

DOI: 10.24411/2470-1262-2020-10079

УДК (UDC) [159.953.6]: 811.1/.8

**Marina I. Eliseykina,
Tamara V. Kuprina,
Ural Federal University,
Yekaterinburg, Russi**

**For citation: Eliseykina Marina I., Kuprina Tamara V., (2020).
Empirical Reserch of Second Language Attrition.
Cross-Cultural Studies: Education and Science
Vol.5, Issue 2 (2020), pp. 79-91 (in USA)**

Manuscript received: 18/04/2020

Accepted for publication: 15/06/2020

The authors have read and approved the final manuscript.

CC BY 4.0

EMPIRICAL RESEARCH OF SECOND LANGUAGE ATTRITION

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ АТТРИЦИИ

Abstract:

The paper concentrates on the research of second language attrition, which has progressively become a part of applied linguistics. The purpose of the research is to elaborate the reactivation model of lapsed English skills. The analysis of methodological approaches to the processes of language attrition, highlighting the main factors influencing it, is made. Experimental research to elicit language loss of adults studying English after a temporary break is conducted.

For data collection, the authors use theoretical analysis of psychological, pedagogical, linguistic and methodological literature on a topic selected; a questionnaire method (conducting stating and control experiments using testing). In systematizing and interpreting the results of the research, a descriptive method is used.

From both a linguistic and psychological point of view, the reactivation of lost English language skills requires corresponding organization of the educational process so that the training is active and has a personal or intrapersonal agenda; the student has the opportunity to self-control and self-esteem using long-term goals, such as restoring previous levels of language skills, and short-term goals that are specific and measurable.

Theoretical and practical significance consists of the possibility of using the results of the

research by lecturers of higher education establishments in order to increase the effectiveness of the educational process. It will also help to improve the teaching methods of English language at Universities, taking into account the principles of the psycholinguistic approach.

Keywords: language attrition, language loss, psycholinguistics, English language, memorization, motivation, language contact, reactivation of lapsed English skills, extra linguistic factors

Введение

Владение иностранным языком на письменном и разговорном уровнях давно является необходимой составляющей личной и профессиональной жизни многих людей, определяя интерес исследователей различных отраслей знаний к методике обучения иностранным языкам и к поиску способов ее оптимизации.

Проблема формирования и развития речевых навыков у учащихся, изучающих английский язык, на современном этапе приобретает большое значение. Это связано с целым рядом причин, вызванных изменением социально-культурного состояния общества, глобализационными и интеграционными процессами, непосредственно отразившимися на формировании языковой культуры и социокультурных коммуникаций.

В этой связи важной научной проблемой для психологической и прикладной лингвистики в системе высшей школы является выявление причин и условий, обуславливающих процесс языковой аттриции.

Обзор литературы

Сегодня термин «языковая аттриция» исследователями в основном: 1) используется в качестве «общего» для определения любого вида снижения языковых навыков, как на индивидуальном, так и групповом уровне, охватывающего как языковой и межпоколенческий сдвиг [Weltens, 1989. P. 128], так и социальное явление, обычно связанное с ситуациями диглоссии [Hansen, 2011]; 2) используется в основном к долговременным, а не временным потерям языковых навыков [Brown, 1994. P. 76].

А. В. Тимофеев определяет языковую аттрицию как процесс утраты системы родного либо второго (ранее изученного или изучаемого) языка, происходящий в результате контакта с другим языком [Timofeyev, 2017: 159]. М. Полинский считает, что «усвоение языка представляет собой процесс, в ходе которого знание языка прирастает, а в процессе аттриции, как правило отсутствие контакта с языком, снижает уровень владения им» [Polinsky, 1994. P. 257]. М. Шмид в своем исследовании представляет аттрицию как «непатологическое снижение ранее приобретенной языковой компетенции» [Schmid, 2012. P. 124].

Наиболее интересной для настоящего исследования авторам представляется классификация аттриции, разработанная М.С. Шмид и Т.Х. Мехочевой, включающая в себя 3 типа:

- 1) первое поколение иммигрантов - потеря L1 (первый язык) в среде L2 (второй язык);
- 2) второе поколение эмигрантов (также называемые «носителями наследия» или «неполные ученики») – потеря наследственного языка;
- 3) (продвинутые) взрослые, изучающие второй (SL) или иностранный язык (FL); утрачиваются знания, полученные в школе\вузе, - потеря L2 / FL в среде L1 [Schmid, 2012. Pp. 105-107].

