



5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

Научная статья

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.37493/2307-907X.2026.1.29>

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МНОГОЗНАЧНОЙ ЛЕКСИКЕ. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Карине Григорьевна Чикнаверова

Одинцовский филиал МГИМО МИД России (д. 3, ул. Новоспортивная, г. Одинцово, 143007, Российская Федерация)
chiknavorova@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5936-4982>

Аннотация. Введение. Статья представляет обзорный анализ педагогических подходов к обучению полисемической лексике у изучающих иностранный язык. Рассматриваются исследования из лингвистики, когнитивной науки, психолингвистики, семантики, психологии, социолингвистики и компьютерной лингвистики, которые сами по себе не имеют педагогической направленности, однако они привлекаются для извлечения педагогических выводов и разработки рекомендаций, применимых к обучению иностранной лексике. **Цель.** Выявить ключевые трудности усвоения полисемической лексики и обобщить результаты междисциплинарных исследований с целью выработки педагогических решений, способствующих эффективному обучению. **Материалы и методы.** Обзор был проведён на основе систематического поиска литературы с использованием Google Scholar и академических баз данных. Включались только статьи из рецензируемых журналов и главы из монографий, индексированные в международных академических базах данных. Каждая публикация оценивалась с точки зрения выявленных проблем усвоения полисемических слов изучающими иностранный язык и предложенных педагогических решений. **Результаты и обсуждение.** Обзор выявил основные трудности у соответствующей категории обучающихся: фиксацию на первом значении слова, негативную интерференцию межязыкового уровня, недостаток навыков использования словарей, проблемы освоения прямых и вторичных метафорических значений, трудности идентификации значений в контексте, зависимость значений от коллокаций и регистра, а также когнитивные сложности обработки лексики. Педагогические решения исследований показывают эффективность комплексного подхода, включающего контекст, мнемотехники, комбинированные методы и систематическое введение слов. **Заключение.** Обучение полисемической лексике следует рассматривать как целостный процесс, в котором когнитивные, лингвистические и педагогические данные интегрируются для формирования стратегий осмысленного контекстного анализа и развития навыков самостоятельной работы с ресурсами. Такой системный подход обеспечивает более гибкое и точное владение многозначной лексикой, способствует преодолению межязыковой интерференции и развитию умений переносить знания между прямыми и метафорическими значениями. В перспективе это открывает возможности для создания более эффективных учебных материалов и заданий, ориентированных на реальное языковое использование.

Ключевые слова: полисемия, многозначная лексика, обучение полисемии, дизамбигуация, лексическая неоднозначность

Для цитирования: Чикнаверова К. Г. Проблемы обучения иноязычной многозначной лексике. Теоретический обзор // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2026. № 1 (112). С. 232–241. <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2026.1.29>

Конфликт интересов: автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Статья поступила в редакцию 02.09.2025;

одобрена после рецензирования 06.10.2025;

принята к публикации 14.10.2025.

Research article

PROBLEMS OF TEACHING POLYSEMANTIC VOCABULARY IN A FOREIGN LANGUAGE: A THEORETICAL REVIEW

Karine G. Chiknavorova

Odintsovo branch of MGIMO-University (3, str. Novosportivnaya, Odintsovo, 143007, Russian Federation)
chiknavorova@mail.ru; <https://orcid.org/0000-0001-5936-4982>

Abstract. Introduction. This article presents a review of pedagogical approaches to teaching polysemantic vocabulary to foreign language learners. It considers research from linguistics, cognitive science, psycholinguistics, semantics, psychology, sociolinguistics, and computational linguistics, which is not pedagogically oriented in itself but is used here to extract educational implications and to develop recommendations applicable to foreign language vocabulary instruction. **Goal.** The purpose of the article is to identify the key difficulties in acquiring polysemantic vocabulary and to synthesize the results of interdisciplinary research in order to develop pedagogical solutions that promote effective learning. **Materials and methods.** The review was conducted through a systematic literature search using Google Scholar and international academic databases. Only peer-reviewed journal articles and book chapters indexed in international academic databases were included. Each publication was evaluated in terms of the identified challenges in acquiring polysemantic words by foreign language learners and the pedagogical solutions proposed. **Results and discussion.** The review identified several key difficulties faced by this category of learners: fixation on the first meaning of a word, negative interlanguage interference, insufficient skills in dictionary use, difficulties in acquiring both literal and secondary metaphorical meanings, challenges in identifying meanings in context, dependence of word interpretation on collocations and register, and cognitive difficulties in lexical processing. Pedagogical solutions highlighted in the research demonstrate the effectiveness of an integrated approach that incorporates context, mnemonic techniques, combined explicit and implicit methods, and systematic vocabulary introduction. **Conclusion.** Teaching polysemantic vocabulary should be viewed as a holistic process in which cognitive, linguistic, and pedagogical insights are integrated to develop strategies for contextual interpretation and auto-

mous vocabulary learning. Such a systematic approach ensures more flexible and accurate mastery of polysemantic words, helps overcome interlanguage interference, and fosters the ability to transfer knowledge between literal and metaphorical meanings. In the long term, this opens possibilities for creating more effective learning materials and tasks oriented toward real-life language use.

Keywords: polysemy, polysemantic vocabulary, teaching polysemy, disambiguation, lexical ambiguity

For citation: Chiknavorova KG. Problems of teaching polysemantic vocabulary in a foreign language: a theoretical review. Newsletter of North-Caucasus Federal University. 2026;1(112):232-241. (In Russ.). <https://doi.org/10.37493/2307-907X.2026.1.29>

Conflict of interest: the author declares no conflicts of interests.

