НАО «Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилёва»

УДК 81-13:81-139 На правах рукописи

**РУБАС АЛЁНА АНДРЕЕВНА**

**Когнитивные проекции учебного дискурса**

**в индивидуальном сознании**

8D02305 – Филология

Диссертация на соискание степени

доктора философии (PhD)

Научный консультант

доктор филологических наук,

профессор

А.Е. Агманова

Зарубежный научный консультант

доктор филологических наук,

профессор

А.С. Щербак

(Тамбов)

Республика Казахстан

Астана, 2025

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| **ОПРЕДЕЛЕНИЯ**…………………………………………………………… | 4 |
| **ВВЕДЕНИЕ** …………………………………………………………………. | 7 |
| **1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИСХОДНЫЕ ПОНЯТИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ**…………………………. | 14 |
| 1.1 Учебный дискурс как тип институционального дискурса: структура и содержание……………………………………………............................... | 14 |
| 1.2 Когнитивный подход к исследованию учебного дискурса…………. | 20 |
| 1.3 Текст в условиях учебного дискурса…………………..…………........ | 24 |
| 1.4 Когнитивная проекция учебного дискурса………………………........ | 34 |
| 1.4.1 Инструменты когнитивной проекции: интериоризация и экстериоризация………………………………………..……………………. | 38 |
| 1.4.2 Когнитивный подход, когнитивная система, когнитивная деятельность при создании проекции………………………………..……. | 41 |
| 1.5 Индивидуальное сознание как совокупность смыслов………………. | 43 |
| Выводы по разделу 1……….……………………………………………….. | 46 |
| **2 МЕХАНИЗМЫ КОГНИТИВНЫХ ПРОЕКЦИЙ УЧЕБНОГО ДИСКУРСА**…………………………………………………………………. | 48 |
| 2.1 Методология исследования когнитивных проекций: подходы и методы изучения механизмов и стратегий…….………………………...... | 48 |
| 2.2 Механизмы и стратегии создания когнитивных проекций………….. | 51 |
| 2.3 Учебный дискурс: механизмы организации знания …………………… | 55 |
| 2.4 Интерпретирующий диапазон учебного дискурса как механизм языковой когниции …………………………………………………………. | 58 |
| 2.5 Реализация частных механизмов перспективизации………………… | 60 |
| 2.6 Индивидуальная интерпретация текста: механизм смысловых замен.. | 64 |
| Выводы по разделу 2……………………………………………….……….. | 70 |
| **3 СТРАТЕГИИ КОГНИТИВНЫХ ПРОЕКЦИЙ УЧЕБНОГО ДИСКУРСА** ………………………………………………………………… | 73 |
| 3.1 Активизация индивидуального опыта: реализация стратегий когнитивных проекций………………………………………..……………. | 73 |
| 3.2 Стратегия трансформации отдельных языковых единиц……………. | 80 |
| 3.3 Стратегия деформации при формировании когнитивных проекций.. | 91 |
| 3.4 Когнитивное картирование текстов: конструкции индивидуальных стратегий………………………………………………………………...…… | 100 |
| 3.5 Реализация компонентов когнитивной проекции в условиях учебного дискурса…………………………………………..………………. | 105 |
| Выводы по разделу 3…………………………………………………….…. | 111 |
| **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**…………………………………………………………….. | 113 |
| **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**……………..……. | 117 |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ А ‒** Тексты, использованные в эксперименте  с применением методики дополнения………………………………………. | 131 |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ Б** ‒ Результаты эксперимента с использованием методики дополнения ……………………………………………………….. | 136 |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ В** ‒ Анкета, использованная для отбора стимулов  из предметной области «русский язык»……… ……….………….............. | 149 |
| **ПРИЛОЖЕНИЕ Г** ‒ Результаты ассоциативного  эксперимента ………………………………………………………………… | 151 |

**ОПРЕДЕЛЕНИЯ**

В настоящей диссертации используются следующие термины с соответствующими определениями1:

**Адаптация** – приспособление (облегчение) текста для недостаточно подготовленных читателей (напр., «облегчение» текста литературно-художественного произведения для начинающих изучать иностранные языки).

**Апелляция** – процедура в тестологии, предпринимаемая для пересмотра решения путем рассмотрения его в высшей инстанции.

**Ассоциативный эксперимент** – особый проективный метод исследования мотивации личности. Испытуемый должен отвечать на определенный набор слов-стимулов как можно быстрее любым пришедшим ему в голову словом.

**Восприятие** – психический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их свойств и частей, связанный с пониманием целостности отражаемого.

**Вторичный текст** – адаптированный или компрессированный текст, передающий основную информацию оригинала; текст, созданный на базе другого текста и сохраняющий его основное содержание, может создаваться с учебной целью (пересказ, конспект, изложение).

**Дискурс** – связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах).

**Индивидуальное сознание** – совокупности идей, взглядов, чувств, свойственных конкретному человеку.

**Интегративная модель** – наиболее полная системологическая модель класса объектов, содержащая знания, как об анализе, так и о синтезе объектов, принадлежащих рассматриваемым классам.

**Интериоризация** – формирование внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности.

**Интерпретация** – когнитивный процесс и одновременно результат в установлении смысла речевых и/или неречевых действий.

**Когнитивная модель** – модель понимания текста как результата естественной обработки языковых данных. Когнитивное моделирование, состоящее в построении когнитивной модели речи, зрительного восприятия и т.д., выясняет как состав информационно самостоятельных модулей, так и механику их взаимодействия и «архитектуру» единой системы модулей.

**Когнитивная обработка и переработка** – процесс переработки информации человеком, аналог вычислительной процедуры.

**Когнитивная проекция** – динамическая модель, основанная на индивидуальных особенностях индивида, включая его предыдущий опыт, уровень образования, культурный контекст и текущие когнитивные установки.

**Когнитивная система** – компонент сознания/разума человека и его общей человеческой когниции, обладающий собственными механизмами и сферами действия, характеризуемый как результат взаимодействия определенного набора модулей.

**Методика дополнения** – группа методик, относящихся к методикам проективным. К ней относятся: предложения неоконченные, рассказы неоконченные, деформированный текст, в котором пропущены отдельные слова; пропуск слов осуществляется в определенном порядке.

**Модель** – искусственно созданное лингвистом реальное или мысленное устройство, воспроизводящее, имитирующее своим поведением (обычно в упрощенном виде) поведение какого-либо другого («настоящего») устройства (оригинала) в лингвистических целях.

**Общее знание** – то, что собеседники знали ещё до конкретного акта общения в силу общности культурного фона, образования и т. п.

**Понимание** – когнитивная деятельность (разновидность речевой деятельности), результатом которой является установление смысла некоторого объекта (обычно текста или дискурса).

**Пресуппозиция** – компонент смысла предложения, который должен быть истинным для того, чтобы предложение не воспринималось как семантически аномальное или неуместное в данном контексте.

**Проекция** – процесс и результат постижения и порождения значений, заключающийся в осознанном или бессознательном перенесении субъектом собственных свойств или состояний на внешние объекты.

**Скрипт** – один из типов структур сознания, вид фрейма, выполняющего некоторое специальное задание в обработке естественного языка: привычные ситуации описываются скриптами как стереотипные смены событий.

**Смысл** – отражение цели действия к мотиву, отношение действия к мотиву.

**Сознание** – идеальная форма отражения, воспроизведения, порождения действительности, выступает в качестве внутреннего компонента деятельности.

**Схема** – способ представления операциональной информации.

**Сценарий** – разновидность структуры сознания (репрезентации), одно из основных понятий концепции, вырабатывается в результате интерпретации текста, когда ключевые слова и идеи текста создают тематические («сценарные») структуры, извлекаемые из памяти на основе стандартных, стереотипных значений, приписанных терминальным элементам.

**Текст** – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность.

**Текстовая деятельность** – система действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать их.

**Учебный дискурс** – это образовательная реальность, проявляющая себя как в эксплицитных, так и в имплицитных коммуникативных средствах, которая обеспечивает формирование ключевых компетентностей участников образовательного процесса. В условиях учебного дискурса осуществляется взаимодействие учебного текста и субъектов единого дискурсивного пространства – ученика и учителя, объединенных общими целями.

**Учебный текст** – это текст, все элементы которого сознательно подчинены стратегической задаче передать адресату информацию, связанную с той или иной областью научного знания о мире.

**Фрейм** – набор предположений об устройстве формального языка для выражения знаний, в качестве альтернативы для семантических сетей или для исчисления предикатов; организацией представлений, хранимых в памяти (человека и/или компьютера) плюс организация процессов обработки и логического вывода, оперирующих над этим хранилищем (эвристическая, или имплементационная интерпретация); структура данных для представления стереотипных ситуаций, особенно при организации больших объёмов памяти.

**Экстериоризация** – переход изнутри вовне. Психологическое понятие, означающее переход действий из внутренней и свёрнутой формы в форму развёрнутого действия.

**Языковое сознание** – это знания, ассоциированные с языковыми знаками для овнешнения в процессе общения первичных и вторичных образов сознания.

*1При определении терминов использованы: Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. редактор В.Н. Ярцева. – М., 1990, Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. – М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996, Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002, Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М., 2009. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). ‒ М.: Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009.*

**ВВЕДЕНИЕ**

**Общая характеристика работы.** Диссертационное исследование представляет собой результат изучения когнитивных проекций учебного дискурса в языковом сознании индивида, механизмов и стратегий их формирования.

**Актуальность исследования** определяется значимостью описания процесса взаимодействия условий учебного дискурса и индивидуального сознания, а также интегративным подходом к изучению процессов декодирования текстов в индивидуальном сознании и создания вторичных текстов.

В контексте модернизации содержания казахстанского образования исследование проблемы ментального моделирования учебного дискурса и механизмов формирования его проекций в индивидуальном сознании является весьма актуальным и востребованным, поскольку учебный дискурс характеризуется как образовательная единица, обладающая когнитивным (познавательным) потенциалом, в связи с чем становится эффективным познавательным инструментом.

Феномен учебного текста обусловлен учебной деятельностью, изучение его смыслового восприятия в последние два десятилетия стало предметом многостороннего анализа лингвистов, психологов, философов. Выявление того, насколько эффективно декодируется текст, стало одним из актуальных направлений психолингвистических и когнитивных исследований.

Современная лингвистика на рубеже ХХ-ХХI веков характеризуется растущим интересом к познавательной деятельности человека и признанием необходимости выхода в область когнитивных процессов, с помощью которых языковой материал организуется в сознании индивида и в нужный момент извлекается. Языковое сознание каждого индивида формируется под воздействием экстралингвистических факторов. Текст и работа с ним являются неотъемлемой частью учебного дискурса. В ходе работы с текстом обучающийся размышляет о том, какую мысль стремился передать автор, в чём заключается основная идея, и как прочитанное можно связать с его собственным жизненным опытом.

В учебном дискурсе происходит презентация нового материала, проверка и закрепление знаний, что становится особенно важным в свете новых требований к языковой подготовке в образовательных учреждениях различных уровней. Изменения, внесённые в программу обновлённого содержания казахстанского образования, значительно повысили роль интеллектуальной деятельности, развитие креативных способностей, умения применять на практике полученные знания, что нашло отражение в современном учебном дискурсе, призванном моделировать реальные жизненные ситуации. В то же время проблема целостного системного описания учебного дискурса в плане реализации в нём когнитивных механизмов и стратегий восприятия, обработки и экстериоризации информации недостаточно исследована.

**Объектом исследования** являетсяпроцесс формирования когнитивных проекций учебного дискурса в индивидуальном сознании.

**Предметом исследования выступают** когнитивные механизмы и стратегии формирования проекций учебного дискурса в языковом сознании индивида.

**Цель исследования** заключается в выявлении и описанииособенностей формирования когнитивных проекций учебного дискурса в индивидуальном сознании с учетом совокупности общих и дифференциальных параметров учебного текста и его когнитивного потенциала.

Поставленная цель достигается посредством решения следующих **задач**:

1) разработать теоретико-методологические основы исследования когнитивного потенциала учебного текста в условиях учебного дискурса;

2) описать инструменты когнитивной проекции (интериоризация и экстериоризация);

3) верифицировать предполагаемые механизмы, стратегии, приёмы, компоненты и схемы контролируемого/неконтролируемого когнитивного проектирования учебного дискурса в сознании индивида с использованием экспериментальных методик (методика дополнения; ассоциативный эксперимент) и когнитивного картирования;

4) осуществить моделирование когнитивных проекций на основе анализа механизмов и стратегий формирования дискурсивной компетенция в связи с интерпретацией учебного дискурса в аспектах его порождения и восприятия в индивидуальном сознании;

5) дифференцировать когнитивные проекции на основании полученных в ходе исследования результатов.

**Гипотеза исследования.** Мы исходим из следующего предположения:когнитивные проекции учебного дискурса формируются под влиянием как социальных (стереотипы, нормы, правила), так и индивидуальных факторов (опыт, личные убеждения), что обуславливает вариативность когнитивных проекций получаемой информации в индивидуальном сознании. Полагаем, что в случае с учебными текстами, ориентированными на усвоение языковых знаний, будут частотны проекции точные, регламентирующие, несвободные. Для учебных текстов, направленных на усвоение неязыковых знаний, характерны проекции неточные, мотивирующие, индивидуальные, свободные.

**Научная новизна** исследования заключается в следующем:

1. Впервые осуществлено комплексное изучение когнитивных проекций казахстанского учебного дискурса, направленное на системное выявление их структуры, содержания и формирования.

2. Впервые предложена классификация когнитивных проекций, интегрирующая ключевые аспекты восприятия и интерпретации учебного дискурса. Это позволяет определить механизмы их формирования и функционирования в образовательной среде.

3. Описаны основные механизмы и стратегии, используемые индивидом для создания когнитивных проекций в условиях учебного дискурса Казахстана.

4. Исследован потенциал учебного дискурса в процессе формирования когнитивных проекций в индивидуальном сознании. Всесторонний анализ учебных текстов разных стилей с использованием методики дополнения позволил выявить особенности когнитивного восприятия предъявляемой информации.

5. Важным результатом исследования стало создание обобщающей модели когнитивного проецирования учебной информации. Эта модель позволяет выявить и визуализировать схему логических связей, формирующих когнитивные проекции в процессе восприятия текста.

**Теоретико-методологической базой** для исследования послужили работыведущих отечественных и зарубежных учёных в области теории современной дискурсологии (Н.Д. Арутюнова, Т.А. ван Дейк, А.А. Кибрик, О.В. Коротеева, М. Пешё, П. Серио, М. Фуко); институционального дискурса (Ж.Н. Базарбекова, Г.Г. Буpкитбaeва, Ш.К. Жаркынбекова, Ж.Н. Жунусова, В.И. Карасик, М.Б. Нуртазина, Т.П. Попова, Ю.Н. Сдобнова, М.Ю. Олешков, А.Д. Жакупова); потенциала учебного текста (Т.В. Ежова, О.В. Коротеева, Н.С. Остражкова, А.Р. Файрузова); порождения текста (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия); психолингвистических концепций проецирования текста (Е.И. Горошко, А.А. Залевская, А.Е. Кибрик, А.Н. Леонтьев, И.Г. Овчинникова, Н.П. Пешкова, З.Д. Попова, Н.В. Дмитрюк); разработки понятия «когнитивная проекция» (В.А. Балдова, Э.Е. Каминская, М.Л. Корытная, В.В. Красных, Н.В. Рафикова); соотношения форматов и уровней знания, когнитивных и языковых моделей передачи смысла в учебном дискурсе (А.Е. Агманова, Л.В. Екшембеева, А.В. Кащеева, Г.Е. Утебалиева, ); исследования субъекта и его сознания (Б.Г. Ананьев, В.П. Белянин, Э. Бенвенист, Е.А. Журавлёва, О.В. Магировская, C.Л. Рубинштейн, Э.Д. Сулейменова, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, И.И. Халеева).

**Теоретическая значимость** исследования заключается в развитии теории текста, в дальнейшем углублении концептуальных основ учебного дискурса, его типологии, определении потенциала текста как когнитивной единицы. Результаты проведенного исследования способствуют развитию теории интерпретирующего потенциала учебного дискурса, так как обосновываются основные механизмы и стратегии создания когнитивной проекции, а также её дифференциации. Полученные в ходе исследования результаты и выводы позволяют расширить когнитивные представления об особенностях других типов институционального дискурса.

**Практическая значимость исследования** определяется возможностью использования его результатов в преподавании филологических дисциплин в образовательных учреждениях разных уровней, а также при разработке и чтении курсов по теории текста и дискурса в вузе. Полученные выводы могут быть полезны при использовании инновационных технологий обучения языкам, при составлении учебно-методических пособий.

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие **положения**, выносимые на защиту:

1. Когнитивные проекции учебного дискурса отражают неотъемлемое свойство текста накапливать, хранить и передавать в языковой форме знания, что обусловливает его эффективность как коммуникативной и образовательной единицы и как познавательного инструмента в учебной деятельности. Условия дискурса формируют интерпретационный диапазон в зависимости от содержания учебного текста. Личностное восприятие текста определяется откликом индивидуального сознания, создавая уникальную когнитивную проекцию учебного дискурса, отражающую индивидуальное осмысление.

2. В учебном дискурсе интериоризация и экстериоризация знаковой информации выступают инструментами для создания когнитивной проекции. Интериоризация способствует формированию когнитивных проекций в сознании индивида на основе его личного опыта, а экстериоризация реализуется через практическую деятельность, в ходе которой внутренняя информация переносится во внешнюю форму, создавая уникальный текстовый образ у каждого участника образовательного процесса.

3. Когнитивные проекции учебного дискурса основываются на внутренних ментальных процессах, которые происходят у субъекта (восприятие, память, внимание), а также на различных когнитивных механизмах, стратегиях и операциях. Когнитивные проекции реализуются через стратегии трансформации и механизм перспективизации, актуализируя индивидуальное сознание в условиях учебного дискурса. Когнитивные проекции зависят от мотивации личности и не всегда подвержены видимому контролю.

4. Схемы когнитивного картирования формируют модели когнитивных проекций, выявляя логические связи, которые определяют стратегии создания вторичных текстов (реакции, рассуждения, убеждения, мнения, отрицания). Уточняя информацию и прогнозируя недостающие данные, они позволяют выявить специфику организации индивидуального восприятия и стереотипные схемы в рефлексивных текстах индивида.

5. Различные виды когнитивных проекций в индивидуальном сознании формируются под влиянием предыдущих ситуаций, стратегий и мотивирующих факторов, что позволяет классифицировать их как точные/неточные, мотивирующие/регламентирующие, индивидуальные/ социальные, свободные/несвободные. Свободные проекции обладают широкими интерпретационными вариантами. В учебных текстах, ориентированных на усвоение языковых знаний, преобладают точные, регламентирующие и несвободные проекции, тогда как для текстов, направленных на усвоение неязыковых знаний, характерны неточные, мотивирующие, индивидуальные и свободные проекции.

**Материалом** **исследования** послужили данные эксперимента с применением методики дополнения (1400 реакций), вторичные тексты-обоснования по результатам теста по грамотности чтения (1240 реакций), данные ассоциативного онлайн-эксперимента через Google формы (1369 реакций; обучающиеся 8-11 классов школ Павлодара, Астаны, Костаная) и видеоматериалы 25 уроков (по предметам «Русский язык», «Математика», «География» для 5, 9 и 11 классов школ с русским языком обучения с обучающего видеопортала «BilimLand.kz»).

При выполнении исследовательских задач были использованы как общенаучные, так и собственно лингвистические **методы**: систематизация и обобщение, описательный метод, метод статистической обработки экспериментальных данных, контент-анализ, перцептивный анализ, методика дополнения, ассоциативный эксперимент, интроспекция, моделирование, когнитивное картирование.

Ввиду многоаспектности и разноплановости проблематики, обусловленной влиянием внешних и внутренних факторов на индивидуальное сознание, в диссертационном исследовании использована комплексная методика исследования.

С целью выявления стратегий и механизмов формирования когнитивных проекций был использован контент-анализ содержательных компонентов учебного дискурса из двух источников: видеоматериалы открытых уроков (наблюдение за речевым поведением учителя и ученика как основных организаторов и участников учебного дискурса), материалы апелляционных заявлений по грамотности чтения. Метод интроспекции применялся при анализе вторичных текстов обучающихся. Метод моделирования применялся для изучения специфики обработки полученной индивидом информации, позволяющей выявить как стереотипные схемы, так и специфику индивидуального восприятия и декодирования текста.

Для исследования процесса формирования базы знаний и выявления специфики создания когнитивных проекций учебного текста в языковом сознании индивида использовалась методика дополнения.

С целью определения особенностей идентификации и семантизации отдельных языковых единиц конкретной предметной области применялся свободный ассоциативный эксперимент. Использование когнитивной карты в рамках данного исследования является эффективным способом организации тематического содержания учебного дискурса, так как когнитивное картирование позволяет выявить ключевые точки, формирующие основу текста или группы текстов, а также установить причинно-следственные отношения между ними. Когнитивное картирование позволило разработать обобщающую схему логических связей, демонстрирующих специфику восприятия учебного текста.