Сегодня исследователи едины во мнении, что иностранный язык забывается, если он больше не используется человеком в быту или не изучается намеренно. Однако эмпирические данные, полученные в результате немногочисленных исследований, проведенных в последние десятилетия, пока не подтверждают это предположение о «неизбежности истощения языка» (Т. Х. Мехотчева, Х. Ксю, В. Велтенс). Некоторые специалисты в своих работах (Б. Копке, А. В. Тимофеев) предполагают индивидуальные различия в восприимчивости к аттриции второго (иностранного) языка, изучаемого в учебном заведении (аттриция по типу L2 или FL), однако до сих пор неясно, какие именно причины и условия вызывают или способствуют «языковой устойчивости».

Существует значительная неопределенность в отношении принципов, определяющих процессы аттриции и связанных с ней факторов. Это особенно актуально для теоретических и практических исследований аттриции L2 / FL. Тем не менее, к числу факторов, влияющих на процесс аттриции, исследователи (К. де Бот, Ф. Хердина, У. Джеснер) относят когнитивные навыки учащегося, особенности его памяти. Успешность овладения новыми языковыми средствами непосредственно связана с мыслительной деятельностью человека. Память как один из видов познавательных процессов, является важнейшим условием усвоения языкового материала.

Основные выводы, сделанные в существующих исследованиях аттриции, можно сгруппировать следующим образом:

- продуктивные навыки более уязвимы для истощения, чем рецептивные. В частности, авторы не обнаружили признаков истощения в рецептивных лексических знаниях;
- скорость истощения языка на первоначальном этапе является очень высокой, а затем снижается и остаётся одинаковой; ускоренное истощение наблюдается в начальные периоды (0-3 года) неиспользования языка. Скорость, с которой человек забывает иностранную лексику, согласно исследованиям С. Торнбери, составляет около 80% в течение первых 24 часов после обучения [Thornbury, 2002]. При этом, быстрее всего забываются сложные или длинные слова;
- на процесс аттриции влияют многие индивидуальные факторы: возраст, отношение к языку, мотивация обучающегося, период времени, который прошел с момента, когда L2 перестал использоваться;
- истощение не является линейным процессом - продолжительность «инкубационного» периода не обуславливает объем языковой потери;
- начальная квалификация – уровень овладения языком, оценки, полученные на курсе, и количество курсов (общее число занятий, учебных часов) могут быть предикторами

- меньшего истощения и/или лучшего удержания языковых знаний (навыков);
- повторение в течение периода истощения не является достаточным фактором для его предотвращения.
- типологическая близость между двумя языками общения может играть одну из двух возможных ролей: облегчение, сходство между языками будет способствовать сохранению; путаница или лёгкое смешивание языка attriting с L1, языком среды или с недавно приобретённым языком (отрицательный перевод).

Методы исследования

Для сбора данных авторами использовался теоретический анализ психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы по избранной теме; метод анкетирования (проведение констатирующего и контрольного экспериментов с использованием тестирования). При обобщении, систематизации и интерпретации результатов исследования автором применялся описательный метод.

Методологической основой проведения анкетирования послужили теории и практики психолингвистического и социолингвистического исследования материалов. При подборе материала, формулировке задания, определении участников и проведении эксперимента автор учитывал рекомендации и опыт ведущих исследователей в этой области Т.Н. Мехотчевой, С. Торнбари, М. С. Шмид, Б. Копке, К. де Бот и других известных специалистов по прикладной и психологической лингвистике. В частности, учитывалось, что особое влияние на языковую аттрицию имеют такие факторы, как возраст, уровень владения языком, время, прошедшее с момента последнего языкового контакта и использования языка.

Экспериментальное исследование

Экспериментальное изучение языковой аттриции (L2) было организовано в Уральском федеральном университете в феврале-сентябре 2017 года. В исследовании приняло участие 2 группы, изучающие английский язык (каждая по 25 человек) в возрасте 23-45 лет, посещающих Кембриджский центр Уральского федерального университета. Группа 1 изучала английский язык на уровне B1, Группа 2 – A2. Кембриджский центр УрФУ создан 1 апреля 2013 года с целью организации приема экзаменов на уровень владения методикой преподавания английского языка CELTA и ТКТ, а также право приема экзаменов на уровень владения английским языком PET, FCE, CPE, CAE, BEC Preliminary, BEC Vantage, BEC Higher.

Факторы, имеющие значение для методики психолингвистического эксперимента, по которым были отобраны испытуемые.

1. Возраст испытуемых от 23 до 45 лет. Таким образом, выводы, сделанные по итогам данного исследования, относятся преимущественно к группе взрослых людей.