The article was submitted 02.09.2025;

approved after reviewing 06.10.2025;

accepted for publication 14.10.2025.

Введение / Introduction. Полисемия – феномен, при котором одно слово имеет несколько связанных значений, – долгое время привлекала внимание лингвистов, психологов и педагогов. Современные исследования полисемичной лексики проводятся в рамках семантики, прагматики, психолингвистики, лингводидактики, лексикографии, компьютерной и корпусной лингвистики. Более ранние работы рассматривали полисемию в рамках лексической семантики и трактовали ее как некое отклонение либо исключение. Однако за последние полвека она признается характерной особенностью естественного языка.

При изучении иностранного языка полисемическая природа лексики является одним из факторов, затрудняющих изучение данного языка. В отличие от омонимии, где значения четко различаются и часто приводятся отдельно, полисемия предполагает сети связанных смыслов, которые могут быть нюансированными, метафорическими или сильно зависимыми от контекста [7]. Для изучающих иностранный язык полисемия несет не только дополнительную лексическую нагрузку, но и представляет собой когнитивную и педагогическую проблему.

Цель статьи – представить всесторонний обзор полисемии как лингводидактической проблемы. С учетом широкого спектра исследований – от психолингвистических экспериментов до достижений когнитивной и корпусной лингвистики – в статье демонстрируется природа иноязычной полисемичной лексики, проблемы, которая она вызывает у изучающих иностранный язык, и существующие стратегии, направленные на преодоление данных трудностей и оптимизацию обучения.

Материалы и методы исследований / Materials and methods of research. Для поиска и анализа научно-теоретических источников была использована база данных Google Scholar, которая характеризуется широким охватом научных публикаций. Для поиска применялись различные комбинации ключевых слов, включая «polysemy», «teaching polysemy», «L2 polysemy», «teaching L2 polysemous vocabulary» и сопутствующие вариации на английском языке. Для достижения максимальной полноты поиска использовались логические операторы и альтернативные варианты написания. В окончательную подборку вошли статьи и монографии, индексируемые в международных базах данных, которые рассматривают научно-педагогические вопросы обучения полисемической лексике иностранного языка. Хотя поиск не ограничивался конкретным временным периодом, особое внимание уделялось работам последних двух десятилетий, позволяющих отследить новейшие тенденции.

Результаты исследований и их обсуждение / Research results and their discussion

1. Проблемы изучения полисемичной лексики иностранного языка.

Фиксация на первом значении. Одним из наиболее частотных мешающих факторов при изучении иноязычной лексики признается так называемая фиксация на первом значении. Так, Laufer [27] одним из первых описал эту проблему, которая выражается в том, что обучающиеся часто «цепляются» за первое значение, с которым они сталкиваются при этом, даже если это значение противоречит контексту. Эти данные были в дальнейшем подтверждены исследованиями, которые доказали, что обучающиеся лучше вспоминали и воспроизводили значение, изученное первым, чем последующие, что свидетельствует о преимуществе первичного значения даже тогда, когда значения семантически связаны [29]. Такая фиксация на первом значении приводит к искажению смысла текста и недопониманию в продуктивной речи.

Недавние исследования [13] практически приравнивали изучение нового значения слова к изучению нового слова, что подтвердило, что знакомая форма слова не обеспечивает автоматическое закрепление нового значения.

Данное явление связано с другой часто встречающейся проблемой восприятия иноязычной лексики обучающимися, а именно, что одно слово соответствует одному значению [35]. Хотя такой подход в определенной степени упрощает обучение, он противоречит реальной практике использования языка.

Освоение прямых и метафорических значений. Доказано, что в большинстве случаев полисемия развивается через метафорические расширения и именно метафорические значения (в отличие от прямых) вызывают особые трудности усвоения [23; 21].

Такая асимметрия в усвоении прямых и вторичных метафорических значений может объясняться более устойчивой закреплённостью буквальных значений в сознании обучающихся, а также большими когнитивными усилиями, необходимыми для сопоставления и осмысления метафорических расширений.

Контекстуальная неоднозначность. Очередной проблемой признается дизамбигуация полисемических слов в контексте. Даже когда контекст явно указывает на нужное значение, обучающиеся часто возвращаются к наиболее знакомому или часто используемому, что приводит к искажению смысла. Психолингвистические исследования выявили, что даже носители языка испытывают временное колебание при выборе значения слова, хотя обычно быстро разрешают данную неоднозначность [43]. У изучающих иностранный язык возникают трудности из-за менее развитых лексико-семантических связей и недостаточно развитых навыков определения значения слова по контексту, что затрудняет использование контекста или прагматической информации. В связи с этим полисемичные слова хуже воспринимаются и чаще являются недопонятыми, что наиболее явно проявляется во время рецептивных видов речевой деятельности, когда ошибка в интерпретации ключевого значения может исказить общий смысл высказывания.

Зависимость значений слова от коллокаций и регистра. Полисемичные значения часто тесно связаны с коллокациями и словоупотреблением специфичным для определенного регистра. В связи с чем в свое время Lewis [28] продемонстрировал целесообразность заучивания лексических фрагментов (кусков), а модель лексического прайминга, введенная Ноуе [17], показала, как использование конкретных коллокаций подготавливает обучающихся к пониманию и правильному употреблению разных значений слова. Тем не менее недостаточная подготовленность и готовность обучающихся опираться на естественные коллокации в речи объясняется тем, что, несмотря на их теоретическую обоснованность, данные подходы недостаточно учитываются при разработке учебных материалов [36]. Кроме того, многие значения слова, проявляющиеся в коллокациях, связаны с профессиональными или академическими регистрами, с которыми обучающиеся сталкиваются только на продвинутых уровнях. В связи с этим даже значения частотных слов усваиваются не в полном объеме [37].