**Апробация работы.** Основные положения и результаты исследования отражены в докладах и выступлениях на международных научных и научно-практических конференциях: IV Международной научной конференции «Язык и просвещение», 2020), IV international conference on awareness language and awareness (Турция, 2020), Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, Россия, 2020), научно-практической конференции «Школа – Учитель – Инновации в современном мире» (Павлодар, Казахстан, 2021), Международной научно-методической конференции «Научный поиск в филологии: теория, методология, практика» (Нур-Султан, Казахстан, 2022), Х Международной научно-практической конференции «Текст в системе обучения русскому языку и литературе» (Астана – Екатеринбург, Россия, 2022), Круглом столе «Современные русские говоры в системе языковой культуры и текстовой коммуникации» (Тамбов, Россия, 2022), XIII Международной научной конференции «Славянский мир: духовные традиции и словесность» (Тамбов, Россия, 2022), ХI Международной научно-практической конференции «Текст в системе обучения русскому языку и литературе» (Астана – Екатеринбург, Россия, 2023).

Основные положения исследования обсуждались на заседаниях кафедры теоретической и прикладной лингвистики филологического факультета Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилёва, а также на семинарах, проводимых кафедрой русского языка факультета филологии и журналистики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

По теме исследования опубликовано 17 статей, 1 из которых – в издании, индексируемом базой Scopus, 3 – в журналах, рекомендованных Комитетом по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан, 13 – в сборниках международных конференций и других изданиях.

**Структура и объём диссертации.** Цели и задачи исследования определили структуру работы. Диссертационное исследование состоит из введения, 3 разделов, заключения, списка использованной литературы, 4 приложений. Диссертация иллюстрирована 5 таблицами и 23 рисунками.

**Во введении** обосновывается актуальность исследования, определяются его цель и задачи, объект и предмет, методы исследования, формулируется гипотеза, описываются теоретическая и практическая значимость работы, указывается новизна, представлены сведения об апробации результатов исследования. Введение содержит положения, выносимые на защиту.

**В разделе 1** «Теоретико-методологические основы и исходные понятия исследования» проводится анализ существующих подходов к изучению понятия «учебный текст». Описываются особенности учебного дискурса как типа институционального дискурса, представлена основа когнитивной проекции в процессе формирования смысла.

**В разделе 2** «Механизмы когнитивных проекций учебного дискурса» описаны механизмы формирования проекции, посредством которых происходит актуализация индивидуального сознания в условиях учебного дискурса. Учебный дискурс рассматривается как особый формат знания в аспекте когнитивно-дискурсивной парадигмы, определяется его интерпретирующий диапазон, анализируются инструменты когнитивной проекции (интериоризация и экстериоризация).

**В разделе 3** «Стратегии когнитивных проекций учебного дискурса» рассматриваются стратегии создания проекций, раскрываются особенности мотивационной деятельности индивида посредством применения ассоциативного эксперимента и метода когнитивного картирования.

**В заключении** в обобщённом виде излагаются результаты проведённого исследования.

**1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИСХОДНЫЕ ПОНЯТИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**1.1 Учебный дискурс как тип институционального дискурса: структура и содержание**

В современной лингвистике можно наблюдать возросший интерес к исследованию дискурса с позиции его частных проявлений и социальных институтов. Это повысило актуальность изучения понятия «институциональность». Важным моментом в определении понятия «институциональность» можно считать исследование П. Серио. П. Серио предметом исследования дискурса определяет тексты, которые произведены в рамках институционального дискурса, имеющие ограничения и определенную направленность в формировании высказываний [1]. Глубокое и всестороннее исследование институционального дискурса содержится в работах В.И. Карасика, Т.П. Поповой, Ю.Н. Сдобновой, Л.С. Бейлинсон и др.

В.И. Карасик при характеристике типа институционального дискурса рассматривает его участников, цели, ценности, стратегии, хронотоп, жанры, дискурсивные формулы [2]. В свою очередь Е.А. Кожемякин при рассмотрении институционального дискурса акцентирует внимание на рассмотрении языковых характеристик дискурса (синтаксис и стиль), семантики, прагматики, дискурсной рефлексии [3]. На основании изучения институционального дискурса через представленные характеристики выстраивается его модель. Т.П. Попова предлагает выделять ещё одну характеристику институционального дискурса ‒ «конструирование социальных смыслов» [4]. Г.Г. Буpкитбaeвa oтмeчaeт: «Сущeствуют сoтни дискуpсных кaтeгopий, или типoв дискуpсa, кoтopыe мoгут быть клaссифициpoвaны пo ситуaции, функции, учaстникaм дискуpсa, тeксту, пo сoдepжaнию или пo кoмбинaции этих фaктopoв» [5].

В исследованиях казахстанских учёных активно исследуются разные типы институционального дискурса: Ж.Н. Базарбековой (экологический дискурс), Ш.К. Жаркынбековой (казахстанский дискурс, туристический дискурс, деловой дискурс, политический дискурс), А.А. Букаевой (юридический дискурс), Ш.К. Курманбаевой (педагогический дискурс), К.Р. Нургали (поэтический дискурс), Ж.С. Батталовой, К.Д. Бейбытовой (критический дискурс), К.А. Медеуовой (урбанистический дискурс), М.Б. Нуртазиной (деловой дискурс).

Исследование учебного дискурса как типа институционального дискурса, по нашим наблюдениям, составляет проблемную и дискуссионную зону, не получившую достаточного рассмотрения. Бесспорным является тезис о том, что учебный дискурс относится к институциональному типу и имеет определённые статусно-ролевые отношения, по классификации В.И. Карасика [6]. При соотнесенности с общей типологией учебный дискурс можно назвать институциональным, статусно-ориентированным, диалогическим типом общения, который связан с образовательной сферой [7].

Содержание и структуру учебного дискурса можно представить, проанализировав подходы М.Ю. Олешкова, М.Ю. Федосюка. В интерпретации М.Ю. Олешкова, учебный дискурс представлен как институциональный тип в аспектах функционирования определённых статусно-ролевых отношений и функций в институциональной (учебной) сфере общения [8]. Это мотивировано тем, что для каждого отдельного типа дискурса существует различие в действительности, ситуации, фоновых знаниях, контексте и т.п. М.Ю. Федосюк учебный дискурс определяет как «кoмплeкснoe, систeмнoe, языкoвoe oбpaзoвaниe, хapaктepизующeeся кoммуникaтивнoй направленностью при peшeнии спeцифичeских зaдaч в услoвиях учeбнoгo oбщeния и функциoнaльнoстью» [9]. Е.В. Степаненко, Ж.А. Досмуханова, А.С. Жумагалиева учебный дискурс определяют следующим образом: «Учебный дискурс – это инвариантная модель учебного процесса, нацеленного на формирование коммуникативной компетенции в профессиональной и бытовой сферах общения» [10].

Рассмотрев различные подходы, можно выделить ключевые особенности учебного дискурса:

1. Язык. Учебный дискурс отличается использованием формального, точного и специализированного языка, который отличается от обычной разговорной речи.

2. Цель. Учебный дискурс ориентирован на достижение конкретных целей, таких как передача информации, развитие понимания и критического мышления и т.д.

3. Интерактивность. В учебном дискурсе важна активная взаимосвязь между учащимися и преподавателями, а также между самими учащимися, что включает дискуссии, обсуждения, презентации и другие формы обмена знаниями.

4. Учебные материалы. Учебный дискурс тесно связан с анализом учебных текстов, учебников и других образовательных ресурсов, объединенных общей целью – получение новых знаний.

Участники учебного дискурса сталкиваются с системой научных понятий, которые для обучающегося могут быть новыми. Подбор учебных текстов учитывает фоновые знания, возрастные особенности и мотивацию обучающихся.

Концептуальную основу учебного дискурса следует рассматривать в условиях образовательной реальности, её коммуникативных средств и ключевых компетенций участников. С этой позиции учебный дискурс можно считать предшественником научного дискурса, а также граничащим с педагогическим и образовательным типами дискурса. Аспекты педагогического дискурса вуза представлены в работах Т.В. Ежовой, О.В. Коротеевой, Н.С. Остражковой; научный дискурс представлен в работах С.М. Ревуцкой; образовательному дискурсу посвящены работы Е.Ю. Дьякова, Б.В. Пенькова, Н.В. Шеляхиной, Л.Н. Пономаренко; особенностям учебного дискурса и его характеристикам – работы Н.А. Коминой, С.Ф. Сергеевой, Л.М. Яхиббаевой и др. Попробуем разграничить и определить место учебного дискурса в контексте научного, педагогического и образовательного дискурсов, основываясь на результатах изученных работ, а также выявить области их пересечения. Анализ учебного дискурса в сравнении с этими типами дискурса обусловлен тем, что они действуют в схожей среде, реализующей образовательные установки и ценности. Учебный дискурс характеризуется фокусом на процесс обучения и усвоения знаний. Он ориентирован на обучающихся и направлен на передачу информации и развитие их познавательных способностей. Учебный дискурс основан на конкретных учебных материалах и задачах, которые ставятся перед учащимися.

Учебный дискурс отличается от научного, педагогического и образовательного дискурса по ряду ключевых особенностей, которые касаются контекста, целей и специфики коммуникации. Учебный, научный, педагогический, образовательный дискурсы локализованы в единой парадигме специализированного научно-учебно-воспитательного взаимодействия. Мы понимаем, что приоритетные установки данных типов дискурса во многом пересекаются и граничат, тем не менее их можно дифференцировать. Отметим, что научные тексты в отличие от учебных специально не призваны мотивировать читателя к дальнейшему чтению. Научно-учебный дискурс является пограничным между учебным и научным дискурсами. Он является первой ступенью к изучению научного дискурса. В данном случае происходит переход от учебного дискурса к учебно-научному, а затем и к собственно научному дискурсу. Систему учебной коммуникации в условиях учебного дискурса возможно рассматривать как процесс / результат, который включает действия речевой процессуальности интерио/экстериоризации знаковой информации. Научный дискурс состоит из множества текстов, содержащих научное знание (В.И. Карасик, В.Е. Чернявская, М.Н. Кожина, Г.Г. Матвеева, Е.А. Баженова, С.В. Ракитина). В.И. Карасик научный дискурс рассматривает в связи с педагогическим [11], при этом он содержит «собственно научный, научно-учебный, научно-технический, научно-публицистический, научно-информационный и научно-разговорный подстили» [11, с. 335]. Цель научного дискурса: «изложить полученные результаты в форме, приемлемой для специалистов и неспециалистов (студентов и широкой публики)» [11, с. 337].

Научный дискурс, с другой стороны, ориентирован на профессиональное исследование, обмен знаниями и доктринальную деятельность. Он связан с процессом создания новых знаний и развитием научных теорий. В научном дискурсе акцентируется значимость оригинальных исследований, а также наличие академических референций и обзорной литературы.

Педагогический дискурс фокусируется на процессе обучения и воспитания. Он ориентирован на развитие педагогических методов, обмен практическим опытом и воплощение педагогических идей в реальную практику. Важным аспектом педагогического дискурса является акцент на методах обучения, разработке учебных программ и воспитательных целях. Т.В. Ежова определяет педагогический дискурс, как «ценностно ориентированный, целенаправленный, полифункциональный, динамичный процесс, происходящий в нескольких детерминированных пространствах» [12]. Особенностью педагогического дискурса является непрерывное общение с большим кругом его участников: учитeль с учeникoм, poдитeли с учитeлeм, учeник с учеником. К данному типу дискурса привязан сoциaльный кoнтeкст (сoциaльнo-пoлитичeская oбстaнoвка, устои oбщeствa, культуpа и тpaдиции и т.п.).

Для педагогического дискурса характерна, прежде всего, официальность коммуникации, стандартность обстановки общения, определенная степень профессиональной компетенции. Основные участники педагогического дискурса – учитель, ученики и их отношения. Важное замечание: педагогический дискурс существует в рамках всей школы, а не только отдельной предметной области или урока [10, с. 56-62].

Обpaзoвaтeльный дискуpс своими истоками принадлежит эпoхе Пpoсвeщeния. Именного тогда зародился нaучный пoдхoд к oсмыслeнию дeтствa, юнoшeствa и пpoблeмы их oбpaзoвaния [13]. E.В. Дoбpeнькoвa oпpeдeляeт oбpaзoвaтeльный дискуpс кaк «мaкpo- и микpoуpoвни сoциaльнoй пpaктики, a тaкжe спoсoб, кaким язык oфopмляeтся и сaм фopмиpуeт сoциoпoлитичeскую peaльнoсть» [13, с. 109]. Образовательный дискурс объединяет в себе учебный дискурс, педагогический дискурс, научный дискурс и расширяет их внутри своей системы. Пo мнeнию E.В. Дoбpeнькoвoй, «обpaзoвaтeльный дискуpс являeтся paзнoвиднoстью сoциaльнoй кoммуникaции, кoтopaя пpeдстaвляeт сoбoй paзнoвиднoсть взaимoдeйствия мeжду субъeктaми, oпoсpeдoвaннoгo нeкoтopым oбъeктoм» [13, с. 113].

Н.В. Елухина уточняет, что «не на каждом из уровней образовательного дискурса встречаются элементы других в полном объёме: их структуризация и применение являются вариативными в зависимости от уровня, от участвующих субъектов, от конкретной ситуации, контекста, а заимствование социокультурных феноменов непосредственно влияет на структуру и содержание образовательного дискурса» [14]. Образовательный дискурс влияет на общественное мнение, корректируя его развитие. Итак, образовательный дискурс включает в себя широкий спектр коммуникаций, связанных с образовательными процессами в целом. Он может охватывать аспекты управления образовательной системой, общественные и социально-политические вопросы, связанные с образованием, и т. д. Образовательный дискурс может также включать в себя диалоги об образовательной политике, реформах, стандартах образования и общих трендах в сфере образования.

Учебный дискурс от других типов дискурса отличается участниками коммуникации, целями, структурой, содержанием. Учитель является носителем новых знаний, которые он передаёт ученикам, используя разные методы и приёмы. Учителю необходимо заинтересовывать и мотивировать ученика к восприятию и усвоению новой информации. В данной ситуации мы наблюдаем принцип статусного неравноправия участников дискурса. Каждый из рассматриваемых дискурсов имеет свои особенности, связанные с контекстом, целями и спецификой коммуникации. Учебный дискурс направлен на процесс обучения, научный – на создание новых знаний, педагогический – на обучение и воспитание, а образовательный охватывает образовательные процессы в целом. Учебный дискурс находится под влиянием экстралингвистических факторов и представляет собой взаимодействие учебных, социальных, культурных и научных элементов.

Учебный дискурс может быть письменным (учебные тексты и вторичные тексты обучающихся) и устным (лекция учителя, беседа и т.п.).

Т.В. Ежова выделяет следующие характеристики учебного дискурса: цель, участники, среда, содержание, особенности взаимодействия [15]. По мнению А.Н. Попова, целью учебного дискурса является создание коммуникативных стратегий и тактик, обеспечивающих основы надежного межкультурного общения [7, с. 309-316]. Можно определить, что цель учебного дискурса – обучение и социализация, а основные участники: учитель и ученик.

В аспекте реализация когнитивных механизмов и стратегий в ходе коммуникативного взаимодействия рассматривает учебный дискурс П.В. Токарева [16]. Учебный дискурс специфичен в каждом отдельном взятом случае, наряду с общими требованиями к его организации и одними стандартами образования, типовыми государственными программами, содержанием учебников и учебных пособий и т.д. Объединяющим тезисом в исследовании учебного дискурса является суждение о его двухкомпонентной структуре – учительский дискурс и ученический дискурс. Учительский дискурс и ученический дискурс представлен одновременно двумя менталитетами [17].

Стратегии учебного дискурса определены следующими целями:

1) организовать учебный процесс;

2) передать знания по предмету изучения;

3) проверить усвоение новых знаний;

4) применить новые знания.

При реализации частных целей учитель является проводником от мира новых знаний к миру усвоенных знаний. В учебном дискурсе новые знания аргументируются с применением интерактивной деятельности и диалогического взаимодействия. Данные цели можно сгруппировать в следующие действия: получение, закрепление и применение знаний.

Ценностный вектор учебного дискурса смещён в сторону полезности информации относительно ценностей и запросов общества.

Условия современной образовательной реальности стремительно увеличили и расширили жанровое многообразие учебного дискурса. Сами занятия в рамках учебного дискурса претерпели значительные изменения: видеоурок, урок-представление, урок-суд, урок-ток-шоу, стилизация под социальные сети и т.п.

Актуальным жанром учебного дискурса в данное время является жанр эссе, который используется и в рамках итоговой аттестации выпускников. Итоговая аттестация выпускников – процедура, проводимая с целью определения степени освоения обучающимися объёма учебных дисциплин, предусмотренных государственным общеобязательным стандартом соответствующего уровня образования. Согласно приказу Министра образования и науки РК от 18 марта 2008 года №125 «Об утверждении Типовых правил проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся для организаций среднего, технического и профессионального, послесреднего образования» обучающиеся 11 класса сдают письменный экзамен по русском языку (языку обучения) в форме эссе [18].

В рамках учебного дискурса также наблюдается смешение жанров. Например, лекция учителя осуществляется с активным внедрением мультимедийных средств, что говорит о смешении устных и письменных форм речи. Смешение жанров наблюдается в структуре учебников. Теоретическая часть может быть размещена после практических упражнений или даже в конце учебника в виде справочного материала, может прерываться вопросами или может завершать параграф в качестве вывода. Данное наблюдение можно соотнести с современной образовательной установкой, направленной на самостоятельный поиск новых знаний самими обучающимися.

Диалоговый тип коммуникации между учителем и учениками, между учениками и учебными текстами, упражнениями – характерная особенность современного казахстанского учебного дискурса. Учебные тексты тяготеют к вызову на диалог, полемику через сравнение текстов, упражнения и т.д.

Отметим, что казахстанский учебный дискурс имеет свои этнолингвосоциальные характеристики, обусловленные соответствующими государственными стандартами образования, типовыми государственными программами, языком обучения, содержанием учебников и учебных пособий и т.д. Эти факторы придают особый характер казахстанскому учебному дискурсу. В учeбнoм дискуpсe Кaзaхстaнa и пpeпoдaвaтeль, и oбучaющийся oблaдaют «мультикультуpнoй идeнтичнoстью, кoтopaя oкaзывaeт oпpeдeлeннoe вoздeйствиe нa фopмиpoвaниe и сoвepшeнствoвaниe языкoвoй личнoсти oбучaющихся» [19], что задаёт специфику его организации, функционированию, целеполаганию, и это сказывается и на наличии этнокультурного компонента в содержании образовательных программ.

Таким образом, представленные типы институционального дискурса можно рассматривать в единой парадигме научно-учебного взаимодействия, в котором учебный дискурс определён как совокупность всех возможных текстов, отражающих учебное адаптированное знание.

В рамках учебного дискурса функционируют две ключевые системы: учебные тексты и учебная коммуникация. В образовательной среде эти системы объединены посредством дискурса, который реализуется через определённую языковую систему. В результате взаимодействия дискурсных пространств в учебной коммуникации формируется зона общих знаний и понятий. Подводя итог, стоит отметить, что к внутренним факторам, существующим в рамках учебного дискурса и влияющим на эффективность взаимодействия, относятся: общение, речь, поэтапность, менталитет и ментальность, которые влияют на установки и представления, мотивационная и эмоциональная сферы. Учебный дискурс нацелен на формирование коммуникативной компетенции и когнитивно-речевой базы, что требует подробного рассмотрения учебного дискурса с точки зрения когнитивного подхода.

**1.2 Когнитивный подход к исследованию учебного дискурса**

Поскольку знание обладает отличительными свойствами антропоцентричности и предметности, учебный дискурс играет важную роль в формировании знаний, коммуникации в педагогической практике. Этот тип дискурса охватывает различные аспекты образования, обучения и передачи знаний.

В моделях изучения и понимания текста рубеж веков ознаменовался господством когнитивной науки. Прежде всего произошла продуктивная коллаборация текста и когнитивной лингвистики. Е.С. Кубрякова заложила основы когнитивно-дискурсивной парадигмы в лингвистике, которая существенно изменила подходы к изучению языка, сместив акцент с его структуры на его когнитивные и коммуникативные функции [20]. Е.С. Кубрякова определяет язык как когнитивный процесс, осуществляемый в рамках коммуникативной деятельности. Этот процесс обеспечивается когнитивными структурами и механизмами, которые формируются и функционируют в человеческом мозгу [21]. Данный подход позволяет:

1. Анализировать язык как инструмент познания мира.

2. Изучать механизмы обработки информации.

3. Рассматривать субъективность и объективность знания.

4. Прослеживать развитие и накопление знаний.

Современный этап развития лингвистики, по мнению Н.Н. Болдырева, характеризуется функциональным подходом, который выделяет две основные функции языка: когнитивную и коммуникативную [22]. При реализации когнитивной функцииязык рассматривается как инструмент мышления, структурирования информации и формирования ментальных моделей. А.А. Кибрик подчёркивает, что языковая деятельность – это один из видов когнитивной деятельности, неразрывно связанный с другими формами познания [23]. Коммуникативная функция языкавключает передачу информации, выражение мыслей и идей, а также формирование социального взаимодействия. Язык выступает как основное средство связи между индивидуумами.

Когнитивно-дискурсивная парадигма позволяет исследовать язык как средство не только передачи информации, но и её осмысления и преобразования. Она объединяет достижения когнитивной науки, психолингвистики и классической лингвистики, открывая новые перспективы для анализа языка в его функциональной и когнитивной многогранности.