2. Родной язык. Все обучающиеся перед началом эксперимента заявили, что русский язык является родным. Данный фактор имел значение потому, что исследовалась языковая аттриция именно иностранного языка, изучаемого в школе/вузе.

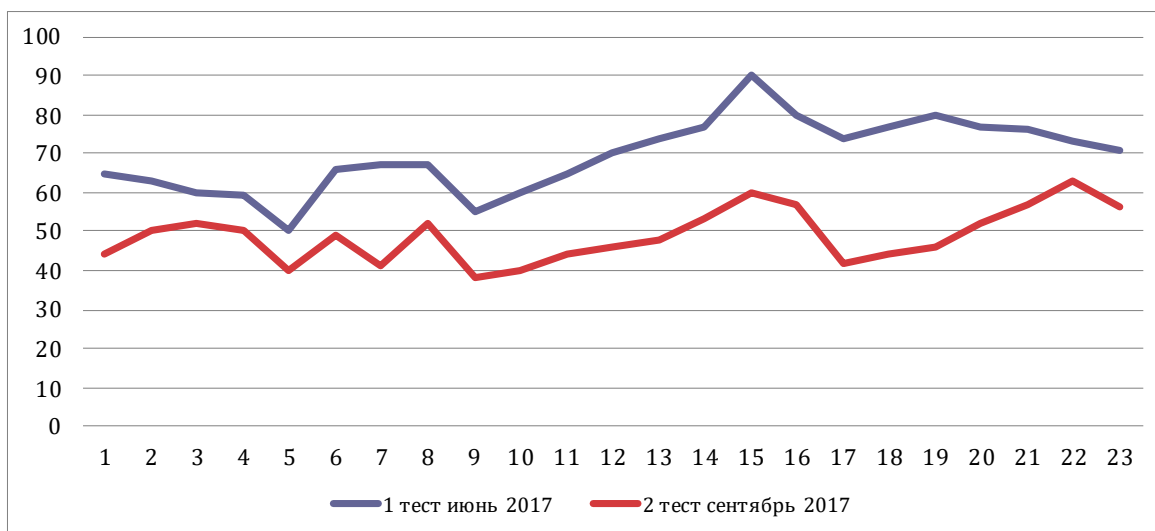
3. Перерыв в изучении английского языка. Из 50 испытуемых, 47 человек не изучали английский язык на протяжении от 1 года до 8 лет, а оставшиеся 3 испытуемых не изучали

английский язык в течение 10 лет.

На следующем этапе эксперимента учащиеся каждой группы прошли по два теста на знание английского языка. В данных тестах проверялись знания не только рецептивных навыков (аудирование и чтение), но также продуктивных. Учащимся было предложено ответить на два устных вопроса и написать письмо на заданную ситуацию (группа 2 писала записку). Первый тест сразу после окончания учебной программы в июне 2017 г., второй после летнего перерыва в обучении в сентябре 2017 г.

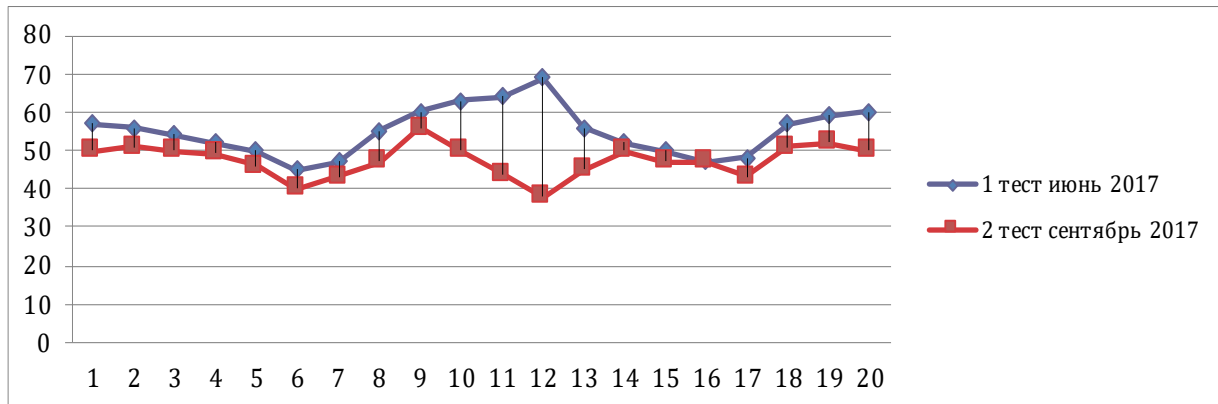
Сравнивая результаты этих двух тестов в группе 1, можно сказать, что второе испытание (2 тест) было намного сложнее для учащихся, поскольку результаты были значительно хуже. Двое учащихся по объективным причинам не участвовали в последующем тестировании, поэтому в последующем эксперименте участвовали 23 респондента. Рис. 1 сравнивает результаты теста, написанного в июне, с результатами, которые учащиеся показали после летнего перерыва в учебе – в сентябре 2017 г. Результаты данных тестов дают представление о проблеме L2 в исследуемой группе 1.