Межъязыковая интерференция. Усвоение полисемичной лексики также связано с процессами межъязыковой интерференции [46]. Интерференция часто является негативной, так как значения слова не совпадают полностью в разных, даже родственных, языках. Так, удалось продемонстрировать, что обучающиеся часто опираются на лексико-семантические связи родного языка при интерпретации слов иностранного языка, что приводит к негативной интерференции, если структуры значений не совпадают. В связи с такими расхождениями обучающиеся либо неоправданно расширяют знакомые значения, либо игнорируют допустимые, но незнакомые для них / неожиданные изменения в значении слова иностранного языка.

Негативное влияние межъязыковой интерференции усиливается в случае с метафорическими значениями, так как метафорические соответствия в разных языках почти всегда не совпадают [21]. Эти сложности в усвоении полисемичной лексики определяются как лингвокогнитивными, так и лингвосоциокультурными факторами.

Проблемы обработки лексики и доступа к ней. Психолингвистические исследования указывают на то, что полисемичные слова создают дополнительную нагрузку при их обработке. При восприятии многозначного слова в ментальном лексиконе одновременно активируются несколько связанных значений [43]. Согласно Akamatsu [1], перестройка ментального лексикона для включения новых значений знакомого слова является затруднительной. Для носителей языка выбор быстро сужается до нужного значения благодаря контекстным маркерам и частотности. У изучающих иностранный язык доступ к лексике ограничен и осложнен менее развитыми цепочками значений и отработанностью навыков обработки слова. В результате в процессе обработки повышается вероятность ошибок, когнитивная нагрузка и увеличивается время реакции. Эта проблема усиливается в случаях, когда требуется сиюминутное понимание и/или реакция, например при аудировании или диалоге. Таким образом, полисемия усложняет не только понимание значений слов, но и снижает беглость речи и эффективности обработки информации.

Использование словарей и других справочных ресурсов. Хотя словари являются важными инструментами для работы с полисемией, изучающиеся иностранный язык, как правило, не умеют эффективно ими пользоваться. Исследования показывают, что студенты часто останавливаются на первом определении / значении, считая его единственным или самым важным [27]. Отмечается, что структуры словарей разрабатываются с учетом полисемии [2; 26; 50], но обучающиеся могут не понимать иерархии значений или порядок представления определений. Более того, они могут не различать полисемию и омонимию [7; 38], что вызывает дополнительную путаницу. Без непосредственного обучения использованию словарей обучающиеся могут неправильно применять лексику или не учитывать альтернативные значения, которые лучше подходят к контексту. Корпусные ресурсы предоставляют информацию о распределении значений в речи носителей языка, однако требуется целенаправленное обучение осмысленной интерпретации конкордансных цепочек [11]. Таким образом, трудности полисемии усугубляются недостаточной грамотностью в работе со справочными ресурсами.

2. Педагогические решения представленных проблем

Прежде чем непосредственно обозначить представленные в литературе способы преодоления указанных выше проблем, необходимо проследить перелом в обучении иноязычной лексике от списков слов [48] к семантическим сетям. Первый – устаревший – подход предполагал приоритетное внимание к охвату лексики, что способствовало широте знаний – количеству узнаваемых словоформ, но давало мало ориентиров по глубине, то есть по знанию множества значений, коллокаций и стилистических регистров. Новый подход отстаивал выход за рамки частотности, утверждая, что обучение должно быть организовано вокруг семантических сетей и реального употребления слов. Непосредственно обосновывалось, что обучение полисемии предполагает картирование основных и расширенных значений [6; 38]; систематическое введение коллокационных профилей и фразеологических моделей, которые сигнализируют конкретное значение [17; 28]; циклическое возвращение к часто используемым полисемам для накопления значений [24; 36]. В последнем случае реализуются модели постепенного обучения с последовательной подачей материала [32; 42; 18; 20]. При этом задействуются такие механизмы как: 1) постепенное усвоение, 2) многократное представление слов в разных контекстах, 3) укрепление и интеграция смысловых связей. Это соответствует концепции повторного использования слов [36] и поэтапного усвоения [16], включающего три стадии: ознакомление, извлечение и продуктивное применение. Отдельного упоминания заслуживает лексический прайминг [17], когда усваивается значение вместе с контекстом через многократное повторение, что формирует ожидания относительно типичных коллокаций, позиций и функций слова в дискурсе для конкретного значения. При этом понимание метафорических расширений [23; 22; 21] способствует переходу от буквальных значений к фигуральным, раскрывая механизмы усвоения связанных смыслов.

Этот теоретический сдвиг соотносится как с критикой лексикографической практики искусственного дробления значений [2; 15; 19; 26], так и с когнитивными подходами, рассматривающими развитие значений как системно организованный процесс [8; 21–23; 33; 44].