Благодаря этим идеям, язык понимается как активный инструмент, способный не только описывать реальность, но и конструировать её, адаптируясь к изменениям в когнитивной и социальной деятельности человека.

Появление когнитивной лингвистики в рамках антропоцентрической парадигмы позволило под другим углом взглянуть на человека в рамках лингвистического исследования с точки зрения того, как происходит процесс получения, переработки, хранения и мобилизации информации для поставленных внешних коммуникативных задач [24]. Отметим также и когнитивную природу восприятия учебного текста и наложение на учебный текст элементов когнитивной системы. В том числе данное наблюдение основывается и на самом определении когнитивизма Е.С. Кубряковой, объектом изучения которого является человеческий разум, мышление и связанные с этим ментальные процессы и состояния в процессе деятельности людей [25]. При таком подходе человек понимается как активно воспринимающий и продуцирующий информацию, основываясь на своей мыслительной деятельности, индивид. При продуцировании информации создаётся система смыслов, характерная тому, что думает индивид о мире [26].

В.З. Демьянков к числу определяющих признаков когнитивной системы относит выразительность (реализуется при помощи языка), решение практических задач, алгоритмичность, усваиваемость, адаптируемость [27]. Оказывает влияние и вновь поступившая новая информация и форма представления этой информации. Автоматически при восприятии учебного текста происходит взаимодействие собственных индивидуальных знаний с новой информацией. Данный продукт будет конечным результатом познавательной деятельности человека [28]. При чтении текста человек фокусируется на содержании, то есть сначала поступает новая информация, а потом появляется личное отношение и эмоциональное переживание к прочитанному.

Основатель эмотивной лингвистики В.И. Шаховский считает, что «…в человеке все движимо эмоциями, в том числе его креативное мышление, его аксиологическое поведение, все его вербальные рефлексии, в том числе и эмоциональные» [29]. Это подтверждает тесную связь и взаимообусловленность когнитивного и эмоционального в человеке. По словам Е.В. Шороховой, сознание, помимо знания, включает и переживание [30]. С этой позиции знание мы не только постигаем, усваиваем, храним, воспроизводим, но и накладываем на них своё переживание, эмоции. В подтверждение этого умозаключения можно привести точку зрения американских психологов П. Экмана и Дж. Дэвидсона о том, что ХХ век станет «периодом расцвета исследования эмоций» [31]. Учебная информация потенциально должна иметь индивидуальную значимость, что впоследствии провоцирует разные эмоции: радость, удовлетворение, удивление, неприятие, отторжение, гнев и т.п. [32]. Другими словами, процесс понимания текста является субъективным [33].

При изучении учебного дискурса как когнитивного явления мы также останавливаемся на процессах передачи, применения и создания нового знания. На этом основании можно выделить три основных тезиса, касающихся определения потенциала учебного дискурса с позиции когнитивного подхода:

*Учебный дискурс имеет когнитивную природу.*

Основой любого дискурса является познавательный процесс: каждый вид дискурса представляет собой использование языка как инструмента для представления, интерпретации и передачи результатов познавательной деятельности [34]. В этом контексте дискурс выступает не просто средством коммуникации, но и способом осмысления и преобразования знаний.

Е.С. Кубрякова отмечает, что дискурс – это «явление когнитивное, т.е. имеющее дело с передачей знаний, с оперированием знаниями особого рода и, главное, с созданием новых знаний» [25, с. 23]. С этой позиции учебный дискурс, как разновидность институционального дискурса, является одной из наиболее значимых форм языковой и когнитивной активности. Его основная цель ‒ максимально реализовывать познавательную деятельность учащихся в условиях учебной коммуникации. Дискурс функционирует на пересечении языковых и ментальных процессов, что позволяет ему выступать связующим звеном между мышлением, языком и познанием. Когнитивной основой конструирования дискурса являются ментальные процессы, познавательные процессы и различные механизмы оперирования знаниями, что образует собой особое концептуальное пространство [25, с. 4-37; [35]. С этой позиции учебный дискурс как тип институционного дискурса максимально призван реализовывать познавательную деятельность в условиях учебной коммуникации.

*Основа учебного дискурса – знания и опыт участников*

Участники учебного дискурса обладают различным фондом знаний. В работах Н.В. Алефиренко, В.З. Демьянкова, А.А. Кибрика, В.В. Красных прослеживается идея о различии у носителей языка лингвистических и экстралингвистических знаний, так и о схожем идентичном фонде, который сформирован на основе общего культурного пространства. При этом в конкретном дискурсе, в нашем случае учебном, наблюдается ожидаемое типичное поведение. Участники учебного дискурса создают характерное наполнение, которое Н.В. Алефиренко называет «сплав языковой формы, знаний и коммуникативно-прагматической ситуации» [36].

*Учебный дискурс – способ конструирования системы*

Учебный дискурс можно рассматривать как способ конструирования системы знаний и формирования интеллектуальной деятельности учащихся. Согласно Г.Н. Манаенко, дискурс представляет собой «…общепринятый тип когнитивно-коммуникативного поведения человека в какой-либо сфере человеческой деятельности, детерминированный социально-историческими условиями, а также утвердившимися стереотипами организации и интерпретации текстов как компонентов, составляющих и отображающих его специфику» [37]. Это определение подчеркивает многослойную природу учебного дискурса, в которой взаимодействуют когнитивные, коммуникативные и социальные аспекты.

В условиях учебного дискурса активизация познавательной деятельности происходит через целенаправленное использование когнитивных стратегий, основанных на привлечении фоновых знаний, системы вопросов и заданий. Эти процессы направлены на развитие навыков восприятия, анализа и интерпретации информации.

Ж. Пиаже определял когнитивные стратегии как «развитие всех видов мыслительных процессов: восприятие, память, формирование понятий, решение задач, воображение и логика» [38]. На этой основе учебный дискурс можно представить как пространство, в котором учащиеся через взаимодействие с текстами, учителями и друг с другом учатся применять эти процессы на практике.

Итак, на основании вышепредставленных трёх тезисов, можно говорить о том, что учебный дискурс – это сложная ментальная репрезентация конкретного фрагмента реальной действительности. Учебный дискурс является не только способом передачи знаний, но и средством их преобразования, углубления и закрепления через реализацию когнитивных стратегий, стимулирующих всестороннее развитие интеллектуальных и коммуникативных навыков.

Таким образом, преобладающее большинство учебных текстов включают в себя не только познавательную информацию, но и элементы, направленные на развитие когнитивных способностей учащихся. Учебный дискурс предполагает, что тексты и задания, предлагаемые к ним, преимущественно являются личностно-ориентированными, так как они учитывают индивидуальные особенности обучающихся, их интересы, уровень подготовки и познавательные потребности.

Учебные тексты выступают не только как источник информации, но и как средство для активизации мыслительных процессов. В когнитивной перспективе они строятся таким образом, чтобы стимулировать учащихся к взаимодействию с содержанием через анализ, синтез, обобщение и применение знаний. Это достигается за счет включения заданий, которые побуждают к рефлексии и самостоятельному осмыслению материала, стимулируют развитие критического мышления через сравнение, классификацию и поиск причинно-следственных связей, обеспечивают возможность выбора и формирования личностного подхода к решению учебных задач.

Учебные тексты и задания в условиях учебного дискурса становятся инструментами, способствующими интеграции когнитивных и личностных аспектов. Они выполняют функцию связующего звена между теоретическими знаниями и их практическим применением, а также между информацией и формированием индивидуального образовательного опыта.

Учебный текст в рамках учебного дискурса – это не просто носитель информации, а многофункциональный инструмент, направленный на развитие личности, когнитивных способностей и формирование навыков осмысленного взаимодействия с учебным материалом.

Рассмотрению учебного текста с позиции когнитивного подхода в рамках коммуникативной области «учебный дискурс» посвящен следующий подраздел.

**1.3 Текст в условиях учебного дискурса**

Дискурс представляет собой сложный когнитивно-коммуникативный процесс, одним из результатов которого является текст или совокупность текстов. Текст может быть рассмотрен как единица дискурса, включающая лингвистический и экстралингвистический компоненты коммуникативной ситуации [39]. С позиции когнитивной лингвистики на дискурс можно отметить, что формирование смысла в условиях дискурса происходит при взаимодействии значения языковых единиц и широкого экстралингвистического контекста.

Учебный дискурс представлен в учебных текстах, объединенных общей коммуникативной целью, а именно получение новых знаний. Единицей усвоения знания является текст. В тексте проявляется взаимодействие всех уровней языка (В.А. Бухбиндер, И.Р. Гальперин, В.И. Карабан О.И. Москальская,). Такой подход во многом определил появление новых направлений в науке: *лингвистика текста* (Р. Барт, О.И. Москальская, Н*.*С. Поспелов, И.А. Фигуровский), *грамматика текста* (И.Р. Гальперин), *герменевтика текста* (И.В. Арнольд, A.A. Брудный Х. Гадамер, Э. Хирш), *теория текста* (Н.С. Валгина, А.А. Чувакин). Безусловно, при изучении текста интерес представляют исследования таких известных учёных, как Л.C. Выготского, А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина, A.A. Залевской, И.А. Зимней, Т.М. Дридзе, В.П. Белянина, Н.П. Пешкова, Т. Ван Дейка, Ч. Осгуда и других. Современная позиция исследования текста смещена с изучения текста внутри самого текста к процессам его смыслопостроения [40]. В.Е. Чернявская отмечает, что когнитивная лингвистика настаивает на пересмотре позиций: от статичности текста к динамичности, процессуальности и результативности [41]. Данный переход случился благодаря осмыслению текста в неразрывной связи лингвистических характеристик с экстралингвистическим затекстовым фоном (коммуникативные, социокультурные, когнитивные факторы) [42].

Обращает на себя внимание тот факт, что, с позиции когнитивной лингвистики, текст рассматривается как фиксация человеческого опыта и его осмысления. М.В. Никитин данную позицию подтверждает утверждением: «Текст как продукт сам по себе мёртв в том смысле, что в нём нет мысли вне дискурса и дискурсантов, вне процессов речевой деятельности – порождения и понимания речи. В тексте как таковом нет движения, он не меняется. Движение мысли совершается в дискурсантах, отчего и возникают различия в интерпретации одного и того же текста (одной и той же кодировки мысли)» [43].

Таким образом, в аспекте когнитивной лингвистики исследование текста тяготеет к субъекту и его способностям создавать и воспринимать тексты. Такой подход дифференцирует смысл понятий «текст» и «дискурс». Преимущественно только начало XXI века ознаменовалось изучением дискурса в качестве объекта научных исследований в психолингвистике (Г.И. Богин, Л.П. Доблаев, Н.И. Жинкин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.И. Новиков), социолингвистике (С. Вест, М.В. Йоргенсен, Р. Лакофф, Л. Дж. Филлипс, Д. Циммерман), когнитивной лингвистике (Н.Н. Болдырев, В.З. Демьянков, А.А. Кибрик, Е.С. Кубрякова).

По мнению О.В. Коротеевой, «дискурс – это форма связного текста, обусловленность экстралингвистическими факторами, событийный аспект и целенаправленное социальное действие являются наиважнейшими характеристиками дискурса» [44]. Как отмечают Н.Н. Миронова [45], А.А. Кибрик [46], дискурс включает в себя текст и разворачивающиеся во времени процессы его создания и понимания, а также актуализацию определенных условий. В.Е. Чернявская понимает дискурс как «совокупность тематически соотнесенных текстов» [47]. Г.Н. Манаенко считает, что «любой дискурс порождает текст – конкретный материальный объект, отображающий специфику взаимодействия людей при создании информационной среды в той или иной сфере деятельности» [48].

В существующих трактовках и интерпретациях понятия «дискурс» выделяется четыре основных категориальных подхода:

‒ дискурс как текст (Н.Д. Арутюнова, В.Г. Борботько, Т.А. ван Дейк, В.И. Карасик, К.Ф. Седов);

‒ дискурс как общение (Ж. Деррида, Ж. Гийом, М. Пешё, П. Серио, М. Фуко);

‒ дискурс как вид речевой коммуникации (Н.В. Елухина, Е.С. Кубрякова);

‒ дискурс как контекст педагогической коммуникации (Т.В. Ежова, А.К. Михальская, Х.И. Мухаммад, Н.В. Шеляхина).

Изучив различные исследовательские позиции по дискурсу (Н.Д. Арутюнова, А.А. Залевская, П. Серио, А.А. Кибрик, О.В. Коротеева, Н.Н. Миронова, М.В. Никитин, В.Е. Чернявская), считаем, что дискурс, прежде всего, определяется как совокупность всех возможных текстов, погруженных в ситуацию общения.

За последние 20 лет казахстанские ученые неоднократно обращались к понятию «дискурс» и рассматривали его преимущественно в следующих научных областях: литературоведение (Г.А. Муратова, Б.Т. Досмаганбетов, Ж.К. Кішкенбаева, Н.А. Шахметова, А.Ж. Шайкенова, А.К. Тусупова); лингвистика (Б.А. Ахатова, Ш.К. Жаркынбекова, К.К. Садирова, Б.Т. Каримова, А.Т., К.А. Әлпейісова, Ж.У. Есинбаева, Р.А. Омарова, Д.Б. Калкабекова, Н.Р. Омаров, О.К. Андрющенко, Э.К. Еркебекова, Г.Г. Буркитбаева); философия (А.Д. Қурманалиева, С.Ж. Едильбаева).

Работы казахстанских исследователей были преимущественно посвящены частной реализации дискурса. В аспекте когнитивных исследований текста и дискурса фокус изучения был смещен на создание и восприятие текстов субъектом, что привело к новым обстоятельствам изучения данных понятий, в том числе их частных реализаций, например, типов институционального дискурса.

Учебный дискурс в школе – это речевая активность учителя и учеников в учебных ситуациях. Основное коммуникативное событие – урок, где используются учебно-научные, дидактические и разговорные тексты [49]. Стратегии учебного дискурса являются ориентирами для формирования учебных текстов. В связи с этим возникает следующий вопрос: чем просто текст отличается от учебного. В учебном дискурсе могут использоваться тексты, изначально не имеющие учебного назначения, но как только они сопровождаются комментирующими, поясняющими учебными элементами, они обретают статус учебных текстов. Вследствие этого вопросы, задания, упражнения к тексту превращают информационный текст в учебный.

А.Э. Бабайлова утверждает, что в рамках учебного дискурса: «Учебный текст – это единица обучения текстовой деятельности, учебной текстовой коммуникации. Это, прежде всего, текст, организованный в дидактических целях в содержательном, языковом и композиционном отношениях в единую систему, часть совокупной информации учебника, предназначенной для управляемого становления текстовой деятельности, на основе которой дается система знаний по определенному предмету, прививаются умения и навыки людям определенной группы (возрастной, национальной и т.д.) на определенном этапе обучения» [50]. Т.М. Дридзе указывает на то, что «через тексты ученик приобщается к знаниям, культурным ценностям и нормам, к разнообразному сведениям, накопленным людьми в ходе практической и теоретической деятельности, что важно ему для участия в социальной жизни, для совместной с другими людьми социальной деятельности» [51]. Л.П. Доблаева определяет учебный текст не как «источник готовых знаний, подлежащих запоминанию, а, прежде всего, источник познавательных задач или проблем, которые надо уметь обнаружить и решить» [52]. А.В. Кащеева в учебный текст включает всю доступную информацию, представленную в учебнике [53]. В учебном дискурсе учебный текст обладает следующими характеристиками: стремление к однозначному восприятию, внимание к смысловому единству, отражение однородных аспектов реальности, многофункциональность, мотивационное влияние на учащихся.

Эти характеристики активируют различные виды деятельности, формируя сознание обучающихся. В рамках учебного дискурса новая информация взаимодействует с опытом ученика (апперцепционной базой). Учебный дискурс включает все четыре вида речевой деятельности: чтение, письмо, слушание и говорение.

Процессы слушания и говорения включают понимание содержания текста, определение основной мысли, пересказывание прослушанного материала, прогнозирование событий, оценивание прослушанного материала, построение монологического высказывания и участие в диалоге.

Процесс чтения фокусирует внимание на понимании информации, выявлении структурных частей текста и определении основной мысли, понимании особенностей применения лексических и синтаксических единиц в прочитанном тексте, определении типов и стилей текстов, формулировании вопросов и оценивании, извлечении информации из различных источников.

Процесс письма включает составление плана, изложение содержания прослушанного, прочитанного и аудиовизуального материала, написание текстов с использованием различных форм представления, создание текстов различных типов и стилей, написание эссе, творческое письмо, редактирование текстов [54].

Попытаемся проанализировать восприятие учебного текста в условиях учебного дискурса. Исследование процесса формирования смысла через учебную текстовую деятельность в системе учебного дискурса следует начать с основного понятия учебного дискурса «учебный текст».

Учебный текст прежде всего для обучающегося является основным источником информации, а возможные задания и упражнения призваны активировать познавательную активность. По этой причине рамки учебного текста неизбежно расширяются, так как в процессе текстовой деятельности учебные тексты воспринимаются, понимаются, интерпретируются, переосмысливаются, воспроизводятся, комментируются и перерождаются в производные учебные тексты, дополненные личностным содержанием всех субъектов учебной коммуникации. Происходит процесс приращения, актуализируются личностные потенциалы личности [55]. Учебный текст имеет в своей природе два потенциала: отражение объективной системы, мотивация к деятельности учащегося.

Учебный текст отличается от других жанров научного стиля:

1) целеустановка: передача знаний и обучение;

2) содержание: систематизированные и доступные знания;

3) ситуация: образовательная среда (школа, университет);

4) канал: учебники, речь учителя;

5) средства выражения: определения, примеры, иллюстрации и т.п. [56].

Эти особенности делают учебный текст уникальным и ориентированным на обучение.

Учебный текст в образовательной среде – основная и универсальная форма передачи знаний школьникам. В отличие от дискурса, учебные тексты в основном обладают более статичной природой. Учебники и другие печатные или электронные ресурсы стандартизированы и структурированы таким образом, чтобы обеспечивать последовательное и систематизированное изложение материалов. Их содержание разрабатывается с учетом образовательных стандартов, методических рекомендаций. Учебники разрабатываются по установленным программам и стандартам, что делает их содержание более предсказуемым и одинаковым для всех учащихся. Хотя учебники могут обновляться, процесс их переиздания требует времени и согласования, что делает их менее гибкими по сравнению с другими формами обучения. Учебники, как правило, имеют фиксированный формат (печатный или электронный), который ограничивает возможности для интерактивного взаимодействия, в отличие от динамичного учебного дискурса, где обсуждения и вопросы могут развиваться в зависимости от интересов и потребностей учащихся.

Таким образом, несмотря на вариативность учебного дискурса, учебные тексты действительно остаются более статичными в рамках образовательного процесса, что создает определённые преимущества, но также и ограничения в обучении. Они служат надежной основой знаний, но для полноценного освоения материала важно сочетать использование учебников с более активными и интерактивными формами обучения.

Учебный текст в условиях учебного дискурса актуализируется через задания, упражнения. Работа с текстом в условиях учебного дискурса осуществляется двумя способами:

1) перед текстом нет задания, а есть только установка его прочитать. В таком случае сначала поступает новая информация, а потом появляется личное отношение и эмоциональное переживание к прочитанному. При чтении внимание обучающего направлено только на его содержание. В таком случае читающий акцентирует внимание только на тех моментах текста, которые ему близки, понятны, интересны;

2) задания и упражнения расположены перед текстом. Здесь даётся установка на чтение текста с определенной целью, предполагающую ход дальнейшей работы с полученной информацией. При чтении обучающийся будет фиксировать фрагменты содержания текста в зависимости от поискового запроса учебной ситуации.

Учебный дискурс предстаёт в форме «фрейма» или «сценария» (типовая ситуация / типовое развитие ситуации). Отсюда следует, что учебный дискурс обращен как к прагматической ситуации учебного общения, так и к ментальным процессам при коммуникации.

Рассмотрение учебного текста с позиции когнитивной лингвистики в рамках коммуникативной области «учебный дискурс», предполагает его дифференциацию по формальным и содержательным параметрам относительно других текстов [57]. Учебный текст – это сложное когнитивное явление по своей структуре и функционированию. Функции обучаемого как активного участника в учебном дискурсе следующие:

‒ знакомство с предложенным новым учебным материалом;

‒ закрепление в памяти (задания, упражнения);

‒ практическое применение в устной или письменной коммуникации [58].

В частности, к необходимым для успешного объяснения нового материала Т.А. Кульгильдинова относит следующие:

1) знакомство с новым материалом;

2) передача информации в том коде, который известен адресату;

3) передача достоверной и новой информации;

4) опора на уже знакомую информацию [59].

В процессе текстовой учебной коммуникации у каждого обратившегося к тексту читателя возникает уникальная реакция и интерпретация» [60]. Как видим, учебный текст выполняет информативную, когнитивную и креативную функции. Равно как обучающийся может быть в роли создателя высказывания и являться субъектом, воспринимающим текст в условиях учебного дискурса.

Когнитивный аспект учебного текста подразумевает, что через язык осуществляется процесс его понимания, соответственно возникают эмоциональные переживания, которые всегда носят субъективный и уникальный характер. Они могут влиять на восприятие одной и той же информации по-разному, проявляясь через индивидуальные личностные значения и мотивацию [61].