Рис. 1 Результаты тестирования Группы 1



Согласно полученным данным, мы можем наблюдать языковую аттрицию – потерю L2 в среде L1. Рис. 1 показывает, что результаты 1 теста (в июне) и 2 теста, проведенного в сентябре в Группе 1, различаются на 20%. Средний результат 1 теста в июне составил 69 баллов, тогда как 2 тест в сентябре составил только 48 баллов. На Рис. 2 представлены результаты тестирования Группы 2. Во второй группе при повторном тестировании участвовали только 20 респондентов, 5 учащихся отсутствовали. Средний показатель за 1 тест в июне составил 55 баллов, за 2 тест в сентябре 47 баллов. Таким образом, разница в результатах обоих тестов 8 баллов.

Рис. 2 Результаты тестирования Группы 2



Результаты, представленные в эксперименте, подтверждают ранее высказанные предположения: процесс забывания L2 начался немедленно в обеих исследуемых группах и продолжился весь период перерыва в обучении. Вместе с тем, эксперимент показал, что уровень языковой компетентности учащегося не так важен, так как показатели тестов, написанных в сентябре, в обеих группах снизились. Таким образом, предположения, что учащиеся с более высоким уровнем владения языком забудут меньше после временного перерыва, не подтвердилась. Наоборот Группа 2 с более низким уровнем владения английским языком справилась со вторым тестом значительно лучше, чем Группа 1 с уровнем B1.

Рис. 1 показывает, что навыки учащихся, которые получили высокие оценки за 1 тест, написанный в июне, а именно 90%, после летнего перерыва значительно сократились – до 60%. Можно предположить, что учащиеся с более низким уровнем квалификации из Группы 2 «не следуют типичной кривой забывания», предложенной Г. Эббингаузом. По результатам они забывают меньше учащихся, чем те из них, у кого лучшие оценки. Результаты можно объяснить следующим образом: либо у учащихся с низким уровнем знания более позитивное отношение к целевому языку, либо они намеренно ищут возможности, чтобы сохранить свои языковые компетенции в течение летнего перерыва в учебе. Таким образом, результаты исследования подтверждают, что возникновение L2 не зависит от уровня владения языком.

Более того, как показали тестирования, именно грамматические потери в части временных форм глаголов являются самыми частыми. Процесс L2 имеет определенный порядок, который определяет продуктивные навыки как те, которые более подвержены влиянию, чем рецептивные. Именно ответы на устные вопросы для обеих испытуемых Групп вызвали наибольшую сложность. Учащиеся Группы 1 делали грамматические ошибки, не свойственные их уровню владения языком, затруднялись ответить на вопросы по пройденной лексике, пытаясь перефразировать забытое слово/фразу. Проблемы лексического поиска, сопровождаемые истощением в морфологии и синтаксисе, по-видимому, являются первым симптомом забывания языка. Следовательно, длительное неиспользование языка, сопровождаемое использованием другого (в данном случае русского языка), приводит к повышению уровня активации. Проблемы с доступом могут

сначала влиять на декларативные элементы (лексика), а затем распространяться на процедурные (например, грамматические правила), что приводит к динамическим помехам - в тех случаях, когда процедуры другого языка могут использоваться для генерации или информирования высказываний в написание. Как указано Парадисом, «...истощение является результатом долговременного отсутствия стимуляции» [Paradis, 2007. P. 125].

Для изучения методов запоминания, наиболее часто применяемых учащимися, был разработан набор открытых и закрытых вопросов, а также опросник. Респондентам было предложено дать четкие ответы: «чтобы запомнить, необходимо: 1) повторять несколько раз; 2) понимать (что означает новое слово, специально примененное к абстрактным терминам); 3) интересоваться тем, что я запоминаю; 4) иметь возможность использовать то, что я запомнил». На рис. 3 приведены ответы учащихся.