Таким образом, новый подход рассматривает значения слов как взаимосвязанные, а не как отдельный несвязный список. Эти значения часто предсказуемы, так как известны их механизмы, часто сводящиеся к метафоре, метонимии, переносным значениям. Подобная организация обучения формирует механизмы ожидания расширения смысла и стимулы. Психолингвистические данные подтверждают, что разные значения полисемичных слов частично «перекрываются» в сознании – они разделяют общие когнитивные элементы и схемы, что облегчает понимание и освоение новых смыслов [43; 52].

В современной компьютерной лингвистике и формальной семантике значения слов рассматриваются как гибкие и контекстуальные. Так, теория «порождающего лексикона» (Generative Lexicon) [40] объясняет полисемию как результат взаимодействия базовых семантических свойств слов и правил их комбинирования. Это позволяет предсказывать различные значения слова на основе общих принципов, а не запоминать каждое отдельно. При этом подчеркивается, что значения слов не фиксированы, а формируются через употребление и контекст.

Также было выявлено, что современные словари для изучающих язык, включая онлайн-платформы и корпуса, не являются нейтральными: они специально организуют систему значений слов с учётом потребностей обучающихся [15; 19; 25; 26]. С педагогической точки зрения это предполагает соблюдение нескольких ключевых принципов: не ограничиваться первым значением слова; следует внимательно изучать примеры употребления и коллокации, чтобы понять разные смыслы

слова [34]; использовать данные о реальном употреблении: конкордансы и корпусные примеры помогают уточнять значение слова в естественных контекстах [11; 30].

Хотя мнемонические модели не специфичны для полисемии, исследования мнемотехники показывают, как можно кодировать и извлекать множественные значения. Метод ключевого слова и более общие принципы мнемотехники [39; 45] предполагают, что визуальные и вербальные «крючки» помогают связывать буквальные и фигуральные значения. Процесс извлечения информации улучшается, если значения организованы вокруг характерных сигналов (например, коллокационных структур), что дополняет сетевые и прайминговые модели.

Далее обобщим, как указанные междисциплинарные научные теории реализуются в лингводидактических работах последних лет. Следует отметить, что сегодня, несмотря на некоторое расхождение между реальной практикой обучения и теоретическими разработками, обучение полисемичной лексике является не вопросом предпочтения, а обязательной составляющей обучения иноязычной лексике в рамках получившего всеобщее признание подхода сбалансированного обучения широте и глубине лексики. Широта означает количество узнаваемых форм слов, тогда как глубина охватывает знание множества значений, коллокаций, регистров и метафорических расширений [41]. Nation [36] подчеркивает, что всестороннее овладение часто употребляемыми словами требует поэтапного освоения всех этих аспектов. Исключение полисемии при обучении автоматически сведется к одностороннему обучению – расширению словарного запаса за счет новой лексики, а не за счет более глубокого понимания разных значений уже знакомой лексики. Также доказано, что, даже если обучающийся знает базовые значения тысячи слов, но не умеет ориентироваться в полисемических значениях ключевой лексики, он может испытывать сложности с пониманием аутентичных текстов даже средней сложности [12].

Проанализированные источники позволили выявить следующие педагогические рекомендации, направленные на решение проблем, вызванных полисемией, а именно целенаправленное информирование обучающихся о существовании множества значений одной лексической единицы и обучение гибким стратегиям интерпретации смысла. Так, Csábi [9] отмечает, что фиксацию на первом значении можно смягчить за счет интеграции методик когнитивной лингвистики, основанных на цепочках значений и концептуальных связях между ними, акцентируя внимание на схожести / пересечении значений.

Предполагается, что сочетание обучению пониманию образных схем с целенаправленной работой со словарём может существенно повысить способность обучающихся различать разные значения полисемичных слов. Образные схемы – базовые ментальные структуры, формирующиеся на основе опыта, – помогают понять, каким образом значения развиваются из исходного основного смысла, и благодаря этому обучающиеся могут выйти за рамки механического заучивания отдельных значений и начать воспринимать системные связи между ними, что способствует как лучшему запоминанию, так и более гибкому употреблению их в контексте [51]. Разъяснение механизмов образования метафорических расширений в частности способствовало улучшению показателей понимания и запоминания лексики [3; 53].

Watanabe [49] помимо прочего обосновывает роль контекстного окружения для дизамбигуации значений полисемичных слов. Согласно автору, правильное определение контекстуальных маркеров – как лексических, так и синтаксических – позволяют отойти от базового значения и распознать более периферийные или метафорические значения. Таким образом, контекст выступает фактором, который направляет внимание обучающегося к релевантной интерпретации и снижает риск ошибочного выбора значения. Более того, систематическое использование разнообразных контекстов способствует формированию у обучающихся гибкой смыслоразличительной стратегии и облегчает перенос знаний на новые ситуации общения.

В соответствии с лингво-когнитивными исследованиями, в частности Csábi [9], целенаправленное сопоставление полисемических значений слова родного языка с лексико-семантической структурой его соответствия в иностранном языке также может предотвратить соответствующие речевые ошибки. Такой подход позволяет увидеть не только совпадения, но и расхождения в распределении значений между двумя языками. Например, если в родном языке определённое переносное значение активно и продуктивно, а в изучаемом языке оно отсутствует или выражается другим средством, то акцент на этом различии снижает вероятность негативного переноса. Напротив, в случаях, когда значения пересекаются и поддерживаются схожими образными схемами (например, пространственными или метафорическими расширениями), сопоставление помогает учащемуся осознанно выстраивать связи и формировать более прочную сеть ассоциаций. Таким образом, межъязыковой анализ семан-

тической структуры способствует как предупреждению интерференции, так и развитию когнитивной гибкости при интерпретации полисемии.

