоціації слів” (word association), які є складовими гібридної моделі і мають на меті описати, як індивіди засвоюють слова в їх нерідній мові. “Концепт-медіативна” модель припускає, що якщо рідна й іноземна мова білінгва оперують незалежно, то слова в двох мовах не пов’язані безпосередньо, а асоціюються лише через концептуальну систему. Альтернативна модель – модель “асоціативних слів” (word association model) – припускає, що слова в нерідній мові безпосередньо пов’язані зі своїми еквівалентами в рідній мові більше, ніж концепти, що лежать в її основі. Зв’язки активізуються, коли білінгв вживає рідну мову. Ці дві моделі досліджувалися в експерименті за допомогою використання двох видів стимулів і двох основних завдань. Усі стимули були візуально пред’явлені і включали малюнки конкретних об’єктів та їх відповідні слова рідною

мовою. Головними завданнями були: 1) перекласти слова іноземною мовою, 2) назвати малюнки іноземною мовою. Обидві моделі по-різному передбачають час виконання завдань, а саме: однаковий час для розпізнавання і для розуміння смислу (наприклад, розпізнавання стимулу і пошук концепту) для малюнків і для слів рідної мови.

“Концепт-медіативна” модель (concept mediation model) припускає, що назва малюнка іноземною мовою й переклад слова повинні задіяти однакові механізми переробки інформації (розпізнавання слова/картинки → пошук концепту → пошук іншомовного слова → вимова іншомовного слова). Тобто для виконання двох завдань необхідна однакова кількість часу.

Модель “асоціації слів” (Word association model) передбачає, що переклад слова включатиме таку послідовність: розпізнавання слова → пошук іншомовного слова → вимова слова в той час, коли назва малюнка включатиме: розпізнавання малюнка → пошук концепту → пошук слова рідної мови → пошук іншомовного слова → вимова слова. Оскільки назва малюнка іноземною мовою включає два додаткових процеси (пошук концепту; пошук слова рідною мовою), то даний процес (назва малюнка) передбачає більше часу для завершення завдання.

Дослідження довели, що студенти з досвідом вивчення іноземної мови продемонстрували однакові результати з перекладом і назвою малюнка іноземною мовою. Це співпадає з твердженням “концепт-медіативної” моделі. Студенти-початківці, тобто ті, які не мали досвіду вивчення іноземної мови, швидше впорались із завданням перекладу слова, ніж назвою малюнка іноземною мовою. Цей результат підтверджує основні положення моделі “асоціативних слів”. Діти-початківці назвали малюнок іноземною мовою швидше, ніж переклали слово. Ці результати спонукають до висновку, що дорослі-початківці, діти-початківці і білінгви з досвідом вивчення іноземної мови по-різному засвоюють слова в іноземній мові. На початковому етапі вивчення, процес їх засвоєння проходить через такі існуючі когнітивні системи, як рідна мова або прототипічна візуальна система (prototypical visual image system) і залежить від стратегії засвоєння, але нова (іноземна) мова поступово переходить у стадію незалежної операції (independent operation), оскільки процес вивчення продовжується. Студенти-початківці використовують рідну мову для вивчення іноземної, тому що їх знання рідної мови є достатніми для цього. Діти-початківці віддають перевагу вивченню іноземної мови, використовуючи конкретні допоміжні засоби, такі як, наприклад, малюнки або реальні предмети.

Гібридна гіпотеза доводить, що досвід у процесі вивчення іноземної мови є основним показником у лексичній обробці для білінгва.

Цікавою нам представляється модель семантичного простору, запропонована D. Fay and A. Cuttler для пояснення типу мовленнєвої помилки (speecherror), зробленої носієм мови[13]. Проте D. Fay і A. Cuttler – психолінгви, і вони досліджують природу семантичного простору рідної мови. Їх дослідження не стосувалось іноземної мови. У своєму науковому дослідженні J. Channel

застосувала результати дослідження D. Fay і A. Cuttler, якими можна було б скористатися при навчанні іншомовної лексики. Варто зазначити, що розуміння поняття «мовленнєва помилка» розрізняється в психолінгвістиці та прикладній лінгвістиці. Психолінгви під мовленнєвою помилкою розуміють неусвідомлену помилку в слові, що є результатом помилкової ментальної обробки [12]. Прикладна лінгвістика розглядає мовленнєву помилку як систематичне відхилення від стандартних норм іноземної мови, у результаті чого можна проаналізувати, що саме студент ще не знає або знає недостатньо [10]. Отже, можна зробити висновок: помилки в рідній мові є свідченням того, що студент знає, а помилки в іноземній мові – чого не знає. У вищезгаданій роботі розглядається два типи лексичних помилок, які включають заміну цілого слова (помилка) словом, яке потрібне. Це семантичні помилки, коли помилкове і потрібне (targetword) слова співвідносяться за значенням (наприклад, This room is too damn hot→cold). Серед інших семантичних помилок виділяють бленди. Бленди – це неіснуючі слова, які складаються з поєднання звуків двох слів, що наближені один до одного за значенням і можуть підходити до даного контексту. Наприклад: sleast→slightest/least. На відміну від семантичних помилок, малапропізми (другий тип помилок, що розглядається) – це слова, що схожі з потрібним словом за звучанням, а не за значенням. Наприклад, apartment→appointment.