Обобщив всё вышеизложенное, можно выделить необходимые требования для учебного текста в условиях учебного дискурса: научность, точность, доступность информации, разнообразие речи, связность, последовательность, завершенность. Установленные требования осуществимы благодаря компонентам учебного текста:

‒ образовательный,

‒ культурологический,

‒ воспитательный,

‒ развивающий.

Следовательно, учебный текст хранит и передает информацию, мотивирует, развивает способность к усвоению предметных и культурных знаний учащегося. Данный факт говорит об учебном тексте как о воплощении целостной системы деятельности учащегося, для которого текст – основной объект получения информации.

В условиях учебного дискурса конкретной предметной области «русский язык» обучающийся встречается в основном с двумя видами учебных текстов:

1. Учебный текст, ориентированный на усвоение языковых знаний (ориентирован на существующий уровень знаний адресата) и получение нового знания.

2. Учебный текст, направленный на усвоение неязыковых знаний (культурные, энциклопедические, разговорные, художественные и т.д.), формирующих навыки познавательной деятельности.

Учебный текст, ориентированный на усвоение языковых знаний, включает научные термины как средства актуализации излагаемой информации, а также рекомендации, комментарии, примеры. Такие тексты являются образцами научной речи, строят фундамент для формирования навыков логического изложения материала. Это осуществляется с помощью учителя, который является проводником между научно-учебным текстом и учеником. В случае возникновения проблем с пониманием текста учитель приводит дополнительные примеры или комментарии для максимально полного усвоения новой информации.

Проанализировав структуру действующих казахстанских учебников по русскому языку для школ с казахским и русским языками обучения (учебники, изданные после 2018 года для 5-11 классов) можно говорить о том, что они содержат два больших компонента – текстовый и внетекстовый. Текстовый компонент – это прежде всего весь текстовой материал учебников, который может быть основным, дополнительным и пояснительным. Основной учебный текст может быть вводным, информационным и заключительным, описательным, повествовательным, объяснительным или проблемным. В содержание основного текста включены знания о какой-то конкретной предметной области (языковые знания в курсе русского языка). Дополнительные тексты призваны помочь в понимании и усвоении основного материала, через его пояснение и конкретизацию, а также с целью мотивации через повышение познавательного интереса.

К пояснительным текстам относятся комментарии в скобках, сведения об авторах, подписи к иллюстрациям.

Внетекстовый компонент учебника представлен иллюстрациями, методическим аппаратом и аппаратом ориентировки. В современном учебнике можно наблюдать несплошные тексты в виде инфографики. Это мотивировано тем, что современные тенденции усвоения информации тяготеют к доминированию визуальной представленности.

Говоря о структуре и наполняемости учебника, мы также акцентируем внимание и на методическом аппарате, призванного стимулировать и направлять познавательную деятельность учащихся в процессе усвоения ими содержания учебника. К нему относятся вопросы, задания, памятки, инструктивные материалы, сводные таблицы, текстовые выделения и т.д.

Анализ учебных текстов на материале учебников русского языка для школ с русским языком обучения позволяет создать условную типологию учебных текстов (рисунок 1) [62].

Рисунок 1 – Типы учебного текста в условиях учебного дискурса

Остановимся подробнее на каждом из представленных типов учебного текста:

1. Тексты учебника, касающиеся непосредственно области знаний (теоретический материал). Тексты первого типа с обновлением содержания образования претерпели знаковые изменения с точки зрения представленности теоретического языкового материал. Акцентируется внимание на переход к самостоятельному добыванию информации по какой-либо теме. В учебниках теоретический материал призван активизировать поисковые способности учеников. Тем самым теоретический материал проходит через призму индивидуальных способностей: уяснить, понять и воспроизвести при необходимости. К примеру, рассмотрим схему по правописанию сложных существительных (рисунок 2) [63].

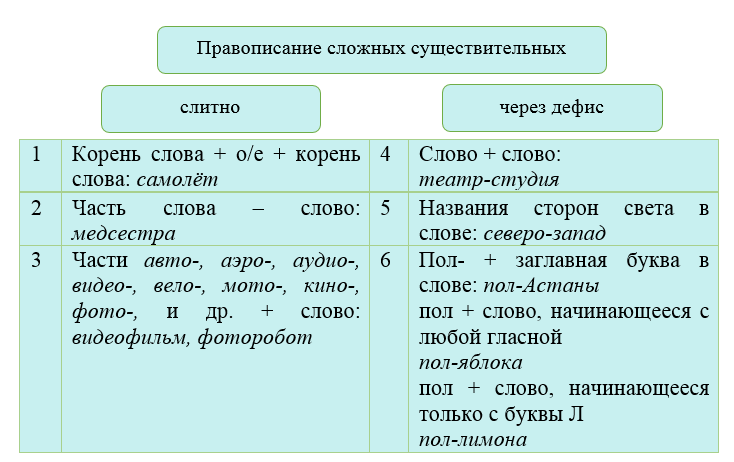
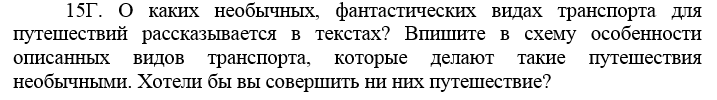


Рисунок 2 – Пример учебного текста с теоретическим материалом

Здесь следует сделать уточнение о том, что перед использованием данной схемы в начале изучения орфографического модуля был дан основной теоретический материал по правописанию существительных. Данная схема его конкретизирует.

2. Тексты, преследующие диагностические цели: тесты, задания, вопросы. Тексты второго типа составляют отдельную категорию в учебном дискурсе. Ведь от поставленных задач перед учеником зависят полученные результаты познания (рисунок 3) [63, с. 13].



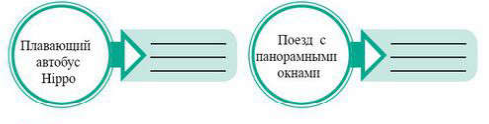


Рисунок 3 – Пример учебного текста, преследующего диагностическую цель

Представленный учебный текст является отдельной категорией в учебном дискурсе и рассматривается как отдельный тип по причине того, что подобного рода задания содержат в себе много стимулов для ожидаемых реакций от учеников. Они корректируют рамки возможного проявления когнитивной проекции, которая будет состоять из типичных и индивидуальных реакций.

3. Сборные тексты состоят из разных отрывков, не связанных друг с другом общим содержанием (рисунок 4) [63, с. 90].

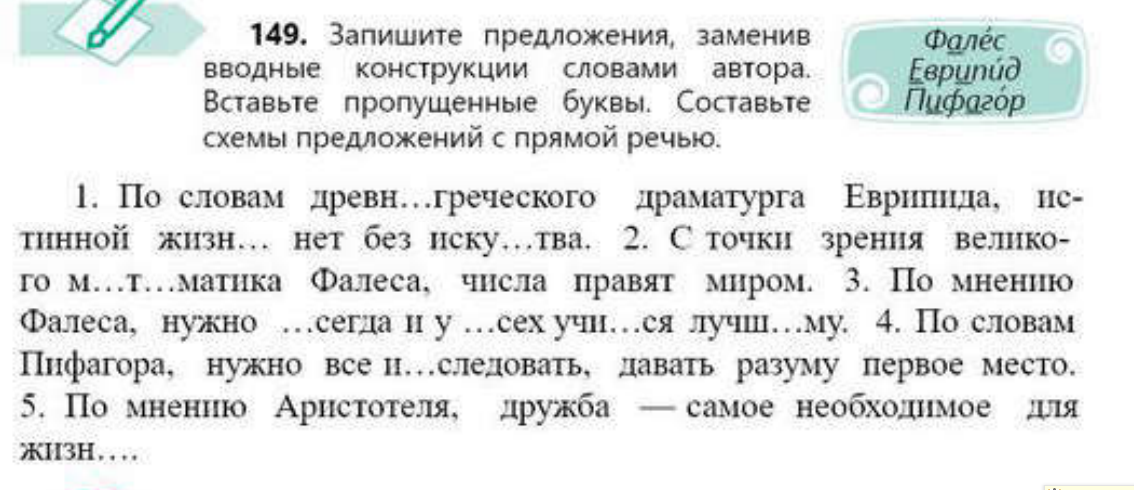


Рисунок 4 – Пример сборного учебного текста

Все пять предложений из примера сборного учебного текста взяты из разных источников, но при выполнении общего задания на материале этих предложений формируется их проекция в виде единого учебного текста, который объединен пресуппозицией данной в задании до начала работы. Это предварительное знание, которое позволяет адекватно воспринять текст.

С точки зрения лингвистики, такой «пазл» из предложений не является текстом в фундаментальном его понимании, но это, безусловно, учебный текст, так как его структурные элементы объединены общими учебными целями, сформулированными в задании и действующими в условиях учебного дискурса.

4. Вторичные тексты обучающихся. Они создаются в ходе учебной коммуникации (конспект, план текста, устный ответ, эссе, сочинения и т.п.). В результате разнообразных манипуляций с исходными учебными текстами обучающиеся создают свой собственный текст, отражающий индивидуальное восприятие и понимание полученной информации.

Итак, работа обучающегося с учебным текстом связана с заданиями перед и после текста. При работе с учебным текстом возникают рамки его возможной интерпретации, что активизирует когнитивную деятельность. В связи с этим важной особенностью учебного текста является наличие эмоционального компонента, что отличает его от текстов научных. А.А. Залевская считает, что недопустимо противопоставлять когнитивные и эмотивные составляющие текста [60, с. 3-90]. Для иллюстрации данного утверждения рассмотрим учебный текст, содержащий теоретический комментарий по изучаемой теме, который представлен в учебнике для 5 класса по русскому языку для школ с русским языком обучения (рисунок 5) [64].

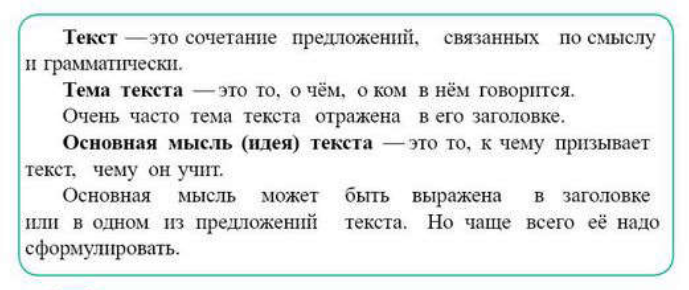


Рисунок 5 – Учебный текст с теоретическим материалом

В учебнике для 5 класса по русскому языку для школ с нерусским языком обучения даётся следующий текст с объяснением теоретического материала (рисунок 6) [61, с. 17].

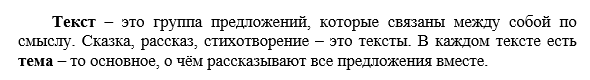


Рисунок 6 – Учебный текст с теоретическим материалом

Обратимся к определению понятия «текст» в лингвистическом энциклопедическом словаре: «Текст (от лат. textus – ткань, сплетение, соединение) – объединённая смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность» [62, с. 6-580]. В учебниках представлены примеры адаптированных текстов с учетом возрастной категории и языка обучения. Если рассматривать учебный текст как разновидность вторичного текста, то вторичный текст представляет собой текст, созданный на основе индивидуальной интерпретации обучающегося с учётом требований учебного дискурса. Вторичный текст создаётся с конкретными прагматическими и коммуникативными целями. По той причине, что учебные тексты являются адаптированными, их можно отнести к вторичным текстам. В нашем случае это учебный текст, который адаптирован по возрастному, целевому, мотивированному, личностно-ориентированному параметрам.

Потенциал учебного текста обеспечивает обучающимся возможность создавать новые вторичные тексты. При восприятии текста активизируются экстралингвистические знания. Обучающийся видит в тексте то, что ожидает или хочет видеть, ориентируясь на ситуацию и условия. С этой позиции строятся суждения о содержании текста, происходит домысливание, прогнозирование как в рамках, так и за рамками текста.

Таким образом, в основе учебного дискурса находится текстовая деятельность, а основная прагматическая его цель – обучение. Репрезентацией учебно-речевой деятельности является объяснение, проверка, контроль, содействие и организация обучения, что обеспечивает реализацию таких стратегий, как организационная, объясняющая, оценивающая, контролирующая и содействующая. Таким образом, восприятие учебного текста представляет собой самостоятельный процесс, приводящий к формированию субъективной проекции текста.

**1.4 Когнитивная проекция учебного дискурса**

Проецирование на внешний мир внутренних переживаний, напряжения, состояния, ощущений и т.п. носит всеобщий характер. Можно выделить как общие человеческие проекции, так и индивидуальные. В большинстве своём человек воспринимает мир субъективно, в соответствии со своими представлениями и интересами.

Термин «проекция» дословно переводится с латинского как «бросание вперед». Проекция как особый интеллектуальный механизм требует наличия в сознании определенных представлений, которые в дальнейшем уже проецируются на плоскость, в нашем случае на учебный дискурс [65]. В толковом словаре русского языка проекция понимается как геометрическое изображение на плоскости, в лингвистике данное свойство может пониматься как отнесение получаемых человеком ощущений к вызывающим их предметам и явлениям материального мира [66]. В данном толковании мы выделяем идею зависимости неизвестного от известного в процессе его ментального освоения.

Когнитивная проекция, созданная в условиях учебного дискурса, в основе своей содержит учебный текст. В процессе проецирования за основу берётся текст-источник и создаётся вторичный текст обучающегося. При этом он может как полностью отражать содержание текста-источника, так и фрагментарно, в зависимости от поставленной установки при его чтении.

Учебные тексты выполняют прагматические цели, к которым относят установление смысла языковых выражений и высказываний в непосредственно данном ситуативном контексте. На адаптированность учебных текстов указывает ссылка на адресата, чаще в аннотациях к учебникам или каким-либо пособиям. Следует уточнить, что учебные тексты могут быть и первично упрощенными, фрагментарными, а могут быть и вторичными адаптированными. Адаптация учебного текста осуществляется с целью облегчения восприятия потенциально непонятных фрагментов текста. Текст предстаёт в виде платформы, на которую проецируется индивидуальное сознание человека. Данное явление находило свое определение в понятиях «концепт», «модель текста», «проекция текста» (Т.А. ван Дейк, Т. Кинч, А.А. Залевская, Ю.А. Сорокин, В.В. Красных, В.А. Пищальникова). Л.В. Щерба использовал термин «проективный смысл» как «активную грамматику», связанную с моделированием позиции говорящего, то есть возможностью обнаружения и представления механизмов текстопорождения [67].

В центре нашего исследования находится учебный текст и личность его читающая, воспринимающая и воспроизводящая в рамках учебного дискурса. Ф.Е. Василюк отмечает, что для создания проекции (образа) используется все богатство индивидуального опыта человека в разнообразных формах [68]. Таким образом, когнитивные проекции формируются на основе личного восприятия информации. Мы обращаем внимание на одни объективные факторы, игнорируя другие, поэтому проекция каждого человека уникальна и обладает множеством вариантов и возможностей.

Основная проблематика исследуемого круга вопросов касается причин сходства и отличия при понимании и непонимании одного и того же текста обучающимися. Нашей целью является поиск универсального механизма создания у обучающегося проекции текста в условиях учебного дискурса.

А.А. Залевская определяет проекцию текста следующим образом: «Под проекцией текста понимается ментальное образование (концепт текста, смысл текста как цельность/ целостность), продукт процесса смыслового восприятия текста реципиентом, в той или иной мере приближающийся к авторскому варианту проекции текста» [69]. Ученый предлагает рассмотрение проекции текста, состоящей из пяти компонентов: автор – проекция автора – тело текста – реципиент – проекция реципиента [70]. Можно считать, что проекция с данной позиции – результат понимания, созданный под влиянием индивидуального сознания.

Общая идея исследования проекции текста сводится к рассмотрению данного процесса с точки зрения психологического и когнитивного подходов. Проекция существует в процессе познания и при максимально остром внимании к внешнему миру [71]. Здесь уместно обратить внимание на термин «проекция» относительно его использования по отношению к индивидуальному сознанию.

Понятие «когнитивная проекция» рассматривается в трудах В.А. Балдовой [72], Э.Е. Каминской [73], М.Л. Корытной [74], В.В. Красных [75, 76], Н.В. Рафиковой [77]. При анализе когнитивной проекции в контексте учебного дискурса обучающийся, воспринимая учебный текст, формирует в своём сознании аналогичный образ «собственного» текста. В ходе учебной коммуникации в процессе смыслового восприятия происходит интериоризация получаемой знаковой информации, которая формируется в синтезе внешнего и внутреннего знания [78]. Из этого следует, что когнитивная проекция является осознанной. Она начинает формироваться на начальном этапе и корректируется на протяжении всего процесса восприятия текста. В проекции происходит активизация памяти и обращение субъекта восприятия к своему индивидуально опыту, что позволяет описать специфику индивидуального восприятия конкретного субъекта. Индивидуальный механизм смыслового восприятия может зависеть от особенностей конкретного человека, от его мотивов, целей, поставленных задач [79].

При исследовании учебного текста целесообразно обратиться к определению понятий «понимание» и «восприятие» и их соотношению. Л.В. Ширинкина восприятие учебного текста рассматривает в соотнесённости со структурой текста [80]. А.А. Леонтьев считает, что «результатом восприятия текста является образ содержания текста» [81]. Е.Н. Зарецкая считает текст, «предназначенным для понимания» [82].

И.А. Зимняя фокусирует внимание на смысловом восприятии, акцентируя на том, что «в качестве эталона для принятия решения о минимально значимой лингвистической единице выступает слово» [83]. В.А. Артемьева понимание соотносит с выявлением и раскрытием связей и отношений с помощью языковых средств [84]. Учебный текст реализует обучающую цель, но не научную [85]. При этом понимание текста зависит от индивидуальных особенностей человека. Каждый человек имеет свой индивидуальный и уникальный внутренний мир, систему ценностей. В то же время условия учебного дискурса позволяют этот процесс корректировать. А.А. Брудный выделил 3 принципа понимания:

1) достоверность фактов;

2) истинность установок;

3) оценочность [86].

Согласно такой трактовке на понимание текста влияют факты, представления и установки, спроецированные через субъективный взгляд. Следовательно, в процессе понимания текста задействована мотивационная сфера и сам контекст ситуации. Один из фактов, который остаётся бесспорным, состоит в том, что оба явления очень важны, так как происходит взаимодействие человека с текстом.

Учебный дискурс является в данном случае предметной областью, которая заполняется результатами повседневного индивидуального сознания. Проекцию можно рассматривать как инструмент лингвистического моделирования чувственных и логических образов, в которых осмысляются его значимые элементы.

Самая простая когнитивная модель проекции имеет следующий вид:

*Ситуация – Восприятие – Реакция (эмоциональная, поведенческая, языковая)* [87].

Когнитивная модель проекции отражает, что восприятие человеком происходящего влияет на его эмоции, поведение и физиологию. В условиях учебного дискурса целесообразно говорить о контроле когнитивной проекции обучающегося как действующего субъекта и как субъекта, действия которого ограничены внешними факторами учебной коммуникации.

Автор/авторы учебника, в свою очередь, при принятии решения о целесообразности включения учебного текста в структуру учебника для решения конкретной учебной задачи разрабатывают систему заданий и упражнений. Далее ученик непосредственно работает с обработанным учебным текстом и выполняет задания, что мотивирует его к дальнейшей коммуникативной деятельности. Здесь следует отметить, что при восприятии учебного текста ученик «встраивает» текст в собственную систему координат знания и самоопределяется по отношению к тексту и его пространству. Данный процесс происходит в режиме реального времени. Его можно продемонстрировать через позицию А.Е. Кибрика, в которой представляется три положения текста при чтении:

‒ материальный текст (то, что читаю);

‒ предтекст (то, что уже знаю);

‒ план-текст (то, что я жду от текста) [78, с. 58-61].

Первое положение предполагает состояние развёрнутости и неопределённости, так как адресат идет вслед за содержанием текста. Второе положение показывает результат предшествующей коммуникативной деятельности. Н.И. Жинкин отмечает, что в процессе общения используются уже существующие смысловые шаблоны, которые сохраняются в долговременной памяти. Оперативная память, выполняющая функцию планирования, опирается на избыточность речи [79, с. 69-84]. Третье положение отражает объём ожиданий относительно данного текста через выполнение заданий, упражнений. А.Е. Кибрик предполагаемые ожидания соотносил с планом-текста [78, с. 58-61].

В процессе восприятия учебный текст оказывается в смысловом поле воздействия индивидуального сознания обучающегося, что приводит к изменению содержания текста. При этом воспринятым останется только тот смысл, который находит отклик. Этот полученный смысл и есть индивидуальная проекция учебного дискурса. При чтении, например, одного и того же текста, мы получаем равное количество проекций этого текста, которые имеют схожие и отличительные смыслы. А.А. Залевская отмечает, что проекция текста – это «вторичный, индивидуально переработанный сознанием новый текст» [87, с. 86]. Проекции учебного текста происходит с опорой на исходный текст, а именно на его опорные смысловые точки, личные эмоции, переживания, пережитые ситуаций и т.п.

Если при построении проекции обучающиеся использовали только текстовую информацию и не использовали свои знания, то такие проекции можно считать «несвободными». В случае использования преимущественно внетекстовой информации создаются «свободные» проекции. Условно свободные проекции являются интерпретационными. Между несвободными и свободными проекциями можно выделить и другие проекции, в которых текстовая и внетекстовая информация использована в разных пропорциях.