3. Определение уровня понимания многозначных слов

Полисемии трудно обучать, не менее трудно оценивать уровень овладения студентами глубиной слова. Методы оценивания часто сосредоточены на широте, однако освоение полисемических слов требует навигации по расширенным значениям.

С педагогической точки зрения это предполагает отход от простых тестов на узнавание слов в пользу оценивания, которое проверяет способность интерпретировать полисемичные слова в контексте, выбирать подходящие синонимы и перефразировать их. Ниже проведем доступные и апробированные методики.

1. Рецептивное и продуктивное использование полисем. Этот метод измеряет, могут ли обучающиеся узнавать полисемические слова в контексте (рецептивные навыки) и правильно использовать их в речи или письме (продуктивные навыки). Задания включают выбор правильного значения из нескольких вариантов, завершение предложений и контекстуализированные письменные задания [5].

2. Глубина знаний полисемической лексики. Такого рода оценивание проверяет насколько многообразны семантические связи значений и то, насколько структурированы соответствующие знания. Соответствующие методики включают тесты Word Associates Format (WAF) для полисемических слов, а также задания на построение семантических сетей, иллюстрирующих связи между значениями. Использовались WAF для оценки глубины знаний по часто употребляемым полисемическим словам [47], а также применялось построение семантических сетей для визуализации полисем. Эти задания показывают не только знание слова, но и понимание взаимосвязей между его различными значениями.

3. Контекстуализированная оценка полисем. Контекстуализированные задания оценивают способность выбирать и интерпретировать подходящее значение полисемических слов в реальных языковых ситуациях. Исследования показывают, что контекстуализированные задания, такие как cloze-тесты, задания на оценку предложений, выбор синонимов или перефразирование, более точно выявляют понимание множественных значений слов, чем тесты на узнавание изолированных слов. Это подчеркивает важность включения полисемических слов в значимые контексты для более точной оценки их значений [43].

4. Оценка полисем с использованием технологий. Цифровые инструменты позволяют масштабно оценивать полисемичную лексику в аутентичных контекстах [14]. English Vocabulary Profile (EVP) [4] отслеживает использование полисемических слов по уровням CEFR, а крупные языковые модели (LLM) [31] анализируют предложения, проверяя корректность применения лексики; использование LLM эффективно выявляет неверное использование полисемических значений в письменных работах, предоставляя информацию, которую традиционные тесты могут упустить.

5. Адаптивное тестирование полисем (Intelligent Vocabulary Size Tests). Адаптивные тесты динамически измеряют как широту, так и глубину знаний полисемической лексики. Эти тесты подстраиваются под ответы в реальном времени, вводя периферийные значения после освоения основных. Так, использовались адаптивные IVST для оценки знаний полисемических слов [10], обеспечивая эффективное фиксирование как основных, так и расширенных значений.

6. Комбинированные методы (эксплицитные и имплицитные). Комбинированные методы, включающие эксплицитные и имплицитные задания, позволяют оценить и знание, и скорость обработки полисемических значений. Эксплицитные задания, такие как определение значения или выбор синонимов, напрямую проверяют знание слов. Имплицитные задания, например измерение времени реакции, дают представление о том, насколько быстро и точно обучающиеся обрабатывают различные значения. Исследования показали, что время реакции может выявлять частичное освоение вторичных значений слов, даже если обучающиеся правильно отвечают на эксплицитные вопросы, что указывает на наличие менее очевидных пробелов в их семантических знаниях.

Таким образом, эффективное оценивание полисемичной лексики требует учета ее широты и глубины. Контекстуализированные, многомодальные задания позволяют демонстрировать гибкость в работе с множественными значениями, а технологии и адаптивные тесты обеспечивают точную и масштабируемую оценку. Результаты таких оценок могут направлять обучение, помогая преподавателям укреплять знания о периферийных значениях, строить семантические сети и улучшать контекстуальное использование полисемических слов.

4. Ограничения

Поскольку данное исследование является нарративным обзором литературы, оно подвержено ряду ограничений. Во-первых, использование Google Scholar могло исключить релевантные исследования, индексируемые исключительно в специализированных базах данных, таких как Scopus, ERIC или Web of Science. Во-вторых, несмотря на применение множества комбинаций ключевых слов, часть исследований, рассматривавших полисемию в рамках других концептов – например, лексическая неоднозначность, дисамбигуация значений слов или семантические сети, – могла быть не выявлена. В-третьих, систематическому обзору подвергались только работы, доступные на английском языке, что могло привести к недопредставленности материалов, опубликованных на других языках. Наконец, поскольку решение о включении работы принималось на основе её релевантности и доступности по усмотрению автора, некоторая степень селекционного смещения неизбежна. Эти ограничения показывают, что, хотя обзор предоставляет репрезентативное представление о современных исследованиях по обучению полисемической лексике, он не претендует на исчерпывающий охват темы.

Заключение / Conclusion. Полисемия представляет собой значительный, но преодолимый вызов в изучении второго и иностранного языка. Исследования показывают, что обучающиеся часто чрезмерно полагаются на буквальные или первые усвоенные значения, игнорируя метафорические, расширенные или менее частотные смыслы. Эти трудности выходят за рамки лексики и затрагивают прагматическую и социолингвистическую компетенции. Учебные материалы все еще достаточно часто сосредоточены на высокочастотных формах, но дают ограниченные рекомендации по стратегиям работы с полисемией, что выявляет разрыв между доступными ресурсами и потребностями обучающимися. Педагогические модели – от обучения метафорическим расширениям до лексического прайминга – предлагают проверенные стратегии для преодоления этих трудностей. Эксплицитное обучение, контекстно-обусловленный подход и семантическое картирование также доказали свою эффективность.