Запропонована D. Fay and A. Cuttler модель для пояснення типу мовленнєвої помилки полягає в тому, що механізм для породження мовлення може створити граматичну рамку для потрібного значення, визначеного синтаксичними категоріями слів, які потім можна знайти в семантичному просторі і помістити в цю граматичну рамку для подальшої обробки. Механізм розуміння, навпаки, розшифровує звуки в слова і веде пошук ментального словника для значень, що відповідають їм. Такий підхід може бути прийнятий для двох різних процесів у межах як рідної, так і іноземної мов, а саме: для продукції і рецепції, розрізнення репрезентації слів у лексиконі індивіда. Частина процесу продукції повинна складатися з вибору необхідних слів відповідно до значення, яке має бути повідомлене. Форма слова тоді конвертується в фонологічну форму для подальшої обробки в мовлення. Таким чином, під час продукції напрямок мапування (mapping) – від значення до звуку: значення → звук, а при рецепції він матиме вигляд: звук → значення. Із цього випливає, що слова для продукції зберігаються відповідно до значення, а для рецепції – відповідно до звучання.

Це призвело до припущення, що в ментальному лексиконі (mind) для кожного процесу (продукції і рецепції) існує два сховища [7]. У зв'язку з цим виникає низка питань, пов'язаних із семантичним простором. Розглянемо їх. Перше з них – яким чином іншомовний семантичний простір (mental lexicon) може (чи не може) співвідноситися з семантичним простором рідної мови однієї і тієї ж самої людини. Існують різні думки з приводу того, скільки сховищ існує для двох чи більше мов у людини. Більшість учених вважає, що існує взаємодія між семантичними просторами

в одного індивіда [7]. Наступні питання, які є важливими для вивчення семантичного простору полягають у тому, чи: а) ментальна лінгвістична організація білінгва і монолінгва подібні чи різні, б) яка (якщо існує) подібність між семантичними просторами того, хто вивчає іноземну мову, і її носія. У своєму дослідженні Р. Меара стверджує, що лексичні асоціації цих двох груп є абсолютно різними в тому розумінні, що відносна стабільність реакції на стимули, запропоновані для монолінгвів, виявилась відсутньою в білінгвів [14].

Аналізуючи малапропізми, D. Fay and A. Cuttler заперечують існування двох семантичних просторів для однієї мови. Малапропізми не виникли б, якби лексика, яка використовується для продукції, була організована згідно зі значенням, оскільки слова зі схожим звучанням не мали б спільних каналів доступу. Проте це не пояснює семантичних помилок.

Таким чином, на думку вчених, існує єдиний для людини семантичний простір. Проте досягнення рівня сформованості лексичних навичок у студентів немовних спеціальностей в умовах вторинного коду засвоєння є можливим за умов розроблення та використання конкретної моделі навчання.

У результаті впровадження у вишах України кредитно-трансферної системи організації освітнього процесу та модульно-рейтингової системи контролю навчальних досягнень студентів представлена модель навчання іншомовної фахової лексики реалізується в умовах цієї системи на практичних аудиторних і позааудиторних заняттях.

Запропонована модель ґрунтується на вивченні матеріалу однієї теми в рамках окремого змістового модуля, що представляє собою завершену структурну одиницю навчальної програми з практики усного та писемного мовлення. На фрагмент навчання іншомовної фахової лексики рекомендується відводити 20-25% від загальної кількості часу на кожному аудиторному і позааудиторному занятті. За умови зміни кількості навчальних годин до освітнього процесу можуть бути внесені певні корективи.

При розробці моделі освітнього процесу ми спирались на специфіку організації освітнього процесу з ІМ на факультетах немовних спеціальностей ВНЗ в умовах кредитно-трансферної системи на другому етапі навчання, а також особливості формування лексичних навичок.

На основі виділеного бюджету (чотири години на тиждень) часу, а також урахувавши той факт, що формування лексичних навичок проходить у три етапи [1]., нами була визначена структурно-логічна схема моделі, основу якої складає чотирьохтижневий цикл занять, що включає три підцикли, а саме: долабораторний, лабораторний і післялабораторний. Розглянемо, як реалізуються запропоновані нами підцикли в аудиторній та позааудиторній роботі. Названі підцикли відповідають трьом етапам формування лексичних навичок з урахуванням когнітивних стратегій засвоєння лексики. Їх реалізація у чотирьохтижневому циклі проходить у таких організаційних формах: долабораторний підцикл – аудиторне

нелaboratorне заняття з застосуванням технічних і нетехнічних засобів навчання, позааудиторне лабораторне заняття, позааудиторне домашнє заняття; лабораторний підцикл – аудиторне лабораторне заняття (в лабораторії навчання іншомовної діяльності), позааудиторне лабораторне заняття, позааудиторне домашнє заняття; післялабораторний підцикл – аудиторне нелaboratorне заняття, позааудиторне лабораторне заняття, позааудиторне домашнє заняття.