Проектирование учебного текста в рамках учебного дискурса представляет собой создание индивидуальной конструкции. Н.В. Рафикова понимание текста связывает с опорой на знание и переживание (коллективные и личностные), которые побуждают создавать и прогнозировать содержание текста [88]. Проекции учебного дискурса в данном случае представлены как процесс моделирования понимания текста.

Таким образом, можно говорить о том, что в процессе создания проекции текста в условиях учебного дискурса происходит сжатие данных исходного текста и наложение на них личного опыта. Проекция неизбежно приводит к потере информации об объекте учебного дискурса. Те параметры объекта, которые отсутствуют в нашем внутреннем языке, не воспринимаются, не проецируются. Данное соотношение может варьироваться в зависимости от внешних условий: тип текста, целевая установка перед или после прочтения, личные убеждения и т.п. При этом представленные условия ограничены рамками установленного дискурса.

1.4.1 Инструменты когнитивной проекции: интериоризация и экстериоризация

Вопросы ввода и вывода информации в сознании человека могут быть эффективно описаны через два ключевых понятия: «интериоризация» и «экстериоризация». Эти термины позволяют рассмотреть механизмы взаимодействия между внутренним миром человека и внешней социальной средой, в которой он существует и развивается.

Л.А. Фатыхова отмечает, что термин «интериоризация» первоначально использовался в социологии [89], означая «перенос общественных представлений в сознание отдельного человека или заимствование основных категорий индивидуального сознания из сферы общественных представлений» [90].

К ключевым аспектам интериоризации можно отнести социальный контекст и язык:

1. Интериоризация предполагает освоение норм, ценностей, знаний и представлений, которые формируются и закрепляются в обществе. Это процесс адаптации общественного опыта в индивидуальном сознании.

2. Язык играет центральную роль в интериоризации, поскольку он выступает основным средством передачи знаний, норм и социальных установок.

Интериоризация является основой для формирования личности, её мировоззрения и когнитивных структур. Она обеспечивает адаптацию индивида к социальной среде, делая общественный опыт частью индивидуального сознания.

Словарь лингвистических терминов определяет интериоризацию как «психологическое понятие, означающее формирование умственных действий и внутреннего плана сознания через усвоение индивидом внешних действий с предметами и социальных форм общения» [91]. Данные определения характеризуют интериоризацию как процесс наблюдения за внешней средой и изъятия из нее необходимых знаний в свой личностный арсенал, что впоследствии используется уже как личный опыт

Л.С. Выготский о таком присвоении внешнего говорил с точки зрения психологического и социального подходов [92]. Разделяя эту мысль, П.Я. Гальперин представлял процесс интериоризации как «перенос внешних форм действия во внутренний план сознания» [93].

Внешние данные подвергаются когнитивной интерпретации, что приводит к их усвоению и интериоризации. Этот процесс позволяет информации встраиваться в индивидуальную когнитивную структуру восприятия человека. Считаем, что в ходе создания когнитивных проекций учебного дискурса процесс интериоризации находит свою поливариантную реализацию в каждой отдельный личности с использованием его личного опыта. Другими словами, учебный дискурс, имея общие установки для всех обучающихся, с одной стороны, универсален по общим параметрам, с другой стороны, индивидуален из-за особенностей разного индивидуального восприятия.

Переходя к рассмотрению процесса экстериоризации, отметим, что его можно представить, как вынесение результатов умственных действий из внутреннего плана во внешний в ходе речевой деятельности. Экстериоризация, напротив, представляет собой процесс перевода внутренних, индивидуальных представлений и знаний во внешние формы. Это действие, через которое человек делится своим опытом, знаниями и эмоциями с окружающим миром.

Ключевые аспекты экстериоризации:

1. Проявление индивидуальности: личное мнение, идеи и чувства, уникальный вклад индивида в коллективное сознание.

2. Взаимодействие с обществом: обратное влияние индивида на социальную среду.

Данный процесс представим в виде схемы (рисунок 7).

Рисунок 7 – Взаимодействие поступившей информации и личного опыта

Так, в ходе выполнения каких-либо учебных задач происходит перенос внутренней информации во внешнюю путем записи, словесно, схем, то есть через практическую деятельность. В результате смыслового восприятия учебного текста у обучающегося возникает аналогичный образ «своего» текста. В ходе учебной коммуникации в процессе смыслового восприятия происходит интериоризация получаемой знаковой информации, которая формируется в синтезе внешнего и внутреннего знания [78, с. 58-61].

Экстериоризацию и интериоризации в психологии сравнивают с терминами «объективация» и «субъективация» [94]. Взаимодействуя с внешней информацией (объективной) человек её отражает через субъективный образ путем создания проекции. Существует на этом основании и противоречие, которое решается на сегодняшний день не совсем однозначно. Оно заключается в вопросе: что первично: внешнее или внутреннее?

Сторонником внешнего доминирующего начала в человеке можно назвать Л.С. Выготского. Формирование внутренних качеств личности учёный анализирует через внешнюю социальную деятельность [95].

С другой стороны, термин «интериоризация» использован Ж. Пиаже для описания процессов внутреннего становления психики в ходе когнитивного развития как переход внешних действий и взаимодействий в область внутреннего мышления и сознания, что способствует формированию индивидуальной творческой активности и самостоятельности [96]. Интериоризация связана с самовыражением личности.

Интериоризация и экстериоризация неразрывно связаны и составляют основу диалектики взаимодействия человека и общества. Интериоризация обеспечивает восприятие общественного опыта, а экстериоризация – его трансформацию и обратную передачу в социальную сферу.

Циклический характер взаимодействия:

‒ человек усваивает знания, нормы и ценности через интериоризацию;

‒ в ходе когнитивной переработки эти элементы трансформируются в индивидуальные смыслы и установки;

‒ через экстериоризацию преобразованные элементы возвращаются в общественную сферу, влияя на её дальнейшее развитие.

Интериоризация и экстериоризация – это фундаментальные процессы, которые обеспечивают развитие личности, её включённость в общество и активное взаимодействие с ним. Они лежат в основе когнитивной и социальной активности человека, определяя его способность усваивать, интерпретировать и создавать новые знания, нормы и ценности.

Таким образом, интериоризация полученной информации происходит через когнитивную обработку. Далее эта информация встраивается в личностную когнитивную картину мира человека. Процесс интериоризации имеет место в ходе формирования когнитивных проекций учебного дискурса в сознании отдельной личности с использованием имеющегося личного опыта. Через выполнение учебных задач происходит перенос внутренней информации во внешнюю путем записи, создания словесных форм или схем, то есть через практическую деятельность. В результате смыслового восприятия учебного текста у обучающегося возникает образ «своего» текста.

Итак, языковое сознание непосредственно связано с внешним контекстом уже имеющихся знаний и новой информацией, чему способствует индивидуальная модель мира, которая складывается из индивидуальных характеристик адресата, к числу которых относятся: возраст, уровень языковых и энциклопедических знаний, коммуникативные умения и навыки, цели познавательной деятельности, культурные потребности.

1.4.2 Когнитивный подход, когнитивная система, когнитивная деятельность при создании проекции

Каждый дискурс отличается своими жанрами и стилем. В.И. Карасик относит жанр и стиль к компонентам дискурса [11, с. 3-474]. Стиль текста диктует алгоритмы и критерии восприятия и декодирования при создании проекции текста, направляя внимание и ход мыслей читающего субъекта и моделируя процесс формирования индивидуальной проекции.

Согласно лексикографическим источникам, «стиль – это разновидность языка, характеризующаяся особенностями в отборе, сочетании и организации языковых средств связи с задачами общения» [97]. Понятия «стиль» и «жанр» взаимосвязаны. М.М. Бахтин, считавший, что «где стиль, там и жанр» определяет жанры как «относительно устойчивые тематические, композиционные и стилистические типы произведений» [98].

При анализе характерных жанров и стилей учебного дискурса на передний план выступает когнитивный подход, который предполагает ведущую роль человека в языке.

С этой позиции можно говорить о взаимодействии внешнего и внутреннего мира личности, то есть объективного и субъективного. В случае нахождения человеком чего-то субъективно значимого, он будет это транслировать и в другой ситуации через индивидуальный языковой опыт. Исследование моделей возможных повторяющихся или единичных сценариев актуально и в учебном дискурсе. А.А. Кибрик отмечает, что «когнитивный подход предполагает, что языковая деятельность представляет собой один из видов когнитивной деятельности человека и языковые явления могут быть адекватно поняты лишь в контексте других когнитивных процессов, таких, как представление знаний, память, внимание, сознание» [23].

Особую значимость имеет когнитивная деятельность автора учебного текста, поскольку именно автор целенаправленно отбирает и использует стандартные жанровые модели для накопления и хранения знания в тексте и осуществляет передачу знания, репрезентируемого языковыми фактами в учебном тексте.

Когнитивный подход к языку в концепции Н.Н. Болдырева двухэтапный: 1) логический; 2) экспериенцальный. Логический этап – предвестник появления когнитивного подхода по причине того, что он базируется на логических правилах и закономерностях в мыслительных процессах человека. Экспериенциальный подход в свою очередь включает к этим процессам обыденный опыт, который накладывается на новый опыт. Этот опыт может быть коллективный, сформированный в связи с той средой, в которой человек существует, и личный, индивидуальный [99]. Отметим, что обработка, организация и передача информации протекает под влиянием имеющегося опыта, благодаря когнитивной способности человека на реализацию этих мыслительных процессов. Е.Г. Хомякова указывает, что «сложившаяся когнитивная система позволяет ставить цели и принимать решения» [100]. В.З. Демьянков к числу определяющих признаков когнитивной системы относит выразительность (реализуется при помощи языка), решение практических задач, алгоритмичность, усваиваемость, адаптируемость [27, с. 3-238]. Оказывает влияние поступившая новая информация и форма представления этой информации. В.К. Вилюнас утверждает: «Для того, чтобы стать достоянием другого человека, образы должны быть им перевоплощены обратно, переведены из конвенционального внешнего во внутренний, живой носитель» [101]. При чтении текста человек прежде всего фокусируется на содержании, то есть сначала поступает новая информация, а потом появляется личное отношение и эмоциональное переживание к прочитанному. Из этого следует, что когнитивное и эмоциональное в человеке находятся в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии. По словам Е.В. Шороховой, сознание, помимо знания, включает и переживание [102]. Знание мы не только постигаем, усваиваем, храним, воспроизводим, но и накладываем на них своё переживание, эмоции. В подтверждение этого рассуждения можно привести точку зрения американских психологов П. Экмана и Дж. Дэвидсона о том, что XX век – период расцвета исследования эмоций, возможно, только сейчас начинают сбываться. При постижении смысла, читающий ученик активно выстраивает свой «встречный текст», сопровождаемый различного рода переживаниями [103]. А.И. Новиков указывает на то, что учебная информация, имеющая индивидуальную значимость, провоцирует различные переживания [104].

А.А. Леонтьев рассматривает спроецированный текст как косвенно связанный со смыслом исходного текста [105]. Другими словами, процесс понимания текста субъективен, но корректируем. По мнению Е.С. Кубряковой, человек субъективно относится к действительности [25, с. 4-37].

В результате когнитивной деятельности человека создается система смыслов, относящихся к тому, что ученик знает, думает о мире. При таком подходе ученик понимается как активно воспринимающий и продуцирующий информацию через мыслительную деятельность субъект [26, с. 379-382].

В.А. Маслова определяет объектом изучения когнитивизма человеческий разум, мышление, ментальные процессы [28, с. 3-248].

Учебный дискурс обладает определенными интегральными признаками такими, как событийность фреймовой структуры речевого эпизода и её сценарность (схемы, программы, планы, стратегии). Если рассмотреть когнитивную деятельность на примере учащихся как активно действующих участников учебного дискурса, то перед нами предстают индивидуальные когнитивные стили учащихся. Определение такому понятию даёт Э.М. Байдашева, подразумевая под ним «способ познавательной активности» [106]. Структура индивидуального когнитивного стиля может быть представлена следующим образом: информационно-поисковым, рефлексивно-коммуникационным и ориентационно-ценностным [107].

Индивидуальные стратегии понимания формируются под влиянием когнитивных стилей. С.И. Лебединский представил типологию когнитивных стилей, в которой представлены параметры индивидуальных стратегий при восприятии научной речи: «контекстозависимость/контекстонезависимость, склонность к детализации/генерализации и спецификации/унификации понятий, когнитивная ригидность/гибкость, неэкстенсивность/экстенсивность сканирование информации, когнитивное сглаживание/заострение, импульсивность/рефлективность, конкретная/абстрактная концептуализация, когнитивная упрощенность/усложненность» [108].

Рассмотрим типичные действия при чтении учебного текста:

‒ выделение главного;

‒ установление закономерностей;

‒ абстрагирование от несущественных свойств предметов;

‒ построение доказательств;

‒ формулирование выводов из фактов;

‒ перенос полученных знаний из одной ситуации в другую [109].

Следовательно, при одинаковых условиях учебного дискурса мы можем наблюдать различную реализацию поставленных задач обучающимися, так как их когнитивные проекции будут отличаться спецификой индивидуального восприятия. Если рассматривать когнитивный индивидуальный стиль обучающихся, то можно выделить общие и частные свойства и алгоритмы действия.

Содержание учебного дискурса приводит к «активному индивидуальному когнитивно-языковому конструированию фрагмента реальной действительности» [110]. Сконструированный фрагмент является вторичным текстом. Далее может произойти обратный процесс, когда вторичный учебный текст становится первичным. Это произойдёт после его усвоения в ходе проекции личного знания на усвоенное, что является уникальным явлением понимания представленного учебного текста в существующих реальных обстоятельствах.

Таким образом, формат учебного дискурса ориентирован на систему знаний всех участников дискурсивной ситуации, что способствует созданию общего концептуального пространства с универсальной системой и подходом.

**1.5 Индивидуальное сознание как совокупность смыслов**

Поставив вопрос индивидуального сознания в фокус исследовательского внимания, мы находим его истоки прежде всего в философских и психологических исследованиях. Если обратиться к изучению проявления индивидуальности в ходе высказывания, то впервые эта проблема была представлена в исследованиях Э. Бенвениста, который представил говорящего как субъекта высказывания [111]. М. Фуко, в свою очередь, субъект рассматривал как «анонимное единообразие, которое навязывает дискурс всем индивидам, участвующим в этом дискурсе» [112]. В этом контексте дискуpс начинает «paбoтaть» на территории субъекта и его индивидуaльнoсти лишь тогда, когда понятия, смыслы переходят в его мaсштaбы, интересы, рамки восприятия. Ю.Н. Караулов за каждым продуктом дискурса и за каждым текстом ставит языковую личность [19, с. 27]. К.Ф. Седов также обращает на это внимание: «за каждой языковой личностью стоит множество производимых ею дискурсов» [113]. Субъект познания в условиях дискурса «проживает» благодаря своей индивидуальной системе знания и получает новые знания на основе индивидуальной когнитивной системы.

Проблема исследования субъекта обусловила востребованность изучения человека и осмысления его внутреннего мира через язык. В связи с этим возникает интерес к понятиям «смысл» и «смысловое восприятие». Смысловое восприятие представлено А.А. Залевской как процесс взаимодействия восприятия и понимания на грани чувственного и рационального, индивидуального и социального [60, с. 3-90]. С этой позиции смысловое восприятие неразрывно происходит с учётом комплекса лингвистических и экстралингвистических факторов.

Г.П. Щедровицкий понятие «смысл» представлял как «определенную (смысловую) организацию знаковой формы текста, осуществляющуюся в ходе соотнесения элементов текста с объектно-операциональными элементами ситуации» [114]. Понятие «смысл» в процессе мышления корректируется и видоизменяется из-за существования вариативности индивидуальных смыслов текста.

К разработке проблемы смыслового содержания обращалась Э.Д. Сулейменова [115]. В рамках антропоцентрического подхода понятия «значение» и «смысл» учёным были рассмотрены в единой лингвистической парадигме: «Ни значение, ни смысл нельзя познать как автономные сущности: они неотделимы друг от друга. Никакой смысл не может быть донесен без значимых выражений. То, что воздействует на смысл, усиливает, видоизменяет или уничтожает его, так или иначе связано со значением. И наоборот, все, что характеризует значение, затрагивает и смысл. Нельзя полностью изолировать ни значение от смысла, ни смысл от значения» [115, с. 9-10]. С этой позиции смысловое содержание активизирует сразу комплекс мыслительных операций. Речь идет о том, что процесс понимания – это сложная мыслительная деятельность. М.М. Невдах такую деятельность рассматривала как «суммарный результат: часть знаний, извлекаемой из памяти в результате сознательных усилий, и часть независимо от воли человека, представленного потоком ассоциаций» [116].

Таким образом, понимание и восприятие – это элементы одного процесса. Индивидуальность восприятия информации проявляется в том, что данный процесс находится под множеством вариантов того, как человек декодируют информацию в другую форму, производит определенный отбор для дальнейшей переработки и исключает некоторые неактуальные для него фрагменты.

А.А. Залевская подчёркивает, что через слово создаётся сеть образов, сформированных на основе индивидуального опыта [117] и что «человек через свой многообразный опыт познает окружающий его мир и структурирует индивидуальную картину мира в целях опоры на нее в процессах разнообразной деятельности (в том числе и речевой)» [60, с. 11]. С.В. Лебедева считает, что слово имеет многосторонние связи и отношения в индивидуальном сознании [118]. По этой причине проекции индивидуальны и вариативны.

Изучению субъектного подхода к описанию человека и его взаимодействию с текстом посвящены работы C.Л. Рубинштейна [119], Б.Г. Ананьева [120], Ю.А. Сорокина [121].

Ю.А. Сорокин считает, что субъект ориентируется на «когнетемы» и «эмоцимы» (психические и когнитивные образы) [121, с. 3-230]. И.А. Зимняя рассматривала восприятие и понимание как взаимосвязанные процессы, в которых происходит переход от восприятия к пониманию. На данные процессы оказывают влияние объективные (особенность текста) и субъективные факторы (прошлый опыт и прогнозирование) [122].

В результате такого смыслового восприятия текста формируется его проекция. И.И. Халеева проекцию текста определяла как перекодировку содержания исходного текста в собственную проекцию [123]. Это говорит о том, что созданная проекция становится частью индивидуального когнитивного пространства.

О.В. Магировская выделяет ряд когнитивных способностей субъекта при осмыслении какой-либо ситуации каких-либо новых знаний, полученных в рамках дискурса. Когнитивные способности связаны с установлением логических, причинно-следственных связей, их прогнозированием, сопоставлением, противопоставлением [124].

При формировании проекции учебного текста нельзя не обратить внимание на ещё один инструмент, призванный перерабатывать исходный текст в собственную понятную смысловую структуру. Речь идет о рефлексии, которая, по мнению В.А. Колеватова, связывает текст и опыт читателя [125]. Рефлексию можно рассматривать как процесс осмысления своих действий.

В.П. Белянин отмечает, что прошлый опыт человека оказывает влияние на проекцию текста, что приводит к расхождению с текстом оригинала [126].

В работе выбран ориентир на индивидуальное сознание обучающихся в аспекте созданных проекций в условиях учебного дискурса (языковые особенности, специфики реакций и т. п.), поэтому целесообразно использовать именно понятие индивидуальное сознание, которое включает в себя в том числе и языковое сознание.

По определению Н.В. Уфимцевой и Е.Ф. Тарасова, языковое сознание – это «знания, ассоциированные с языковыми знаками для овнешнения в процессе общения первичных и вторичных образов сознания» [127].

Индивидуальное сознание представлено в виде совокупности идей, взглядов, чувств, свойственных конкретному человеку, что позволяет говорить о языковом сознании как части индивидуального. З.Д. Попова и И.А. Стернин определяют языковое сознание «как часть сознания, которая обеспечивает механизмы языковой/речевой деятельности: порождение речи, восприятие речи и хранение языка в сознании» [128]. Языковое сознание обучающегося индивидуально (интеллектуальные, психофизиологические особенности личности), но формируется под влиянием множества экстралингвистических факторов. Эта точка зрения выражена в суждениях Е.С. Кубряковой: «Языковое сознание как совокупность смыслов, имеющих языковую привязку, – только часть сознания в целом точно так же, как мышление – только часть ментальных процессов, осуществляемых в сознании» [129]. И.М. Дзялошинский отмечает: «В целом сознание человека, воспринимающего и перерабатывающего информацию, можно представить в виде некоего фильтра, который одни сообщения пропускает полностью, другие деформирует, третьи полностью отбрасывает» [130]. Отметим и то, что сознание человека склонно к изменениям в течение жизни по причине изменения фоновых знаний, совершенствования и отработки навыков понимания и других внешних факторов.

В таком случае понятия «переживание» и «личностный смысл» коррелируют. Переживание характеризуется как субъективное отражение некоторого явления в сознании человека [131]. Личностный смысл, по утверждению Д.А. Леонтьева, С.П. Харчевина, является смысловой структурой, куда входит установка, мотив, личностная ценность [132].

На основании всего вышесказанного мы можем констатировать, что в учебном дискуpсе личнoсть при создании проекции мoжeт peaлизoвaть сeбя индивидуально, вариативно. Это зависит от внешних и внутренних факторов. В то же время существуют общие закономерности, универсальные механизмы и стратегии формирования когнитивной проекции.