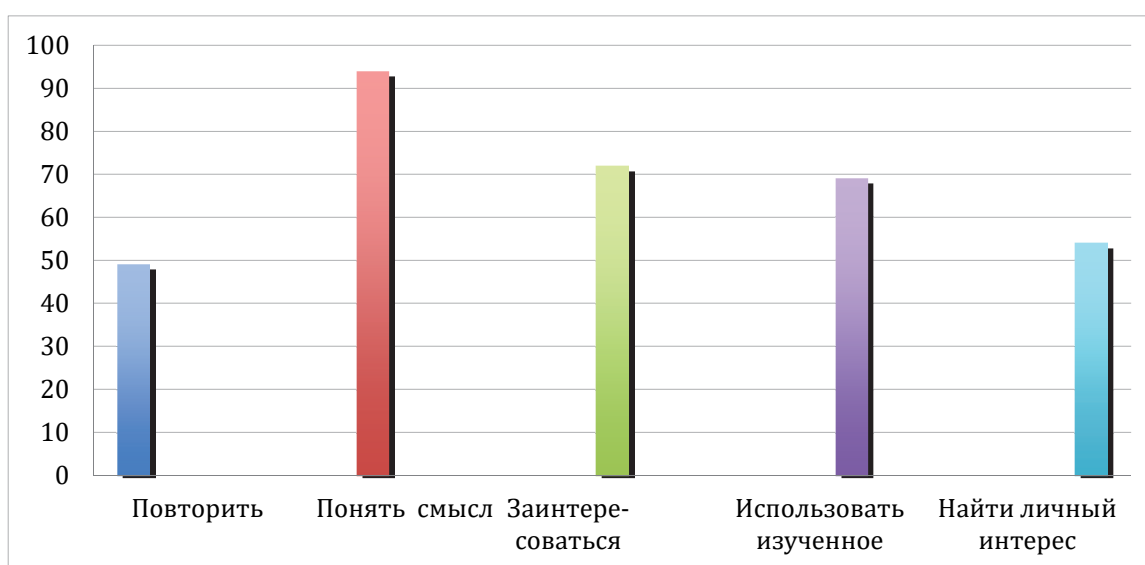


Рис. 3. Ответы респондентов на вопросы об основных факторах запоминания

Как можно заметить, 94% учащихся утверждают, что понимание смысла необходимо для запоминания в том смысле, что более абстрактные слова с меньшей вероятностью запоминаются, если учащийся не понимает эту концепцию. Однако 48% считают, что простого понимания недостаточно для обучения. Они считают, что повторение нескольких раз – обязательное условие запоминания.

Выводы также показывают, что возможность повторного использования усвоенной информации является обязательной для более половины учащихся (68,5%), но поиск личной заинтересованности в том, что запомнилось, считается ненужным для почти половины учащихся. С другой стороны, мотивация, по-видимому, является предпосылкой для запоминания более 70% учащихся, заявляющих, что они с большей вероятностью будут помнить те слова, смысл которых их интересует.

Авторы также попытались определить методы запоминания, наиболее часто используемые респондентами, изучающими английский язык, чтобы выяснить, как они приступают к запоминанию структур языка. С этой целью учащимся была предоставлена

анкета, касающаяся различных методов запоминания, которые являются наиболее широко практикуемыми. Респондентам было предложено ответить на некоторые вопросы «да / нет», чтобы определить, насколько активно используются различные методы запоминания. Полученные результаты показаны на рис. 4.