Усі типи занять взаємопов'язані і формують єдине методичне ціле, яке є інтегральною частиною всього циклу.

Послідовність реалізації і поєднання різних шляхів, за допомогою яких здійснюється навчання іншомовної фахової лексики з урахуванням когнітивних стратегій її засвоєння, визначаються загальними цілями долабораторного, лабораторного і після лабораторного підциклів, які співвідносяться з цілями етапів навчання лексики, а також специфікою аудиторних і позааудиторних типів занять з ІМ на факультетах немовних спеціальностей ВНЗ в умовах кредитно-трансферної системи.

Запропонована модель освітнього процесу базується на циклічно-тематичному принципі, відображаючи циклічний характер процесу навчання іншомовної фахової лексики.

Таким чином, у цій статті була представлена модель ментальної переробки іншомовної лексики та модель для навчання англійської фахової лексики з урахуванням когнітивних стратегій її засвоєння в умовах кредитно-трансферної системи організації освітнього процесу, що базується на циклічно-тематичному принципі. Її основу складає чотирьохтижневий цикл занять, який включає три підцикли, а саме: долабораторний, лабораторний і післялабораторний.

Описана в межах цієї статті циклічно-тематична комплексна модель була перевірена експериментальним шляхом, довела свою ефективність і може використовуватись під час вивчення інших дисциплін, зокрема "Практика перекладу", "Ділова англійська мова", "Англійська мова для аспірантів" .

Перспективним може стати подальше удосконалення моделі навчання іншомовної фахової лексики з урахуванням когнітивних стратегій її засвоєння в умовах кредитно-трансферної системи організації освітнього процесу з іноземних мов в світлі Болонських реалій.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Борщовецька В.Д. Наавчання студентів-економістів англійської фахової лексики : дис.. ...канд.пед.наук:13.00.02 / Валентина Дмитрівна Борщовецька. – К., 2004. – 283с.



2. Борщовецька В.Д. Когнітивні основи навчання іншомовної фахової лексики // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Серія “Філологія. Педагогіка. Психологія”. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2014. – Вип. 29. – с. 204-209
3. Борщовецька В.Д. Методична типологія англійської економічної лексики. // Сучасні тенденції у сфері лінгвістики, мовної комунікації та методики викладання іноземних мов: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, 15-16 травня, ТНЕУ.- Тернопіль: Крок, 2014. – с.136-137.
4. Краткий психологический словарь Подобщ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
5. Леонтьев А.А. Вопросы психолінгвістики и преподавания русского языка какиностранного (Сборник статей) / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 282 с.
6. Чернина Л.Г. Особенности процесса формирования продуктивных лексических навыков // Иностр. яз. в школе. Выпуск 23. – М.: Изд-во МПИ, 1991. – С. 28 – 36.
7. *Albert M., Opler L.K.* A monitoring system for bilingual language processing // *Paradis M.* (Ed.). *Aspects of bilingualism.* Columbia, SC: Hornbeam Press, 1978. – P. 18 – 33.
8. *Besner D., Smith M.C., Macleod C.M.* Visual word recognition: a dissociation of lexical and semantic processing // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition.* – 1989. – N 16. – P. 862 – 869.
9. *Brown G.D.A., Hulme C.* Cognitive Psychology and Second Language Processing: The Role of Short-term Memory // *Harris R.J. Cognitive Processing in Bilinguals.* – Amsterdam: North-Holland Elsevier Science Publishers B.V., 1992. – P. 105 – 121.
10. *Chen J.* Psychological considerations in the study of L2 Vocabulary acquisition // *Carter R., McCarthy M. Vocabulary and Language Teaching.* – London and New York: Longman, 1996. – P. 83 – 95.
11. *Chen H. Ch.* Lexical Processing in Bilingual or Multilingual Speakers // *Cognitive Processing in Bilinguals.* Ed. Harris R.J. – 1992. – P. 253 – 263.
12. *Chen H. Ch., Ng M.-L.* Semantic facilitation and translation priming effects in Chinese-English bilinguals // *Memory and Cognition.* – 1989. – N 17. – P. 454 – 462.
13. *Fay D., Cuttler A.* Malapropisms and the structure of the mental lexicon // *Linguist Inquiry.* – 1977. – N 8 (3). – P. 505 – 520.
14. *Meara P.M.* Word association in a foreign language // *Nottingham Linguistic Circular.* – 1982. – N 11 (2). – P. 29 – 38.