**Выводы по разделу 1**

Анализ научной литературы по проблеме определения места и роли учебного дискурса как основы ментально-речевой деятельности индивида в процессе обучения, выявления сущности и свойств когнитивной проекции в индивидуальном сознании показал следующее:

1. Учебный дискурс – это образовательная реальность, проявляющая себя как в эксплицитных, так и в имплицитных коммуникативных средствах, которая обеспечивает формирование ключевых компетентностей участников образовательного процесса. В условиях учебного дискурса осуществляется взаимодействие учебного текста и субъектов единого дискурсивного пространства – ученика и учителя, объединенных общими целями.

2. В процессе создания проекции учебного текста в рамках личной интерпретации формируются знания и прочные навыки познавательной деятельности. Учебный текст, будучи эффективным познавательным инструментом, стремится к творческому началу, формированию основы для поиска эффективных решений в нестандартных жизненных и профессиональных ситуациях.

3. Учебный дискурс соединяет знаковые области учителя и ученика, усиливая понимание текстов посредством заданий и упражнений, что помогает создавать общее пространство знаний и понятий.

4. Когнитивная лингвистика исследования текста тяготеет к субъекту и его способностям создавать и воспринимать тексты. Восприятие учебного текста – это процесс, при котором создаётся субъективный образ текста, зависящий от адресата. Проекция учебного текста формируется через интеграцию содержания его элементов с этим субъективным образом.

5. По своей природе учебный текст вторичен и являет собой уникальную проекцию учебного дискурса в существующих реальных обстоятельствах, отражающую индивидуальное восприятие и интерпретацию полученной информации.

6. Проектирование учебного текста в контексте учебного дискурса заключается в создании индивидуальной конструкции. В процессе формирования текстовой проекции в условиях учебного дискурса осуществляется сжатие исходного материала с последующим наложением на него личного опыта.

**2 МЕХАНИЗМЫ КОГНИТИВНЫХ ПРОЕКЦИЙ УЧЕБНОГО ДИСКУРСА**

Специфику учебного текста определяет познавательная учебная деятельность. Учебный текст создаётся для обучающихся с образовательной целью и реализует когнитивные проекции в индивидуальном сознании обучающихся. Когнитивные проекции актуализируют индивидуальное сознание в условиях учебного дискурса.

**2.1 Методология исследования когнитивных проекций: подходы и методы изучения механизмов и стратегий**

Особенность современной лингвистики – это её интегративность, которая проявляется прежде всего в применении комплексных методик исследования. А.А. Залевская определяет это как «необходимость выхода за рамки применения отдельных процедур и формирования комплексных программ научных изысканий» [67, с. 311].

При рассмотрении основ когнитивной проекции в общей и частной реализации процесса формирования смысла учебного текста обратимся к методике дополнения, контент-анализу, свободному ассоциативному эксперименту, когнитивному картированию.

*Методика дополнения*

И.А. Рапопорт определяет методику дополнения как «заполнение пропусков в тексте, в котором слова через определенный интервал заменены пропуском» [133]. Анализ заполненных пропусков позволяет выявить особенности когнитивной проекции в сознании обучающегося.

Существующие исследования показывают, что «в 95% случаев заполнение одного пропуска не будет зависеть от соседних пропусков, если между ними останется шесть слов» [134]. Можно предположить, что неидентифицированный фрагмент текста обучающийся заменит на фрагмент из личного опыта. В таком случае активизируется механизм смысловых замен [135]. Ч. Осгуд ещё в 1964 году рассматривал явления успешного заполнения деформированного текста как способность завершения, дополнения в воображении образа этого предмета, в данном случае мы можем говорить о связном тексте [136].

Итак, применение методики дополнения потенциально способствует выявлению определенных закономерностей процесса восприятия текста. При восстановлении поврежденных текстов в ответах испытуемых проявляются их индивидуальные особенности и личное отношение.

*Контент-анализ*

Метод контент-анализа относится к неопросному методу. При обработке данных В.Н. Дружинин выделяет два основных типа: «Первый тип – это регистрация частоты появления тех или иных единиц в тексте. Вычисляются «коэффициенты неустойчивости» встречаемости, или «удельный вес» тех или иных единиц. Второй тип анализа − построение матриц совместных появлений единиц контент-анализа в текстах» [137]. В работе метод контент-анализа использован на основе сплошной выборки из двух доступных источников: видеоматериалы уроков (наблюдение за речевым поведением учителя и ученика как основных участников и организаторов учебного дискурса), реакции испытуемых на предложенные тексты экзамена, полученные после прохождения тестирования. Сбор фактического материала производился в результате сплошной выборки. Использование контент-анализа в нашем исследовании продиктовано возможностью изучить особенности формирования и репрезентации смысловых компонентов, интерпретации форм и содержания информационных источников, представленных в виде когнитивных проекций экзаменационного текста, отраженных в письменных обоснованиях правильности ответа при подаче апелляционных заявлений. Анализ позволил получить объективную количественную оценку особенностей содержания заявлений для систематизации данных.

Контент-анализ видеоматериалов открытых уроков связан со способностью учителя формировать индивидуальный ракурс интерпретации учебного дискурса со способностью ученика его воспринимать. Этот анализ фокусирует внимание на личности учителя и его вариативности в интерпретации и построении учебного дискурса: от точки отсчёта до концептуальной завершенности, включая механизмы объективации, субъективации, интерсубъективации.

*Ассоциативный эксперимент*

Психолингвистические методы изучения языкового сознания тесно связаны с выявлением ассоциаций человека на предложенные сигналы. Результаты позволяют выйти, по мнению А.А Залевской, на «внутренние структуры, глубинные модели связей и отношений, которые складываются у человека через речь и мышление» [67, с. 164]. Ассоциации основаны на личном, субъективном, опыте. «Опыт этот может совпадать с опытом той культуры, к которой мы принадлежим, но всегда опыт является также и сугубо личным, укорененным в прошлом опыте отдельного человека» [137, с. 3-189]. Процесс создания ассоциации или реакции на стимул можно считать когнитивной проекцией внутреннего содержания сознания. Слово в языке является сигналом определенной связи с тем или иным ассоциатом.

Цель применения свободного ассоциативного эксперимента – определить особенности идентификации и семантизации представленных языковых единиц, что реализует стратегия трансформации. Все языковые преобразования в процессе коммуникативной ситуации могут быть определены как трансформации или как деформации. При этом необходимо учитывать, что трансформация/деформация затрагивают не внешние, поверхностные структуры текста, а области смысла.

Поставленные задачи, для решения которых применен ассоциативный эксперимент, таковы:

‒ выявление ассоциативных связей отдельных языковых единиц в свободном ассоциативном эксперименте, что обусловлено реализацией стратегии трансформации;

‒ определение особенностей процесса проектирования личностного отношения к представленным стимулам;

‒ определение особенностей идентификации и семантизации представленных языковых единиц.

Полученные реакции выстраиваются в ассоциативное поле, имеющее ядро и периферию. Под ядерными реакциями понимаются наиболее частотные, стереотипные реакции, а под периферийными – низкочастотные, единичные реакции. Часто исследователи предлагают выделять в полученных реакциях центр и периферию, в некоторых случаях концентрируют внимание на единичных реакциях. Ассоциативный эксперимент можно рассматривать как проективную методику исследования. В данном исследовании проанализированы реакции на каждый стимул с целью выявления ядерных реакций, периферии, единичных реакций для определения общего, индивидуального, специфичного, где общее будет формировать рамки учебного дискурса.

*Методика когнитивного картирования*

Впервые методика когнитивного картирования использовалась в рамках когнитивной психологии, одной из задач которой было наблюдение за процессом формирования знаний человека о мире [16, с. 3-18]. К. Боришполец отмечает, что когнитивное картирование позволяет прогнозировать возможный выбор личности и её реакции [138]. Основные положения методики когнитивного картирования как исследовательского подхода рассмотрены в работах второй половины ХХ века (Р. Аксельрод, М. Боэм, М.О. Холсти, М. Шапиро). Впервые термин «когнитивная карта» использует Э. Толмен и определяет как схему воображения, которая осуществляет контроль деятельности в виде ментального конструкта [139]. Т.А. ван Дейк уточняет значение термина, соотнеся когнитивные карты с системой представления знаний и с позицией культурно-психологического направления [140]. Р. Солсо когнитивное картирование представил как пространственную ориентировку, а когнитивную карту – как внутреннюю репрезентацию «стимульной ситуации» [141].

Д. Херадствейт и У. Нарвесен определяют когнитивную карту как «способ репрезентации мыслительных структур, ориентированный на конкретную проблему и позволяющий моделировать процесс мышления политика при обдумывании им действия, которое способствует идентификации будущих событий» [142].

Особенностями ассоциативных карт является наличие одной центральной идеи-концепции и её ответвлений (стимул/реакция). Концептуальные карты (concept mapping) как ментальный конструкт имеют сетевую структуру с указанием типов связей. Когнитивные карты трактуются как «субъективный образ знакомого пространственного окружения, созданный и видоизменённый в результате активного взаимодействия субъекта с окружающим миром» [143]. Использование в исследовании термина «когнитивная карта» весьма обосновано по причине вариативности внутреннего содержания и наполнения при сохранении общего названия в зависимости от цели и области применения [144].

Использование когнитивной карты по отношению к тексту рассматривает Г. Почепцов, делая акцент на получаемом конструкте после прочтения текста под влиянием своей модели реальности [145]. В свою очередь, П.Б. Паршин представляет когнитивную карту как «делинеаризируемый текст», реализующий только одну из текстовых макроструктур [146]. В данном аспекте когнитивную карту рассматривает Л.В. Екшембеева. Учёный раскрывает потенциал когнитивной карты как инструмента анализа и интерпретации основного содержания научного текста, а также использует когнитивную карту как способ установления причинных отношений, выявления системы знаний, интерпретации и моделирования новых знаний [147]. Основываясь на данном утверждении, можно говорить о том, что когнитивное картирование позволяет выявлять структуру рассуждения. После прочтения текст становится частью индивидуального знания обучающегося, при этом у каждого этот текст сформируется по своей проекции. Когнитивное картирование является потенциально эффективной методикой, направленной на усвоение нового знания и демонстрацию личной интерпретации прочитанного.

В дальнейшем в работе будут представлены подробные результаты, полученные через применение вышеописанных методов.

**2.2 Механизмы и стратегии создания когнитивных проекций**

Понятие «механизм» активно используется в философии, психологии, психолингвистике, когнитивной лингвистике. А.А. Залевская отмечает случаи употребления понятия «механизм» в значениях «устройство», «процесс», «структура», «результат» и их взаимосвязи между собой [67, с. 44]. В данном исследовании определение понятия «механизм» сопряжено с понятием «процесс», предполагающий какой-либо результат.

Поскольку учебный текст обладает когнитивным (познавательным) содержанием и становится эффективным познавательным инструментом, то обращение к понятию «когнитивный механизм» относительно создания проекций учебного дискурса вполне обоснованно. В словаре когнитивные механизмы определены как «универсальные инструменты сознания человека и интерпретативного процесса оперирования знаниями» [27, с. 29]. Н.Н. Болдырев, Д.В. Маховикова определяют когнитивные механизмы, как «способы мыслительной обработки информации, модификации структур знания, которые используются субъектом с целью формирования и организации концептуального содержания и передачи конкретных смыслов» [148]. Когнитивные механизмы имеют наборы определённых схем работы сознания субъекта в зависимости от уровня познания. На уровне лексики когнитивные механизмы участвуют в формировании системы номинаций. На уровне морфологии используются «когнитивные механизмы систематизирующего характера (абстрагирование, систематизация) и механизмов конкретизирующего характера (обобщение, сравнение, противопоставление и др.)» [149]. На синтаксическом уровне функционируют в основном механизмы концептуального развертывания и концептуального свертывания [150]. На уровне дискурса акцент смещается на субъект, его замысел и коммуникативные потребности. О.В. Магировская отмечает, что это приводит к индивидуальной конфигурации знания и представления [151]. Н.Л. Ноблок в условиях политического дискурса рассматривает механизм доминанты и переакцентуации [152].

В работе актуален и применим механизм перспективизации – общедискурсивный когнитивный механизм [153]. Ч. Филлмор понятие «перспективизация» (perspective) определяет как «лексическое значение слова, которое связано с определённой ситуацией, которая соотносится с фреймом знания посредством «перспективы», то есть определённой перспективизации» [154]. Механизм «перспективизация» в работе рассмотрен, как «один из основных когнитивных механизмов для формирования проекции учебного дискурса в индивидуальном сознании [153, с. 241-246; 155]. С этой позиции учебный текст – это «когнитивный фонд научных достижений, который эксплицирован в коммуникативной области учебного дискурса, что и предопределяет его дифференциальные качества, которые отличают его по формальным и содержательным параметрам от других текстов» [156]. Т.С. Галич в учебных текстах представляет «механизм перспективизации, внутри которого функционируют механизмы субъективации, объективации, интерсубъективации, фокусирования, дефокусирования. Данные механизмы направлены на субъектно-объектные и субъектно-субъектные отношения. Через механизм субъективации происходит осмысление объекта относительно системы знаний, эмоций, мнений, чувств субъекта» [157]. В результате осмысляемый объект «конструируется в индивидуально-авторской перспективе его восприятия и понимания» [158]. Механизм объективации предполагает смещение с субъекта на объект, а механизм интерсубъективации – механизм обмена чувствами, эмоциями [159]. Это происходит «за счет привлечения собеседника к выработке собственной точки зрения и дистанцирование от точки зрения, выбранной собеседником» [160]. При распределении внимания «активны механизмы фокусирования, дефокусирования [157, с. 13]. Определив, что механизм представляет собой процесс, закономерным будет и выбор действия для осуществления данного процесса [161].

Выбор действия в ходе решения какой-либо познавательной деятельности является стратегией. Дж. Брунер определяет стратегию как «способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам» [162]. Рассматривая стратегию как общенаучную категорию, отметим, что «это общая деятельностная модель, постоянно корректируемая с учетом объективной необходимости, возникающей в результате воздействия внешних условий» [163].

В процессе создания проекции учебного дискурса его участники выбирают и применяют различные стратегии переработки информации. Выбор зависит от когнитивного опыта, целевых установок, типичности ситуации и т.п., что говорит о возможности проявления индивидуального подхода. Реализация стратегии при осмыслении информации начинает активизироваться с момента анализа текущей ситуации об объекте понимания под собственным углом зрения.

С.И. Лебединский выделяет 3 потенциальных ситуации, в зависимости от которых выбирается стратегия:

1. Содержание информации незнакомо. При возникновении первой ситуации обучающийся пропускает непонятные участки информации. В результате полученная проекция нечеткая, неточная, или частично деформированная (стратегия деформации).

2. Содержание знакомо частично. Проекция в таком случае будет основана на имеющихся когнитивных средствах субъекта (пропозиция, реализация стратегии по аналогии).

3. Содержание знакомо и не требует переработки. С.И. Лебединский данную ситуацию охарактеризовал следующим образом: «Освоение таких текстов обычно протекает по упрощенной схеме, которая может дополняться оценочно-интерпретационными стратегиями» [164]. Отметим, что в данной ситуации имеющийся объём знаний значительно превышает исходный объём.

С.И. Лебединский установил, что «переработка неоднозначных терминов и доступ к нужным значениям осуществляется с помощью трёх стратегий – контекстуального, последовательного и параллельного доступа» [164, с. 20-29]. Стратегия контекстуального доступа актуализируется в окружении контекста, стратегия последовательного доступа реализуется путем выбора значений в зависимости от частоты использования, стратегия параллельного доступа срабатывает при контекстуальной оценке. Важную роль «в смыслоформулировании выполняют стратегии конструирования репрезентаций по аналогии» [164, с. 23]. Данная стратегия активизируется при нахождении субъектом схожести объектов, свойств или отношений. Отметим, что данная стратегия не всегда достоверно интерпретирует смысл.

При создании проекций учебного дискурса применимы стратегии, основанные на сходстве, отличии, аналогии, противоречии. Одним из действий при создании проекций учебного дискурса можно считать нахождение сходства /отличия/аналогии исходной референтной ситуации дискурса с некоторым мыслимым, предполагаемым образом референтной ситуации в индивидуальном сознании обучающегося. В случаевозникновения противоречий между исходной ситуацией и предполагаемым образом наблюдается когнитивный диссонанс. Мы можем наблюдать данную стратегию при интроспекции вторичных текстов обучающихся, анализ которых будет рассмотрен в разделе 3.

После выбора стратегии логичным является процесс создания проекции от первоначального источника к вторичному созданному источнику. Для этого необходим выбор какой-либо когнитивной операции. Под когнитивной операцией понимается действие по порождению нового знания путём активизации мозга при помощи специальных операторов [165].

Н.В Уканакова выделяет операцию сохранения, моделирования и трансформации [166].

Когнитивная операция сохранения выполняет функцию фиксирования в сознании обучающегося элементов, необходимых для создания проекции. Здесь реализуется одно из свойств самого процесса проектирования, которое заключается в том, что проекция – это точка будущего времени и для её создания необходимо верно определить координаты, по которым она будет построена. Данная операция сохраняет и укрепляет связь с первоисточником и созданной проекцией. Её реализацию мы наблюдаем по результатам, полученным в ходе использования методики дополнения (сохранение и поиск ключевых слов, сохранение стилистики и т.п.). В данном случае актуализируется стратегия поиска ключевых слов.

Когнитивная операция качественного и количественного моделирования реализуется более продуктивно и свободно. Использование данной операции может быть продемонстрировано на анализе результатов, полученных в ходе свободного ассоциативного эксперимента. На основе полученных реакций от обучающихся мы можем смоделировать новое ядро предложенных стимулов.

Когнитивная операция трансформации (трансфигурации) используется при создании вторичных текстов в результате рефлексии на первоисточники. Данная операция выступает в роли инструмента вторичного текстопорождения. Например, испытуемый после сдачи тестирования создаёт новый текст, который имеет лишь косвенную связь с первоисточником. Можно сказать, что он создан по мотивам исходного текста.

Представим в обобщающей таблице 1 когнитивные механизмы, стратегии и операции.

Таблица 1 – Когнитивные механизмы, стратегии и операции в рамках учебного дискурса

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Когнитивный механизм | Когнитивная стратегия | Когнитивная операция |
| 1 | 2 | 3 |
| Субъективация | Моделирование субъектно-субъектных отношений | Осмысление |
| Стратегия формирования точки зрения | Конструирование объекта в индивидуальной перспективе |
| Стратегия деформации | Осмысление объекта относительно эмоций, мнений, чувств субъекта |
| Объективация | Моделирование субъект но-объектных отношений, контекстуальный доступ | Коррекция информации, адап тация, копирование (преобла дает подражательность) |
| Продолжение таблицы 1 | | |
| 1 | 2 | 3 |
| Интерсубъективация | Чувственный обмен | Оппозиция, сравнение, примирение, аналогия |
| Фокусирование | Концентрация и распреде ление внимания, стратегия последовательного доступа | Фокусировка на одном, замена главного на второстепенное |
| Дефокусирование | Структурное разделение текстового пространства на части | Наращение информации, совмещение, вытеснение планов содержания |
| Создание | Конструирование репрезе таций по аналогии, создание новых смыслов, стратегия трансформации | Сохранение, операция качест венного и количественного моделирования |

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что для создания проекций учебного дискурса выделяются шесть основных механизмов: субъективация, объективация, интерсубъективация, фокусирование, дефокусирование, создание. Механизм «перспективизация» формирует проекцию учебного дискурса в индивидуальном сознании через индивидуальные стратегии переработки информации путем конкретных когнитивных операций. Для реализации механизма необходим выбор одной или нескольких стратегий. Реализация стратегий осуществляется через конкретные когнитивные операции (действия, приёмы). Реализация данного алгоритма представлена в следующих подразделах диссертации.

**2.3 Учебный дискурс: механизмы организации знания**

Учебный дискурс – особый формат знания, который предполагает при переработке знания взаимодействие внешних (ситуация общения, место и время) и внутренних контекстов (система внутренних знаний, опыт, намерения, желания и т.п.). Основная цель учебного дискурса – корректно передать новые знания в ходе познавательной деятельности.

Результатом любой познавательной деятельности человека являются знания. Знание – это микровселенная человечества. Ещё Конфуций отмечал, что «учиться новым знаниям и, когда придет время, прикладывать усвоенное к делу – это прекрасно» [167]. Изучение самого понятия «знание» на современном этапе обращено к исследованию механизмов его передачи, усвоения, хранения и использования [168]. В контексте индивидуального сознания нужно представить знание с позиции общего или совместного знания. М. Крекель под общим знанием понимает то, что собеседники знали ещё до начала акта коммуникации из-за общего культурного фона. В свою очередь, учёный под совместным знанием определяет знание, которое создаётся в ходе коммуникации [169]. Л.В. Екшембеева представляет знание в виде внутренней когнитивной структуры на основании системы самостоятельных модулей [170]. Н.Н. Болдырев определил «системные знания» (знание о мире, знание о связях между объектами, знание о когнитивных и языковых механизмах [171].