Таким образом, современные методы обучения иноязычной лексике интегрируют стратегии и методы оценки, которые отражают как широту, так и глубину лексических знаний. Это позволяет преподавателям не только расширять словарный запас обучающихся, но и развивать их общую коммуникативную компетенцию, способствуя нюансированному пониманию и гибкому использованию языка.

Результаты данного обзора выявляют несколько направлений, требующих дальнейшего исследования. Во-первых, необходимо больше эмпирических работ, оценивающих эффективность конкретных педагогических вмешательств при обучении полисемической лексике на различных уровнях владения языком. Во-вторых, лонгитюдные исследования могли бы дать понимание того, как со временем формируются навыки и интуиция при работе с множественными значениями слов и в какой степени это способствует улучшению навыков различных видов речевой деятельности. В-третьих, по-прежнему не ослабляется потребность в межкультурных исследованиях, сравнивающих освоение полисемической лексики обучающимися с разными первыми языками, поскольку такие сравнения могут выявить влияние переноса из родного языка на выбор и использование значений. Наконец, с учетом растущей интеграции цифровых инструментов и больших языковых моделей в изучение языка, будущие исследования должны быть направлены на то, как технологии могут поддерживать различие значений и контекстуальную практику с полисемическими словами. Решение этих вопросов позволит продвинуть как теоретическое понимание, так и педагогическую практику.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Akamatsu N. (2010). Difficulty in restructuring foreign-language vocabulary knowledge: Polysemous verbs. *JACET Kansai Journal*, 12(1), 68–79.
2. Béjoint H. (2000). *Modern Lexicography: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
3. Boers F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 21(4), 553–571.
4. Capel A. (2012). Completing the English Vocabulary Profile: C1 and C2 vocabulary. *English Profile Journal*, 3. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S2041536212000013>
5. Crossley S., Salsbury T., & McNamara D. (2010). The development of polysemy and frequency use in English second language speakers. *Language Learning*, 60(3), 573–605.
6. Cruse D. A. (1986). *Lexical Semantics*. CUP.
7. Cruse D. A. (2000). *Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
8. Croft W., & Cruse D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. CUP.

9. Csábi S. (2004). A cognitive linguistics view of polysemy in English and its implications for teaching. In M. Achard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (pp. 233–256). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
10. Dabbagh A., & Janebi Enayat M. (2019). The role of vocabulary breadth and depth in predicting second language descriptive writing performance. *Language Learning Journal*, 47(5), 575–590.
11. Frankenberg-Garcia A. (2005). A peek into what today's language learners as researchers actually do. *International Journal of Lexicography*, 18(3), 335–355.
12. Garnier M., & Schmitt N. (2016). Picking up polysemous phrasal verbs: How many do learners know and what facilitates this knowledge? *System*, 59, 29–44.
13. González-Fernández B., & Webb S. (2024). How well are primary and secondary meanings of L2 words acquired? *Studies in Second Language Acquisition*, 46(3), 547–573.
14. Haber J., & Poesio M. (2024). Integrating polysemy into computational linguistics models. *Computational Linguistics*, 50(1), 1–35.
15. Hartmann R. (2001). *Teaching and Researching Lexicography*. Reinhard Hartmann (Applied Linguistics in Action series). Harlow: Longman-Pearson 2001.
16. Hatch E., & Brown C. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Hoey M. (2005). *Lexical Priming. A New Theory of Words and Language* London: Routledge.
18. Iijima H. (2025). Structuring polysemous words' instruction: A hierarchical approach. *JACET 授業学ジャーナル*, 37.
19. Jackson H. (2002). *Lexicography: An Introduction*. Routledge.
20. Khodadady E., & Khaghaninizhad M. (2012). Schema-based versus translation-based instruction in French L2 vocabulary learning. *System*, 40(2), 198–210.
21. Kövecses Z. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press.
22. Lakoff G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. UChicago.
23. Lakoff G., & Johnson M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
24. Lampropoulou S. (2021). Multimodal approaches to teaching polysemous vocabulary in EFL contexts. *ELT Journal*, 75(4), 410–422.
25. Lan L. (2005). The growing prosperity of online dictionaries. *English Today*, 21(3), 16–21. Cambridge University Press.
26. Landau S. I. (2001). *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography*. (2nd ed.). CUP.
27. Laufer B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy? In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 140–155). Cambridge: Cambridge University Press.
28. Lewis M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. LTP.
29. Lu Y, Wu J, Dunlap S, Chen B. (2017). The Inhibitory Mechanism in Learning Ambiguous Words in a Second Language. *Front Psychol.* Apr 27;8:636. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00636. PMID: 28496423; PMCID: PMC5406400.
30. Lu H., Zhang Y., & Hao X. (2020). The contribution of cognitive linguistics to the acquisition of polysemy: A dictionary entry-based study with Chinese learners of English. *International Journal of Lexicography*, 33(3), 306–336.
31. Martínez G., Conde J., Merino-Gómez E., Bermúdez-Margaretto B., Hernández J. A., Reviriego P., & Brysbaert M. (2024). Establishing Vocabulary Tests as a Benchmark for Evaluating Large Language Models. *PLoS ONE*, 19(12), e0308259. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0308259>
32. Meara P. (1997). Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 109–121). Cambridge: Cambridge University Press.
33. Meiwen H. (2021). The enlightenment of polysemous vocabulary teaching from the perspective of cognitive linguistics. *Frontiers in Educational Research*, 4(5), 38.
34. Nation I. S. P. (1989). Dictionaries and language learning. In M. L. Tickoo (Ed.), *Learners' Dictionaries: State of the Art* (pp. 65–71). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
35. Nation I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House.
36. Nation I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. CUP.
37. Öztürk M. (2018). Acquisition of noun polysemy in English as a foreign language. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 3(1), 83–109.
38. Panman, O. (1982). Polysemy and semantic generality. *Lingua*, 58(2–3), 105–136.
39. Pressley M, Levin JR, Delaney HD. (1982) The Mnemonic Keyword Method. *Review of Educational Research*. 52: 61-91. DOI: 10.3102/00346543052001061
40. Pustejovsky J. (2002). The Generative Lexicon. *Computational Linguistics*. 17. 10.2307/415891.
41. Read J. (2005). The roles of depth and breadth in vocabulary knowledge. *Language Testing*, 22(1), 21–41.
42. Rijpmma M. T. (1999). The effectiveness of the learning strategy of core meaning on guessing and retention of second language polysemous words. Unpublished master's thesis, University of Groningen.
43. Rodd J. M., Gaskell G. M., & Marslen-Wilson W. D. (2002). Making sense of semantic ambiguity: Semantic competition in lexical access. *Journal of Memory and Language*, 46(2), 246–266.
44. Rosch E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 192–233.