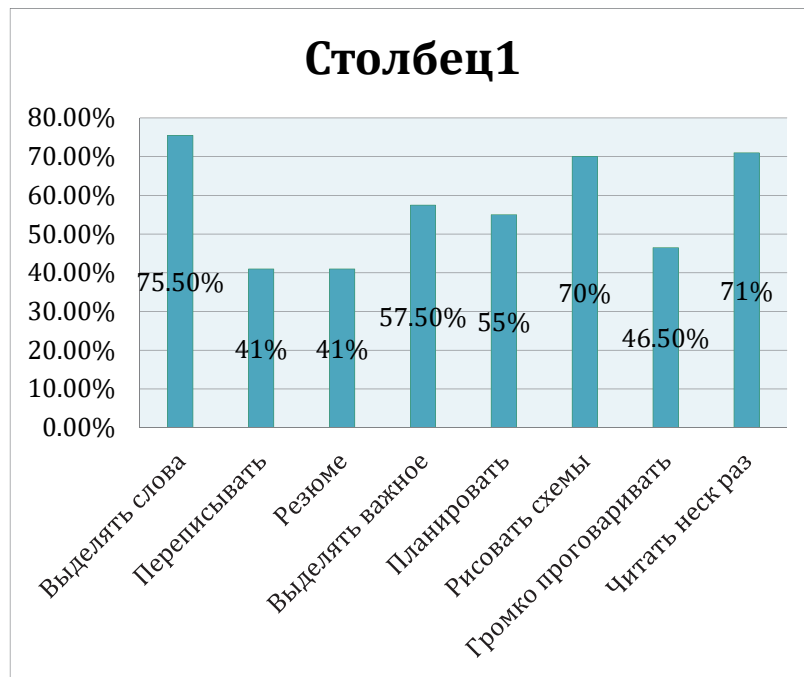


Рис. 4. Распространенность методов запоминания, применяемых учащимися

Подводя итог исследованию методов, которые используются для запоминания учебного материала, взрослыми, изучающими, английский язык, сделаем следующие выводы.

Мероприятия, проведенные до и после учебного процесса, играют важную роль в процессе хранения и консолидации информации. Память подвержена влиянию нового стимула и подвержена влиянию ранее усвоенной информации. Это означает, что событие, которое было запомнено, может быть забыто через неделю не потому, что прошло время, а в результате восприятия новой информации, которая записывает искаженные или удаленные следы памяти. Чем больше мы активны во время и после изучения нового материала, тем больше вероятность забыть приобретенные знания. Если мы тщательно подойдем к изучению информации, то вероятность того, что она будет забыта, снижается, несмотря на влияние последующего опыта и информации.

Как с лингвистической, так и психологической точки зрения реактивация утраченных навыков английского языка требует не только использования различных методов, учитывающих особенности процессов аттриции и факторов, на нее влияющих, но и соответствующей организации учебного процесса с тем, чтобы: английский язык стал инструментом познания и общения учащихся, который «функционирует» параллельно с

русским языком; обучение было активным и имело личную или внутреннюю (intrapersonal) повестку дня; у обучающегося была возможность самоконтроля и самооценки с использованием долгосрочных целей, таких как восстановление прежних уровней языковых навыков, и краткосрочных целей, которые являются конкретными и измеримыми.

Согласно результатам данного исследования процесс забывания L2 начался немедленно и продолжился весь период перерыва в обучении. Таким образом, контакт с целевым (английским) языком не может быть единственной переменной, вызывающей аттрицию: L2 детерминируют различные факторы - психологические (когнитивные и биологические), социологические (отношение к языку и культуре) и социально-психологические факторы (ориентация и мотивация).

Результаты. Теоретическое исследование, проведенное в рамках настоящей работы, позволило сформулировать ряд концептуальных выводов, которые необходимо использовать при разработке методов и средств реактивации утерянных языковых навыков. Эти выводы были проверены в результате проведенного эксперимента и могут быть изложены в виде модели «Повторной активации (реактивации) речевых навыков» (Рис. 5). Основные элементы модели представлены в виде 5 требований к учебному процессу реактивации: активное обучение, комбинация учебы и досуга, профессиональная практика, аффективные и социальные факторы и социальные факторы, мотивация.



Рис. 5. Модель «Повторной активации (реактивации) речевых навыков»

1. Активное обучение

1) важно интегрировать традиционные методы обучения лексике, грамматике с т.н. погруженными действиями (чтение, просмотр фильмов, прослушивание музыки);

2) использование методов припоминания с опорой на основу позволяют учащимся вспомнить и использовать свой собственный опыт обучения;

3) обмен учащих опытом и использующимися мнемоническими техниками

необходим для выявления лучших стратегий и тактик реактивации;

4) не следует пренебрегать продуктивными навыками – учащийся может разговаривать с самим собой или вести внутренний диалог на английском языке. Осознание внутреннего голоса, по мнению Л.С. Выготского, позволяет шаг за шагом формировать речь [Vygotsky, 1986. P. 178];

5) повторение грамматики или любой лексики необходимо применять на практике как можно чаще в течение всего периода обучения.

2. Управление мотивацией

1) учащиеся должны иметь представление о том, чего они хотят достичь, а удовлетворение их основных потребностей – стать основным элементом мотивационного процесса; образовательная мотивация будет эффективна, в том случае если человек осознает, что его требования, в том числе в получении образования, выполняются. Желание удовлетворить потребности приводит к развитию у обучающегося поведения, направленного на удовлетворение его целей и потребностей. Таким образом, удовлетворение потребностей представляет собой незаменимый элемент мотивационного процесса. Человек, довольный своим результатом, несомненно будет вносить позитивный вклад в реализацию поставленных перед ним образовательных целей и задач, в то время как недовольный – может не только способствовать, но даже действовать таким образом, чтобы возможность реализации этих целей и задач будет исключена. Это подчеркивает важность удовлетворения потребностей учащихся в образовательном процессе;