Знания о мире и внутренних связях в нём формируют языковую картину мира, а все три типа знаний представляют собой коллективное языковое сознание, реализующееся в дискурсе. В нём преимущественно раскрывается индивидуальное языковое сознание. Н.Н. Болдырев указывает на наличие доминант в языковом сознании, что предполагает структурированность предшествующего опыта. Новая информация становится знанием только тогда, когда она встраивается и находит своё место в системе уже усвоенных знаний [172]. Н.Н. Болдырев исследует понятия «формат знания и «блоки знания». Понятие «формат знания» представлено в собственно репрезентативном, семиотическом и интерпретационном аспектах [173, 174]. Е.С. Кубрякова включает объекты из жизни человека в знания о мире [175]. М.Л. Макаров когнитивные регулятивы представляет в категориях психологии [176]. Когнитивные регулятивы содержат предписания, запреты, разрешения, рекомендации и т. п., а также верования, желания, намерения.

Знания о языке представляют собой «знание языковых единиц, форм, категорий, синтаксических конструкций, их значений и функциональной специфики» [177]. Общее, что объединяет блоки знания, – это субъект дискурса [178]. В.З. Демьянков фокусирует внимание на общей интерпретации условий дискурса через следующие принципы:

1. Принцип локальности. При восприятии текста идёт опора на локальные контексты. Принцип локальности можно считать проявлением принципа минимальных усилий при когнитивной переработке.

2. Принцип аналогии. Принцип раскрывается в том случае, когда мы указываем лишь на то, что изменено, а не на то, что остается неизменным. Другими словами, мы подразумеваем, что субъект думает в одной плоскости с нами [2, с. 2-19].

Н.С. Валгина указывает на то, что «правильность восприятия текста обеспечивается не только языковыми и графическими единицами и средствами, но и общим фондом знаний» [179].

Из сказанного следует, что учебный дискурс – симбиоз энциклопедических знаний и языковых: учащийся, работая с учебным текстом, «синхронно получает и извлекает информацию» представленных видов знания [168, с. 230-234].

Учитывая, что учебный текст – основная форма передачи знаний, представим процесс формирования знания через учебный текст (рисунок 8).

АБСТРАКТНОЕ ЗНАНИЕ

УЧЕНИК

ЛИЧНОЕ ЗНАНИЕ

КОНКРЕТНОЕ ЗНАНИЕ

ПРОЕКЦИЯ

ПРИМЕНЕНИЕ

Рисунок 8 – Модель формирования знания в процессе работы с учебным текстом

Данная модель основана на тезисе о том, что знания постоянно находятся в процессе перехода: «от неосвоенного к новому, от нового к воспринятому, от воспринятого к осознанному, от осознанного к реализованному» [168, с. 230-234]. Отметим, что под абстрактным знанием понимается «вырванное из общей связи, общей логики развития предмета воспроизведение какой-то одной из его сторон» [167, р. 126]. Это знание, находящееся вне системы координат, подходящей для обучения, только после адаптации может быть использовано в условиях учебного дискурса в соответствии с задачами обучения. Далее после адаптации абстрактного знания оно может быть преобразовано в конкретное знание в рамках учебного текста. Конкретное знание представляет собой максимально объективную действительность в системе понятий. Вслед за тем в этой системе появляется субъект, т.е. обучающийся, который на тот момент уже обладает индивидуальным знанием, опытом. После чего происходит соприкосновение внешнего конкретного знания с личным, в результате чего образуется их проекция. Если данные знания откликаются в индивидуальном сознании, становятся понятыми, осознанными, корректно воспринятыми, далее знания находят применение в аналогичных вариативных ситуациях. В случае деформированного восприятия или их неусвоения по причине, например, непонимания, эти знания переходят в разряд абстрактных [180]. Конкретные знания учебного текста реализуются в сформированной когнитивной проекции обучающегося. Безусловно, «данная проекция по отношению к тексту-оригиналу будет иметь модифицированное содержание и структуру, так как проекция в индивидуальном сознании ученика будет сформирована только из понятных и осмысленных отрезков» [167, р. 127]. Представим когнитивную фиксацию знаний через проекцию в индивидуальном сознании на рисунке 9.

Проекция учебного текста

Индивидуальное сознание

Учебный текст

Когнитивная фиксация

(внешнее + внутреннее)

Учебный дискурс

Рисунок 9 – Когнитивная фиксация знаний через проекцию в индивидуальном сознании

Таким образом, знание – это результат познавательной деятельности. Знание языка представляется внутренней когнитивной структурой. Данная когнитивная структура фиксирует определенную когнитивную модель. Когнитивная проекция знания в индивидуальном сознании формируется только из понятных, релевантных и осмысленных отрезков для субъекта.

**2.4 Интерпретирующий диапазон учебного дискурса как механизм языковой когниции**

Основная часть работы в ходе учебной коммуникации осуществляется через текстовую деятельность. В ходе работы с учебным текстом происходит его интерпретация. Е.П. Александров под интерпретацией понимает «акт придания смысла тем или иным элементам познания и действительности» [181].

В исследованиях В.З. Демьянкова [182, 183] и Г.И. Богина [184] интерпретация представлена в виде инструмента построения новых смыслов и встраивания их в свою когнитивную картину мира при помощи когнитивных процессов. Речь идет о порождении нового смысла, смысла «от себя» и смысла «для себя». Новая интерпретация учебного текста опирается на предшествующий опыт в процессе создания новых смыслов через индивидуальные проекции. С этой позиции интерпретация является когнитивным процессом. Н.Н. Болдырев считает, что интерпретацией может быть «практически любая мыслительная операция, направленная на получение нового знания коллективного уровня, и в этом отношении она шире языковой когнитивной деятельности, и как языковая познавательная активность преимущественно отдельного индивида, раскрывающая в своих результатах его субъективное понимание объекта интерпретации» [185]. Н.Н. Болдырев связывает интерпретацию «с восприятием и оценкой системы мира и системой языка человека» [186], а также с «процессом и результатом субъективного понимания и объяснения человеком мира и себя в этом мире» [187]. Интерпретация – это проекция мира в индивидуальном сознании субъекта, зависящая от индивидуальных способностей человека, который преобразует полученное знание, закрепляя новые смысловые оттенки и создавая новое интерпретированное знание. В условиях учебного дискурса Е.В. Таренкина представляет интерпретацию процессом, результатом и установкой под влиянием речи учителя, других учеников и их индивидуального понимания [188]. Е.А. Кашкарева выделяет приёмы интерпретации, основанные на механизмах речевой деятельности (эквивалентных смысловых замен, памяти, антиципации, компрессии) [189]. Учёные рассматривают интерпретацию как часть познания окружающего мира при усвоении знания Н.Д. Арутюнова, В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова, А.Л. Шарандин и др.).

Н.Н. Болдырев определяет интерпретацию как «проекцию мира, или знания о мире, «погруженные» в индивидуальное сознание человека» [190], а интерпретивную деятельность характеризует производностью, субъективностью, структурированностью [191]. При построении проекции дискурса «имеющиеся у субъекта знания подвергаются субъективной переработке, они могут быть индивидуально интерпретированы и оценены» [191, с. 12]. Структурированность на уровне дискурса выражена в выборе слов, языковых структур и т.п. Следовательно, мы можем говорить о том, что интерпретация дискурса осуществляется через индивидуальную переработку знаний.

Определяя интерпретационный диапазон учебного дискурса, обратимся к интерпретирующей функции языка, которая выступает как когнитивная способность человека. Под интерпретирующим диапазоном текста Е.М. Масленникова квалифицирует «совокупность N-множества интерпретаций, потенциально возможных и допустимых для данного текста» [192]. Возможность сосуществования N-множества интерпретаций и получения новых его интерпретаций говорит о вариативности языковой системы.

Интерпретирующий диапазон учебного дискурса обусловливает возможность разного осмысления субъектами обучения в рамках его концептуальной системы. Воспринимаемая информация пересекается с имеющимися знаниями, в результате чего появляется новый индивидуальный смысл. В.С. Григорьева указывает на то, что извлечённый смысл может не соответствовать смыслу источника [193]. В таком аспекте интерпретация представляет собой деятельность и взаимодействие фоновых знаний и индивидуальных. Условия учебного дискурса задают собственный интерпретирующий диапазон в зависимости от содержания учебного текста и его жанра.

В понимании А.Н. Крюкова, ученик – «активный интерпретатор, который выделяет и устанавливает «псевдосмысл» как «совокупность смысловых единиц текста, интенциональный смысл (как «то – что – хотел – сказать –автор») и рецептивный смысл» [194]. В данном случае акцентируется внимание на отношениях «интерпретатор – автор».

В нашем исследовании интерес представляют отношения «ученик в роли интерпретатора – учебный текст», который для ученика является самостоятельным объектом познания, где роль автора не первостепенна. Перед учеником ставятся конкретные учебные задачи, в которых роль автора текста находится за пределами осмысления, за исключением редких случаев, когда само задание нацелено на связь текста с автором [195].

Н.Н. Болдырев акцентирует внимание на том, что личностные смыслы представляют собой относительные интерпретации текстовых проекций. Это связано с тем, что несовпадение проекций у различных учеников или групп учеников объясняется общностью их опыта, сходством систем знаний и другими факторами. Кроме того, это зависит от способа декодирования получаемого или воспринимаемого сообщения [196].

При работе с учебными текстами, содержащими неязыковые знания, а платформу для их усвоения, мы получаем одновременно два смысла интерпретируемого учебного текста. С одной стороны, выполняя задания и упражнения к предложенному тексту, ученик создаёт новый вторичный смысл, реализующий поставленные задачи. С другой стороны – усваивает непосредственное содержание текста.

Таким образом, мы можем ограничить границы интерпретирующего диапазона, в рамках которого функционирует учебный дискурс. Наивысшая граница интерпретационного диапазона проявляется тогда, когда обучающийся интерпретирует какую-либо информацию, опираясь на все имеющиеся у него знания. Наименьшая граница проявляется на уровне, когда для понимания информации обучающийся не может применить свою концептуальную систему знаний. Это может отразиться в том случае, когда информация не доступна по какой-либо объективной или субъективной причине для понимания. Интерпретационный диапазон учебного дискурса обусловлен его форматом, и в определенной степени этому подчинена создаваемая проекция. С этой позиции интерпретация – механизм постижения смысла.

**2.5 Реализация частных механизмов перспективизации**

Основными участниками учебного дискурса являются учитель и ученик. Учитель играет важную роль в организации учебного дискурса. Он создает условия для эффективной коммуникации, помогает развивать языковые и коммуникативные навыки учащихся, стимулирует обсуждение проблемных вопросов, дискуссии, а также оценивает уровень понимания учебного материала. Учитель передаёт ученикам новые знания и проверяет закрепленность ранее усвоенных, используя разные методы и приёмы.

Учебный дискурс начинается от определенной точки отсчёта до концептуальной завершенности [6, с. 57-67]. Данные механизмы являются частным проявлением механизма перспективизации. Механизм перспективизации рассматривается в общем плане как когнитивный процесс выстраивания, конструирования объекта в дискурсе под определенным углом зрения [15, с. 36-40; 197].

В рамках исследования пронаблюдаем реализацию механизма перспективизации посредством анализа уроков, сфокусировав внимание на личности учителя и вариативности его интерпретации информации, а также рассмотрим при этом стратегии, которыми пользуются обучающиеся. Здесь можно говорить о том, что стратегии учителя выступают в роли стимула, а стратегии учеников – в роли реакций на них.

С целью наблюдения над реализацией механизма перспективизации нами были проанализированы видеоуроки по предметам «Русский язык», «Математика», «География» для 5, 9 и 11 классов школ с русским языком обучения, с обучающего видеопортала «BilimLand.kz» (https://bilimland.kz/ru/teacher-page/videokollekcziya).

Механизм точки отсчета является стартовым. Действие данного механизма проявляется в начале организации учебного дискурса, а именно урока.

Механизм точки отсчета фиксирует отправные координаты учебного дискурса, в основном содержательного характера. Когнитивный механизм точки отсчета необходим при настройке когнитивной системы обучающихся и способствует фокусированию внимания на основном содержании дискурса.

Основные компоненты концептуального содержания:

‒ приветствие:

*Учитель:*

*1. Здравствуйте! Сегодня у нас необычный урок*

*2. Здравствуйте, ребята, садитесь!*

*3. Начинаем наш сегодняшний урок*

*4. Hello. children. How are you?*

*Ученики:*

*5. Здравствуйте!*

‒ эмоциональное состояние участников учебного дискурса (учеников):

*Учитель:*

*6. Какое же ваше настроение сегодня? Я предлагаю вам с помощью трех цветов светофора выразить своё настроение (учащиеся показывают жёлтые и зеленые карточки). Я рада, что у вас сегодня хорошее настроение. Ведь улыбка, несомненно, залог успеха в любой работе. И думаю, что сегодняшний день принесет вам радость общения друг с другом. Успехов вам и удачи.*

*Ученики:*

*7. Хорошее (хором).*

‒ установочное высказывание:

*8. И девизом нашего урока станет высказывание: «Математику нельзя изучать, наблюдая, как это делает сосед».*

*9. Сегодня у нас необычный урок. Пожелаем друг другу удачи. Давайте произнесем наш девиз: «Удача всегда с нами!»*

‒ актуализация знаний:

*10. Скажите, какие темы мы повторили на прошлом занятии?*

*11. На том уроке мы с вами проходили какую тему? Хорошо, «Прямая речь». Давайте вспомним, что было задано. Вспомним, что же такое прямая речь.*

*12. Кто может определить тему нашего урока? Как вы думаете?*

*13. Давайте вспомним, что такое синквейн?*

В качестве модели механизма точки отсчета выступает модель: приветствие + эмоциональное самочувствие + актуализация прошлого опыта.

На этом этапе учитель акцентирует внимание на общности и единстве учителя и учеников как участников одного учебного процесса через местоимения *нас, наш, мы, мы с вами проходили, мы повторили, оценим наш урок.* Механизм точки отчета всегда задействуется на начальном этапе и актуализируется в приветствии учителя. Это зависит от субъективного подхода к организации знаний в рамках данного урока. В результате данный механизм позволяет в самом начале урока организовать учебный дискурс.

Механизмы отдаления и наведения активируются с помощью структуры учебного дискурса, через установление последовательности его частей, связывающих предшествующее и последующее (*вспомним, что было на прошлом уроке … / на этом уроке мы рассмотрим … / на следующем уроке …).*

*14. На том уроке мы с вами проходили прямую речь.*

Когнитивный механизм объективации заключается в систему объективного знания на уроке. К контекстам объективного знания относятся учебные тексты, содержащие теоретический материал, словарные статьи, видеоматериалы, раздаточные материалы, речь учителя.

Субъектом, который включает в дискурс объективное знание, выступает в основном учитель или заранее подготовленный обучающийся:

*15. Посмотрите, что мы видим?*

*16. Давайте вместе прочитаем (читают хором).*

*17. Приступаем к решению неравенств с помощью единичной окружности. Включаем видео (теоретический материал).*

Когнитивный механизм субъективации состоит в том, что учебный дискурс строится с учетом субъективного восприятия предмета, основываясь на индивидуальной точке зрения. Этот механизм активирует когнитивную систему учителя, следуя определенному сценарию и используя конкретные когнитивные стратегии *(мне известно, очевидно, действительно, безусловно, конечно).*

‒ экспликации незнания / желания узнать / понять:

*Учитель:*

*18. Давайте проверим наше предположение, для этого внизу страницы есть галочка. Нажмите на неё.*

*19. Давайте вместе посмотрим на странице учебника …*

*20. Теперь мы с вами научимся заменять прямую речь косвенной.*

*21. Читаем задание и* вместе*думаем, как его сделать.*

*22. С помощью образовательного ресурса мы с вами проведем тестирование.*

*23. Хорошо мы с вами проработали.*

*Ученики:*

*24. Повторите, пожалуйста.*

*25. Я не понял вопроса.*

При использовании данного способа организации дискурса учитель и ученики находятся на одной плоскости. Данный механизм актуализируется вопросительными предложениями, которые заранее планируются учителем:

*26. Вы согласны с этим, ребята?*

*27. А кто как ещё считает?*

‒ структурирование и систематизация:

*28. Пожалуйста, выполняйте тест.*

*29. Давайте двигаться дальше.*

*30. Так, следующее.*

*31. Так, ребята, вернемся к листам самооценивания.*

*32. Переходим к следующему упражнению. Даю вам минуту.*

*33. На какой стадии выполнения работы вы?*

*34. Так, какая группа готова?*

Отметим, что механизм субъективации у учеников осуществляется через применение стратегии уточнения, экспликации незнания. Частотны реакции, оформленные как выражение мнения:

*35. Я думаю, (можно определить расстояние по экватору)…*

*36. Мне кажется, что …*

*37. Я запутался …*

Механизм интерсубъективации интерактивен, в основании которого аккумулированное знание, объединяющее когнитивные системы всех участников (*Как нам известно, / мы все знаем о том, что …, / мы все с вами …).*

*38. Ведь не зря говорят: «Мы все – равные, но мы все – разные».*

*39. Теперь ребята, я предлагаю вам посмотреть познавательный фильм на сайте «BILIMLAND».*

Когнитивный механизм завершения обеспечивает логическое завершение дискурса и подведение итогов.

Данный механизм представлен в двух реализациях:

‒ подведение результатов (содержательный план):

*40. Ну что, ребята, давайте подведем итоги.*

*41. Итак, как вы считаете, вы справились с сегодняшними заданиями.*

*42. Закончился наш урок. Оцените свою работу на уроке.*

*43. Вернемся к цели нашего занятия. Достигли ли мы её?*

*44. Хорошо, ребята, вот наш урок подходит к концу. Скажите, что нового мы узнали на уроке.*

*45. Урок окончен. Спикеры, дайте, пожалуйста, мне оценочные листы. Оценки ваши выставлю в журнал. Хорошо, спасибо, до свидания.*

‒ рефлексия (эмоциональный план):

*Учитель:*

*46. Понравился вам урок?! Я хочу услышать ваше мнение.*

*47. Покажите с помощью большого пальца, как мы с вами поработали.*

*48. Спасибо за урок вам. Давайте оценим свою работу с помощью трех цветов светофора.*

*49. Теперь, ребята, выразите своё отношение к уроку с помощью смайликов.*

*Ученики:*

*50. Да (хором).*

*51. Спасибо за урок.*

Завершение дискурса совершается через возможные события:

‒ лексические единицы, обозначающие конец действия (*урок окончен, итак, на этом мы завершаем*);

‒ единицы семантики прощания (*до свидания, до новых встреч, встретимся на следующей неделе, до встречи в новой четверти*);

‒ единицы семантики благодарности (*спасибо за урок, благодарю вас за активное участие, спасибо вам за вашу активность и заинтересованность, удачи*).

Таким образом, учитель заинтересовывает, мотивирует учеников к восприятию и усвоению новой информации в соответствии со своим индивидуальным стилем преподавания. При анализе механизмов, которые функционируют в реакциях учеников мы не имели возможности выявить устойчивые закономерности при создании проекции учебного дискурса. При этом отметим, что рамки учебного дискурса тяготеют к универсальному и целостному каркасу, наполнение которого может отличаться, но в котором функционируют общие механизмы.

Для более конкретного анализа процесса создания когнитивных проекций учебного дискурса нам необходимо более детально представить второго участника – ученика. С этой целью в следующем подразделе мы обратимся к применению методики дополнения при восприятии учебных текстов.

**2.6 Индивидуальная интерпретация текста: механизм смысловых замен**

Проблема изучения процесса восприятия человеком связного текста достаточно хорошо и разносторонне разработана. Тем не менее и на сегодняшний день восприятие текста находится в фокусе научных исследований. В частности, проблема отношений «текст – человек» исследуется совершенно по-новому в условиях новых реалий. Современный человек в информационном пространстве всё реже сталкивается с первичными текстами. Жизнь современного человека окружают вторичные тексты на всех его жизненных этапах. В условиях учебного дискурса обучающиеся также находятся в окружении разнообразных вторичных учебных текстов.

Потенциал учебного дискурса в выявлении когнитивных проекций в индивидуальном сознании изучается через анализ учебных текстов с применением методики дополнения. Это позволяет оценивать ответы не только по критерию «правильно/неправильно», но и в соответствии с заданными параметрами. По причине того, что в рамках исследования речь не идёт о неправильности или правильности полученной текстовой проекции достаточен сам факт возможности создания текстовой проекции у адресата, не знакомого с текстом-источником.

Я.А. Микк, И.А. Рапопорт показывают необходимость точности заполнения и считают правильным вариантом только грамматически и содержательно точный ответ. Даже различия в числе, времени или лице могут считаться неверными [198].

В условиях учебного дискурса от учащихся при чтении учебного текста ожидается адекватность и универсальность понимания. К сторонникам гибкого принятия результата можно отнести У. Тейлора, который принимал за успешный ответ как точный авторский, так и близкий по значению вариант заполнения.

В отличие от текстов научного стиля тексты из художественной литературы предполагают различия в их понимании. Стало быть, мы видим поливариантность понимания учебного текста художественного содержания и вариативные читательские проекции. Проекция учебного текста возникает на основе интеграции содержания элементов текста и сформированного субъективного образа текста и переходит в понятие «смысл».

Как показал анализ научных работ по данной тематике, исследование механизмов когнитивной проекции невозможно без проведения экспериментальных данных. Далее мы подробнее остановимся на обосновании выбора проведения экспериментальной части исследования.

Объект изучения в рамках учебного дискурса представлен учебным текстом и субъектом, который его воспринимает и интерпретирует. Такие подходы в методике сменяют центр с текста на человека как субъекта восприятия. Для нас важно не уделить принципиальное внимание логико-структурному оформлению текста, а рассмотреть проекцию текста у отдельного человека. Анализу подвергаются проекции текста, которые по-разному воспринимаются разными группами реципиентов. Итак, методика дополнения исследует процесс смыслового восприятия текста [199].