45. Shapiro A. M., & Waters D. L. (2005). An investigation of the cognitive processes underlying the keyword method of foreign vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 9(2), 129-146. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr1510a>
46. Stakić I., & Arsić M. (2022). Cross-linguistic analogies and L1 influence on L2 polysemy. *International Journal of Applied Linguistics*, 32(3), 567–588.
47. Sun T., & Nam H. (2023). Variations in vocabulary depth among second language learners with comparable vocabulary breadths: An empirical investigation. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(6), 2473–2498.
48. West M. (1953). *A General Service List of English Words*. London: Longman.
49. Watanabe Y. (2013). Acquisition of polysemous words through incidental vocabulary learning: The role of semantic overlap. *KATE Journal*, 27, 57–69.
50. Wright J. (1998). *Dictionaries*. OUP.
51. Yu J. (2022). A brief review of the effects of image schema theory on the acquisition of polysemy. *Journal of Language Teaching*, 2(4), 1–6.
52. Zhang Y, Lu Y, Liang L, Chen B. (2020). The Effect of Semantic Similarity on Learning Ambiguous Words in a Second Language: An Event-Related Potential Study. *Front Psychol*. Jul 14;11:1633. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01633. PMID: 32765371; PMCID: PMC7381155.
53. Zhao H., Yau T. S. H., Li K., & Wong N. N. Y. (2018). Polysemy and conceptual metaphors: A cognitive linguistics approach to vocabulary learning. In *What is applied cognitive linguistics* (pp. 257–286).

REFERENCES

1. Akamatsu N. Difficulty in restructuring foreign-language vocabulary knowledge: Polysemous verbs. *JACET Kansai Journal*. 2010;12(1):68-79.
2. Béjoint H. *Modern Lexicography: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press; 2000.
3. Boers F. Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 2000;21(4):553-571.
4. Capel A. Completing the English Vocabulary Profile: C1 and C2 vocabulary. *English Profile Journal*. Cambridge University Press. 2012;(3). <https://doi.org/10.1017/S2041536212000013>
5. Crossley S, Salsbury T, & McNamara D. The development of polysemy and frequency use in English second language speakers. *Language Learning*. 2010;60(3):573-605.
6. Cruse DA. *Lexical Semantics*. CUP; 1986
7. Cruse DA. *Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press; 2000.
8. Croft W, & Cruse DA. *Cognitive Linguistics*. CUP; 2004.
9. Csábi S. (). A cognitive linguistics view of polysemy in English and its implications for teaching. In M. Achard & S. Niemeier (Eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* Berlin; New York: Mouton de Gruyter; 2004. P. 233-256.
10. Dabbagh A, & Janebi Enayat M. The role of vocabulary breadth and depth in predicting second language descriptive writing performance. *Language Learning Journal*. 2019;47(5):575-590.
11. Frankenberg-Garcia A. A peek into what today's language learners as researchers actually do. *International Journal of Lexicography*., 2005;18(3):335-355.
12. Garnier M, & Schmitt N. Picking up polysemous phrasal verbs: How many do learners know and what facilitates this knowledge? *System*, 2016;(59):29-44.
13. González-Fernández B, & Webb S. How well are primary and secondary meanings of L2 words acquired? *Studies in Second Language Acquisition*. 2024;46(3):547-573.
14. Haber J, & Poesio M. Integrating polysemy into computational linguistics models. *Computational Linguistics*, 2024;50(1):1-35.
15. Hartmann R. *Teaching and Researching Lexicography*. Reinhard Hartmann (Applied Linguistics in Action series). Harlow: Longman-Pearson; 2001.
16. Hatch E, & Brown C. *Vocabulary, Semantics and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press; 1995.
17. Hoey M. *Lexical Priming. A New Theory of Words and Language*. London: Routledge; 2005.
18. Iijima H. Structuring polysemous words' instruction: A hierarchical approach. *JACET 授業学ジャーナル*. 2025;(37).
19. Jackson H. *Lexicography: An Introduction*. London: Routledge; 2002.
20. Khodadady E, & Khaghaninzhad M. Schema-based versus translation-based instruction in French L2 vocabulary learning. *System*. 2012;40(2):198-210.
21. Kövecses Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. New York: Oxford University Press; 2002.
22. Lakoff G. *Women, Fire, and Dangerous Things*. UChicago; 1987.
23. Lakoff G, & Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press; 1980.
24. Lampropoulou S. Multimodal approaches to teaching polysemous vocabulary in EFL contexts. *ELT Journal*. 2021;75(4):410-422.
25. Lan L. The growing prosperity of online dictionaries. *English Today*. 2005;21(3):16-21. Cambridge University Press.
26. Landau SI. *Dictionaries: The Art and Craft of Lexicography*. (2nd ed.). CUP; 2001.