2) необходим периодический контроль усвоенного материала, т.н. «аудит языковых навыков» как средство определения потребностей учащихся и их активностей; контроль на этапе кратковременной памяти должен сопровождаться ответами обучающихся, выполнением заданий при непосредственном участии педагога. Помощь педагог должен оказывать с использованием наводящих вопросов, благодаря которым учащийся сможет сам найти необходимое решение задания;

3) учащиеся должны использовать предыдущий успешный опыт обучения, напр., школьный, выявив наиболее эффективные для них методы обучения;

4) деятельность учащихся должна быть самостоятельной.

3. Аффективные и эмоциональные факторы

1) учащимся необходимо разработать подход к исправлению ошибок. Важно, чтобы они знали о недостатках и приветствовали исправления собственных ошибок другими учащимися в позитивном ключе, признавая их в качестве возможностей для улучшения речевых навыков. Необходимо разработать «ожидание совершения ошибок» и принимать их как неотъемлемую часть процесса изучения языка; Осуществляя контроль, ошибки учащихся педагог должен воспринимать как признак поиска построения собственной модели изучаемого языка, а не как свидетельство незнания материала [De Bot, Martens, Stoessel, 2004. Pp. 373-386];

2) можно рекомендовать применение подхода "снизу-вверх". Путь «снизу-вверх» в реактивации намечает путь от последовательного, систематического овладения отдельными речевыми действиями (отдельными высказываниями) разного уровня к их последующему

комбинированию, объединению. В основе этого подхода лежит предположение о том, что поэтапное, поэтапное, по уровневое усвоение системы языка, овладение компонентами монологической речи в итоге приводят к умению самостоятельно участвовать в речевом общении – порождать связные высказывания в устной и письменной форме;

3) следует признать связи между аффективными элементами и когнитивным развитием. Крайне важно развивать интерес к стране и культуре языка для поддержки процесса обучения;

4) учащиеся должны четко понимать, что процесс изучения языка – это поступательный процесс. Невозможно полностью узнать язык. Несмотря на то, что постоянное стремление к совершенству должно приветствоваться преподавателем, необходимо устанавливать ограничения.

5) Сочетание обучения и занятий в свободное время

1) получение удовольствия от обучения помогает поддерживать внутреннюю мотивацию и повышать его эффективность, поскольку учащиеся открыты для изучения языка;

2) чтение уже усвоенного учебного материала позволяет учащимся сосредоточиться на лингвистическом аспекте реактивации и в то же время наслаждаться полученным опытом;

3) ежедневные бытовые практики могут быть адаптированы для целей реактивации английского языка;

4) крайне важно общаться и развивать новые социальные контакты с носителями английского языка.

5) необходимо применять интерактивные методы обучения, в т.ч. просмотр любимых фильмов или телесериалов, которые дублируются на английском языке, настройки на компьютере и др. гаджетах, чтение материалов на английском языке в Интернете, общение в социальных сетях.

6) Профессиональная практика

1) важно развить у учащихся понимание изучаемого языка и определить языковые убеждения учащихся, обуславливающие те стратегии обучения, которые используются преподавателями при обучении иностранному языку;

2) необходимо приветствовать регулярность обучения. Задача преподавателя – создать привычку и приверженность к изучению языка;

3) поставленные проблемы обучения должны быть связаны с познавательными интересами учащихся, коррелировать с ближайшими задачами профессионального развития. Преподавателям следует «поставить себя на место учащегося». Именно учащийся и его потребности должны занимать центральное место в учебном процессе. Принятие учащегося, развитие эмпатии – одно из качеств, необходимых для преподавателя;

4) коллективная работа в рамках непрерывного обучения обеспечивает эмотивный компонент обучения. Активные учащиеся и те из них, кто настроен позитивно, испытывают удовольствие от обучения, способны разделить это чувство интереса и любопытства с другими участниками процесса обучения.

Заключение

«Разорванный» или менее частый контакт с языковой группой приводит к потере языковой «беглости». Это значит, что для того, чтобы «сохранить» язык необходимо постоянно «соприкасаться» с лингвистическим материалом. В противном случае языковые знания или навыки теряются.

Применение эффективных методов запоминания при изучении иностранного языка помогает облегчить процесс обучения. Кроме того, важно, чтобы преподаватели признали важность методов запоминания, чтобы иметь возможность реализовывать более личностно-ориентированный подход, благодаря лучшему пониманию процессов обучения. Запоминание, стратегия познавательного обучения, охватывающая весь процесс кодирования, хранения и извлечения информации, является предметом исследований многих авторов и играет сегодня заметную роль в изучении иностранного языка.

Каждый учащийся развивает свои собственные методы запоминания в процессе изучения иностранного языка. Однако информация о методах запоминания поможет педагогу разработать наиболее подходящие стратегии обучения иностранным языкам.

В организации обучения с целью реактивации языковых навыков необходимо учитывать, что у обучающихся должны быть сформированы адекватные качества и умения. Учащиеся должны быть способны действовать самостоятельно, проявлять инициативу, уметь ставить цели и задачи, проявлять творческий подход. Успешная реализация обучения требует создания благоприятной среды, доброжелательного отношения преподавателя и сформированной учебной мотивации.

Теоретическая и практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования в деятельности педагогов вузов с целью повышения эффективности образовательного процесса, совершенствования современной методики преподавания английского языка в вузе с учётом принципов психолингвистического подхода.

References:

1. Anderson R. W. Determining the Linguistic Attributes of Language Attrition. *The Loss of Language Skills*. Rowley, MA: Newbury House, 1982. – 200p.
2. Brown, H.D. *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents, 1994.
3. De Bot K. Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism / W. Lowie, M. Verspoor // Language and Cognition*, 2007. – Vol. 10(1). – P. 7–21.
4. De Bot K. The “Savings” approach to testing vocabulary / V. Martens, S. Stoessel // *The International Journal of Bilingualism*. – 2004. – 8(3). – P. 373–382.
5. Hansen, L. (2011). The acquisition, attrition, and relearning of mission vocabulary. In M. S. Schmid, & W. Lowie (Eds.), *Modeling Bilingualism: From structure to chaos*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
6. Köpke B., Schmid M.S. First language attrition: The next phase / M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, L. Weilemar. – *First Language Attrition: Interdisciplinary perspectives on*

- methodological issues, Amsterdam. – 2004. – S.
7. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition [Online] / S. D. Krashen. Pergamon Press, 2009.
http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf
(Accessed 17th May 2020)
 8. Lambert R. The loss of language skills / B. Freed. – Rowley, MA: Newbury House, 1982. – 243p.
 9. Mehotcheva, T. H. After the Fiesta is over: Foreign Language Attrition of Spanish in Dutch and German Erasmus students. PhD Thesis, GRODIL series (86), University of Groningen / RECERCAT, Pompeu Fabra University; Xu, X. (2010).
 10. Paradis M. L1 attrition features predicted by a neurolinguistic theory of bilingualism. Language Attrition: Theoretical Perspectives / M. S. Köpke, M. S. Schmid, M. Keijzer, S. Dostert. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. – 2007. – P. 123–133.
 11. Polinsky M. Structural dimensions of first language loss / K. Beals // Papers from the 30th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society. – 1994. – Vol. 2. – P. 257–276.
 12. Schmid M. S. First Language Attrition, Use and Maintenance: The case of German Jews in Anglophone countries. – Amsterdam: John Benjamins, 2002. – 274 p.
 13. Schmid M.S. Foreign language attrition / T. H. Mehotcheva // Dutch Journal of Applied Linguistics. – 2012. – № 1 (1). – P. 102–124.
 14. Thornbury S. How to teach vocabulary. Essex: Pearson Education Limited, 2002.
 15. Timofeyev A.V. Language attrition when learning a foreign language // Society; sociology, psychology, pedagogy. – 2017. – № 11. – C. 159–162. (in Russian)
 16. Vygotsky L.S. The history of the development of higher mental functions. Sobr. works: In 6t. - T.3. - M.: Pedagogy, 1983.- 368 p
 17. Weltens B., Cohen A. D. Language attrition research: An introduction // Studies in Second Language Acquisition. 1989. № 11, pp. 127–133.

Information about the authors:

Marina I. Eliseykina (Yekaterinburg, Russia) – Assistant professor, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign languages, Ural Federal University 19, Mira St., Yekaterinburg, Russia, 620002, e-mail: m.eliseykina@mail.ru

Tamara V. Kuprina (Yekaterinburg, Russia) – PhD, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University, 19, Mira St., Yekaterinburg, Russia, 620002, e-mail: tvkuprina@mail.ru

Acknowledgements:

The authors are grateful to the Russian scientific electronic library (elibrary.ru) for the possibility of the necessary information search.

Авторы благодарят Российскую научную электронную библиотеку (elibrary.ru) за возможность поиска необходимой информации.

Contribution of the authors. *The authors contributed equality to the present research.*