27. Laufer B. What's in a word that makes it hard or easy? In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press; 1997. P. 140-155.
28. Lewis M. *Implementing the Lexical Approach*. LTP; 1997
29. Lu Y, Wu J, Dunlap S, Chen B. The Inhibitory Mechanism in Learning Ambiguous Words in a Second Language. *Front Psychol*. Apr 27. 2017;(8):636. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00636>. PMID: 28496423; PMCID: PMC5406400.
30. Lu H., Zhang Y., & Hao X. The contribution of cognitive linguistics to the acquisition of polysemy: A dictionary entry-based study with Chinese learners of English. *International Journal of Lexicography*. 2020;33(3):306-336.
31. Martínez G, Conde J, Merino-Gómez E, Bermúdez-Margaretto B, Hernández JA, Reviriego P, & Brysbaert M. Establishing Vocabulary Tests as a Benchmark for Evaluating Large Language Models. *PLoS ONE*. 2024;19(12):e0308259. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0308259>
32. Meara P. Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press; 1997. P. 109-121.
33. Meiwen H. The enlightenment of polysemous vocabulary teaching from the perspective of cognitive linguistics. *Frontiers in Educational Research*. 2021;4(5):38.
34. Nation ISP. Dictionaries and language learning. In ML. Tickoo (Ed.), *Learners' Dictionaries: State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre; 1989. P. 65-71.
35. Nation ISP. *Teaching and Learning Vocabulary*. Newbury House; 1990.
36. Nation ISP. *Learning Vocabulary in Another Language*. CUP; 2001.
37. Öztürk M. Acquisition of noun polysemy in English as a foreign language. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 2018;3(1):83-109.
38. Panman O. Polysemy and semantic generality. *Lingua*. 1982;58(2-3):105-136.
39. Pressley M, Levin JR, Delaney HD. () The Mnemonic Keyword Method. *Review of Educational Research*. 1982;(52):61-91. <https://doi.org/10.3102/00346543052001061>
40. Pustejovsky J. The Generative Lexicon. *Computational Linguistics*. 2002;(17). <https://doi.org/10.2307/415891>.
41. Read J. The roles of depth and breadth in vocabulary knowledge. *Language Testing*. 2005;22(1):21-41.
42. Rijpmma MT. The effectiveness of the learning strategy of core meaning on guessing and retention of second language polysemous words. Unpublished master's thesis. University of Groningen; 1999.
43. Rodd JM, Gaskell GM, & Marslen-Wilson WD. Making sense of semantic ambiguity: Semantic competition in lexical access. *Journal of Memory and Language*. 2002;46(2):246-266.
44. Rosch E. Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*. 1975;104(3):192-233.
45. Shapiro AM, & Waters DL. An investigation of the cognitive processes underlying the keyword method of foreign vocabulary learning. *Language Teaching Research*. 2005;9(2):129-146. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr1510a>
46. Stakić I, & Arsić M. Cross-linguistic analogies and L1 influence on L2 polysemy. *International Journal of Applied Linguistics*. 2022;32(3):567-588.
47. Sun T, & Nam H. Variations in vocabulary depth among second language learners with comparable vocabulary breadths: An empirical investigation. *Journal of Psycholinguistic Research*. 2023;52(6):2473-2498.
48. West M. *A General Service List of English Words*. London: Longman; 1953.
49. Watanabe Y. Acquisition of polysemous words through incidental vocabulary learning: The role of semantic overlap. *KATE Journal*. 2013;(27):57-69.
50. Wright J. *Dictionaries*. OUP; 1998.
51. Yu J. A brief review of the effects of image schema theory on the acquisition of polysemy. *Journal of Language Teaching*. 2022;2(4):1-6.
52. Zhang Y, Lu Y, Liang L, Chen B. (). The Effect of Semantic Similarity on Learning Ambiguous Words in a Second Language: An Event-Related Potential Study. *Front Psychol*. Jul 14. 2020;(11):1633. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01633>. PMID: 32765371; PMCID: PMC7381155.
53. Zhao H, Yau TSH, Li K, & Wong NNY. Polysemy and conceptual metaphors: A cognitive linguistics approach to vocabulary learning. *What is applied cognitive linguistics*; 2018. P. 257-286.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Карине Григорьевна Чикнаверова – доктор педагогических наук, профессор кафедры английского языка Одинцовского филиала МГИМО МИД России, Scopus ID: 57212381324, Researcher ID: I-8581-2018.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Karine G. Chiknaverova – Dr. Sci. (Ped.), Professor of The English Language Department of Odintsovo branch of MGIMO University, Scopus ID: 57212381324, Researcher ID: I-8581-2018.