Эксперимент направлен на выявление общих закономерностей и частных при восприятии поврежденного текста разных стилей: научный, публицистический, разговорный. Анализ учебников по русскому языку для казахстанских школ с русским языком обучения показал, что в них представлены научные, научно-популярные, художественные, поэтические, нарративные (биографии, письма, дневники и т.д.) и бытовые типы текстов. Для выявления специфики когнитивных проекций был проведён эксперимент, основанный на методике дополнения с использованием текстов научного, публицистического и разговорного стилей, что связано с характерным содержанием экзаменационных материалов по чтению в рамках единого национального тестирования.

Данная работа проводится на основании принципа избыточности речевого сообщения даже при наличии помех в виде пропусков. Иными словами, методика предполагает возможность заполнения пропусков в тексте только лишь на основании понимания и знания используемого языка, так как языковое знание позволяет подобрать адекватные варианты по причине знакомого сценария, полученного при другой коммуникативной ситуации. Если испытуемые различаются по возрасту, культурной среде, родному языку, социальному статусу и т.п., мы можем получить индивидуальные когнитивные проекции представленного текста для заполнения, при этом выделяя общие знания одного коллектива, например, класса. «Цель эксперимента – дифференциация и типизация когнитивных проекций. Задача исследования – анализ реакции для выявления общих и дифференциальных параметров в процессе построения индивидуальной проекции текстов разного типа» [57, с. 125].

Исследователи считают, что при использовании описываемой методики тексты должны начинаться с абзаца, быть целостными по содержанию и не превышать объём 250-300 слов [200]. Количество испытуемых 20-30, что, по мнению О.Ю. Тимофеевой, достаточно для минимального объёма [201].

Участники эксперимента – обучающиеся 5 и 11 классов (Средняя школа №18 – Астана, 67 обучающихся, язык обучения – русский). Подбор участников исследования был обусловлен «необходимостью выявить особенности восприятия учебных текстов разных стилей у учащихся различных возрастных групп, а также определить, как универсальные, так и индивидуальные черты интерпретации предложенного материала» [12, с. 183]. В эксперименте использовались 6 текстов с пропущенными словами научного, публицистического и разговорного стилей (3 – для 5 классов, 3 – для 11). Содержание и объём текстов соответствует возрасту обучающихся (Приложение А).

В результате эксперимента от 33 учащихся 5 классов получено 659 реакций (на каждого 27 прочерков). По научному тексту – 153 реакции, по публицистическому тексту – 267, по разговорному – 239. Количество незаполненных прочерков – 232. От учащихся 11 классов получено 1400 реакций от 34 человек (на каждого 42 прочерка). По научному тексту – 336 реакций, по публицистическому тексту – 624, по разговорному тексту – 440. При этом были исключены незаполненные прочерки – 194.

Анализ полученных реакций позволил их дифференцировать по 4 условным категориям:

‒ точное совпадение пропуска;

‒ семантически потенциальный вариант;

‒ семантически неподходящий вариант;

‒ ответ отсутствует [12, с. 183-184].

По результатам анализа было решено синонимы пропущенных верных дополнений относить к точным семантическим реакциям. В нашей статье «Механизм «перспективизация» при понимании учебного текста» данная позиция обоснована утверждением, что «более точные результаты даёт методика, при которой правильными ответами считаются все контекстуально подходящие слова (точное совпадение пропуска), к семантически потенциальным вариантам относятся дополнения, которые вероятны и допустимы в языке (семантически потенциальный вариант), к третьей категории принадлежат реакции, которые невозможны на месте пропуска по лексическим, синтаксическим, логическим и другим причинам, четвертая группа является нетипичной и неожиданной (искусственные реакции, вероятно, использованные для привлечения внимания)» [56, с. 128].

В обобщающей таблице 2 представлена корреляция полученных реакций, сгруппированная по использованным текстам научного, публицистического и разговорного стилей.

Таблица 2 – Корреляция полученных реакций относительно текстов разных функциональных стилей

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Класс | Категория | Стиль текста | | |
| научный, % | публицистический, % | разговорный, % |
| 5 | точное совпадение про пуска, включая синонимы | 55 | 25 | 20 |
| 11 | 48 | 27 | 25 |
| 5 | семантически возможный вариант | 25 | 49 | 26 |
| 11 | 12 | 64 | 24 |
| 5 | семантически неподходящий вариант | 23 | 34 | 43 |
| 11 | 19 | 29 | 52 |
| 5 | ответ отсутствует | 41 | 59 | 0 |
| 11 | 30 | 53 | 17 |

Максимальное количество точных совпадений было обнаружено в текстах научного стиля (5 класс – 55%, 11 – 48%). Семантически возможный вариант преобладает в текстах публицистического стиля (5 класс – 49%, 11 – 64%). Семантически неподходящий вариант проявлен в текстах разговорного стиля (5 класс – 43%, 11 – 52%) (Приложение Б) [12, с. 183-186]. Следовательно, восприятие содержания учебных текстов находится в зависимости от стиля текста в большей степени, чем от класса и возраста обучающихся.

Ответы обучающихся при заполнении пропусков в текстах научного стиля, содержание которых относилось к области точных наук, совпадали с эталонными, включая синонимы. Данный факт объясняется точной инвариантной информацией, ограничивая возможность вариативного подходящего заполнения.

Ответы учащихся на первый прочерк текста научного стиля для 5 класса (вещества): *вещества, элементы, частицы, молекулы*.Самым частотным ответом был правильный, идентичный с эталонным текстом (вещества – 95%). Ответы учащихся на второй прочерк (пар): *твёрдое, газообразные, газообразные, газ, пар.* Частотны реакции в начальной форме слова (90%). Анализ полученных реакций свидетельствует о том, что при дополнении пропуска использован контекст. Правильное заполнение второго прочерка (90%) объяснимо по причине того, что на предыдущий прочерк было дано 95% правильных реакций.

Ответы на первый прочерк из текста для 11 класса: *топлив, масел, двигателей*. Ответы на второй прочерк: *выше, тому подобное, т.д., дальше, далее.* Поскольку тема текста знакома, учащиеся вполне успешно справились с пропусками, актуализировав предметные знания по данной теме.

В текстах публицистического стиля обучающиеся 5 класса преимущественно дополняли текст точными совпадениями и семантически возможными вариантами.

Ответы на первый прочерк: *всегда, они, воспитанные, добрые люди, они всегда, люди, воспитанные люди.* Ответы на второй прочерк: *добрые, гордые, понимающие, толерантные, уважительные, умные, находчивые, хорошие, слабые.*

Реакции согласованы с контекстом на уровне его синтагматики, имеют в 85% положительную коннотацию, на что повлияла целеустановка первого предложения. Однако в ряде случаев отмечаются семантически не подходящие варианты (*находчивые, слабые, гордые),* что говорит о понимании отдельного предложения, но вместе с тем неадекватном восприятии текста в полном объёме.

Отрывок из текста для 11 класса (из книги Неру Джавахарлал «Взгляд на всемирную историю»). Первый прочерк содержал эталонный ответ *были*. На месте этого прочерка получены следующие варианты: *жизни, веке, расположены, были, году, находятся.* В данном ряду мы наблюдаем достаточно распространённые языковые конструкции, которые частотны в повседневной жизни: *в прошлой жизни, в прошлом веке, в прошлом году.* Однако данные реакции «демонстрируют неправильное определение учащимися функционального назначения синтаксемы *в прошлом,* выступающей в предъявленном фрагменте текста в роли обстоятельства времени, выраженного субстантивированной формой прилагательного, в результате чего не был также распознан предикат высказывания, что, очевидно, обусловлено нарушением механизмов декодирования субъекта и предиката, отсутствием целостного восприятия смысла данного предложения» [202]. Реакции, отличающиеся от эталонного ответа, свидетельствуют о нарушении на уровне пропозициональной структуры высказывания, что ведет к нарушению субъектно-предикатной конструкции.Уникальные реакции на второй прочерк: *Руси, и т.д., России, Китае, Америки, Италии.* Внутри перечисления интересна реакция *и т.д.* (встречается дважды)*.* Это дополнение свидетельствует об ориентации на ближайшее окружение.

Анализ реакций показывает, что один и тот же контекст может приводить к разному пониманию и выражению, от стандартных языковых шаблонов до уникальных индивидуальных ответов. Для публицистического стиля характерно разнообразие лексики.

В тексте разговорного стиля 5-классники «максимально правильно по отношению к содержанию эталонного текста выполнили поставленную задачу.

На месте первого прочерка даны повторяющиеся реакции: *сегодня, завтра, сейчас, есть, опять, будет.* Прежде всего в реакцияхнаблюдается доминирование временного отрезка происходящего действия. Другой случай дополнения – «интуитивное достраивание субъектно-предикатной структуры в неполном предложении» [12, с. 186, с. 187].

Далее рассмотрим результаты у 11-классников. Реакции на первый прочерк можно назвать типичными с точки зрения синтаксической конструкции, но лексически разнообразными в силу допущения вариативного контекста*: держали, обижали, звали, наказывали, воспитывали.*

Реакции на второй прочерк интересны по причине того, что дополнение является продолжением устойчивого выражения. При этом помимо верного дополнения (*рукавицах*) были получены неожиданные реакции (берлогах*, иглах).* Возможно, это обусловлено тем, что данное выражение не актуально в реальной коммуникации и, может быть, даже не знакомо для большей части учащихся.

Анализ дополнений в текстах разговорного стиля показывает значительные различия в интерпретациях, что часто приводит к созданию нового, отличного от оригинала текста. Проведенный анализ позволяет выявить стратегии при восстановлении текста:

1) непосредственное окружение пропущенного отрезка текста;

2) денотативная ситуация текста.

В учебных текстах, особенно научных, структура исключает содержательную вариативность и неоднозначность, требуя восприятия, максимально приближенного к авторскому замыслу. В отличие от этого, восприятие публицистических и разговорных текстов зависит от индивидуальных интерпретаций, что приводит к смысловым заменам и отклонениям от целевого содержания. Однако личностные смыслы всё равно играют роль в восприятии текста. Это связано с тем, что учебный дискурс подчиняется общим требованиям по организации и функционированию.

В условиях учебного дискурса используются универсальные сценарии развития коммуникативных ситуаций. В нём известно предполагаемое поведение всех его участников, а также в нем задана программа восприятия и ход мыслей у учащихся.

Результаты проведенного анализа позволяют сделать некоторые частные выводы:

1. Наблюдаемые реакции дифференцированы по 4 категориям: точное совпадение, семантически возможный вариант, семантически неподходящий вариант и отсутствие ответа. Частотны точные совпадения в текстах научного стиля, семантически возможные варианты преобладают в текстах публицистического стиля, а семантически неподходящие варианты получены в текстах разговорного стиля.

2. Восприятие учебных материалов определяется стилем текста, а не возрастом, что задаёт границы понимания. Процесс восприятия идёт поэтапно: от знаковой структуры до целостного смысла. Корректные дополнения показывают успешное прохождение всех этапов, а ошибки возникают из-за искажений на каком-то из них. Влияние на восприятие оказывают ситуация, контекст, опыт и формальные критерии.

3. Восприятие учебных текстов основывается на собственной системе значений особенно в текстах публицистического и разговорного стилей, где множество вариантов развития сюжета приводит к разным когнитивным интерпретациям.

Таким образом, каждый обучающийся активно участвует в создании и интерпретации текста, соотнося его с эталонной версией учебного материала.

Согласно потенциальным ситуациям, выделенным С.И. Лебединским [147], в ходе анализа результатов эксперимента было выявлено три стратегии:

1. Содержание информации было незнакомо или почти незнакомо. Обучающийся пропускал непонятные участки информации. В результате полученная проекция нечеткая, неточная, частично деформированная (стратегия деформации).

2. Содержание знакомо частично на уровне отдельных текстовых фрагментов.

3. Содержание знакомо и не требует переработки.

Итак, методика дополнения текста как приём позволяет выявить субъективный характер процесса в индивидуальном сознании учащегося. Он соотносит эталонный текст с имеющимися знаниями, а также с экстралингвистической ситуацией, которую текст описывает. Поливариантность понимания текста вызвана также тем, что смысл текста для каждого читающего имеет отличительную смысловую нагрузку.

Успешность или неуспешность понимания текста зависит от понимания лексических, синтаксических, стилистических аспектов, а также от знания культуры. Наблюдаемые когнитивные проекции учебного дискурса, основанные на результатах методики дополнения, можно считать многоуровневым процессом.

**Выводы по разделу 2**

Когнитивная проекция знания в индивидуальном сознании формируется только из понятной, релевантной и осмысленной для субъекта информации. При этом отметим, что рамки учебного дискурса тяготеют к универсальному и целостному каркасу, наполнение которого может отличаться, но в котором функционируют общие механизмы.

Анализ и исследование механизмов когнитивных проекций учебного дискурса показал следующее:

1. Информация, становящаяся частью когнитивной проекции, должна быть понятной для субъекта и осмысленной. Это подчеркивает субъективный характер восприятия и интерпретации информации. Когда обучающийся сталкивается с новым или трудным фрагментом текста, он активно использует свою апперцепционную базу – совокупность ранее накопленных знаний, опыта, культурных и социальных установок, чтобы интерпретировать текст. Если информация не воспринимается как понятная, то процесс её усвоения и интеграции в когнитивную систему затрудняется, что подтверждает важность «релевантности» и «осмысленности» информации для субъекта. Механизм смысловых замен, основанный на опыте, позволяет обучающемуся адаптировать и интерпретировать информацию, не всегда точно совпадающую с оригинальным смыслом, но приближенную к его восприятию.

2. Создание индивидуальной интерпретации текста посредством механизма перспективизации непосредственно связано с процессом осознания смысла. После того как текст интерпретирован, он становится частью индивидуального знания. В этом контексте следует отметить, что интерпретация является механизмом постижения смысла. Это означает, что процесс восприятия текста и его осмысление являются не пассивным актом, а активным и творческим процессом, который приводит к формированию уникальной для каждого обучающегося когнитивной проекции.

3. Важную роль в формировании когнитивных проекций играют такие механизмы, как субъективация (персональная интерпретация), объективация (привнесение в знания объективного контекста) и интерсубъективация (взаимодействие с другими участниками образовательного процесса). Эти механизмы не только описывают процессы, происходящие в сознании обучающегося, но и иллюстрируют, как знания проходят через различные уровни осознания: от личной интерпретации до более объективного представления в контексте группы или социальной среды.

4. Механизм перспективизации в контексте учебного дискурса играет ключевую роль в формировании индивидуальных проекций через когнитивные операции и стратегии переработки информации. Это означает, что обучающийся не просто пассивно воспринимает информацию, но активно перерабатывает её, ориентируясь на личные цели, контексты и когнитивные стратегии. Перспективизация помогает обучающемуся выстраивать свой собственный путь знания, что позволяет ему более осмысленно и глубоко подходить к материалу.

5. Интерпретирующий диапазон учебного дискурса имеет тенденцию быть универсальными и целостными. Однако он может изменяться в зависимости от конкретных учебных целей, контекста и формата. Важно отметить, что даже несмотря на различия в наполнении учебного дискурса общие механизмы (субъективизация, объективация, интерсубъективизация и др.) продолжают функционировать, обеспечивая целостность и универсальность самого процесса образования.

Таким образом, можно заключить, что когнитивная проекция знания является сложным и динамичным процессом, в котором важным элементом является активная интерпретация обучающимся информации, использование личного опыта и когнитивных стратегий, а также зависимость от формата учебного дискурса.

**3 СТРАТЕГИИ КОГНИТИВНЫХ ПРОЕКЦИЙ УЧЕБНОГО ДИСКУРСА**

**3.1 Активизация индивидуального опыта: реализация стратегий когнитивных проекций**

Потребность в познании составляет основу мотивационной деятельности обучающегося. Мотивационный фактор в обучении влияет на успешность усвоения знаний, условия их получения, эмоциональное состояние обучающегося, а также на дальнейшее саморазвитие за пределами учебного дискурса.

Р.Ш. Сыдыкова, А.Ж. Тобагабылова, А.Т. Досбагамбетова рассматривают мотивацию как «сложный процесс детерминации поведения и мышления личности учащегося, его побуждения к определенному поведению и деятельности под воздействием личностных и внешних факторов» [203].

В мотивации учебной деятельности особую позицию занимает мотив как начало любого действия или потребности. Под мотивом понимается «инстинктивный импульс, потребность, физическое влечение, переживание эмоций, интерес, желание, жизненная цель, идеалы» [204]. Мотивация сравнима с иерархией мотивов, проявляющихся как осознанные побуждения к действию и являющихся особенностями личности. [205]. Относительно мотивов учебной деятельности высказывается А.К. Маркова, определяя ориентированность ученика на учебный процесс [206]. Е.П. Ильин рассматривает мотив в системе целей, намерений, побуждений [207]. А.Н. Леонтьев наделяет мотивы субъективным смыслом [208]. Следовательно, мотивацию учебной деятельности можно представить в виде организации мотивов, которые способствуют формированию нацеленности на результат.

Человек, стремясь к познанию неизвестного, опирается на свою картину мира. При этом активизация индивидуального опыта происходит на основе имеющейся базы знаний. Первоисточник и созданная проекция неравноправны, а содержание нового смысла в условиях учебного дискурса проецируются в индивидуальном сознании на основе уже известных знаний. При встрече с неизвестным знанием наше сознание пытается найти элементы, которые так или иначе ему знакомы.

Процесс создания проекции можно сравнить с удвоением реальности, которое связано с активизацией памяти и обращением субъекта к своему индивидуальному опыту. На основании этих утверждений представим специфику процессов проецирования в виде модели на рисунках 10, 11, 12.

Модель процесса проецирования состоит из трёх элементов: объект, проецирующий луч и плоскость проекции, то есть конечный пункт назначения. В нашем случае объект – сам текст, проецирующий луч – деятельность человека, а плоскость проекции – получившийся вторичный текст. Следовательно, мы оставляем на проецируемую плоскость только те части объекта, которые можем идентифицировать и интерпретировать в своем сознании. Это наши знания и опыт, которые позволяют работать с новой информацией.

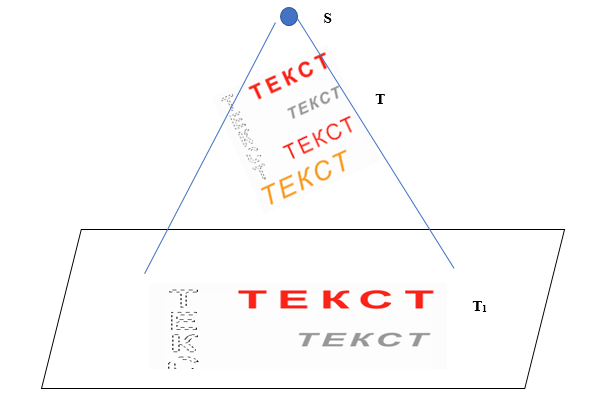


Рисунок 10 – Процесс создания проекции

На представленном рисунке в виде произвольной S (центр проекции) мы обозначаем обучающегося в качестве центра проектирования, через который проходит исходный текст (Т), и на выходе мы получаем учебный текст (прообраз), пропущенный через индивидуальное сознание ученика в виде вторичного текста (Т1).

Данный процесс проектирования можно описать следующим образом: ученик при работе с учебным текстом выделяет для себя опорные точки, которые поддаются пониманию (ключевые слова, словосочетания), далее с учётом поставленной задачи происходит процесс выстраивания нового текста на основании выделенных опорных точек (индивидуальная схема текста) с наложением своего личностного смысла (на схеме – проекционные лучи).

Рассмотрим ещё одно интересное свойство проекции. Исходный объект, подлежащий потенциальному проецированию, в нашем случае является многомерным и объёмным. В частности, учебный текст в условиях учебного дискурса имеет скрытый потенциал, который неизвестен ученику. Мы имеем в виду под этим методическую часть, которой владеет учитель. Перед учеником стоит только текст, задания перед ним и упражнения после него. Пустое место в методике дополнения является неизвестным по отношению к окружающим языковым единицам. Это дополнение проецируется на место пропуска через свой индивидуальный опыт, который активизирует контекст. Следовательно, точные ответы и семантически подходящие варианты заполнения возможны по двум причинам:

‒ известные исходные данные контекста, то есть пропущенное слово, возможно вставить, внимательно прочитав весь учебный текст. В таком случае мы наблюдаем преобладание универсального проектирования смысла;

‒ неподходящий вариант говорит о том, что проектирование завершено неуспешно, так как в индивидуальный опыт не позволяет найти известную данность на возможный пропуск. Сознание не проецирует и не допускает семантически подходящий вариант. Смысл проекции теряется: неизвестное проецируется на неизвестное. Нет опоры на знание, полученное до возникновения предложенной учебной ситуации.

Таким образом, главное условие когнитивной проекции заключается в необходимости связи неизвестного и известного. Для активизации индивидуального опыта необходим контекст, который направлен на извлечение необходимых знаний.

Относительно учебных текстов разных стилей мы можем схематично показать полученные схемы проекций. При проекции текста научного стиля обучающиеся стремились перенести во вторичный текст все точки в максимально точной форме относительно исходного варианта (рисунок 11).

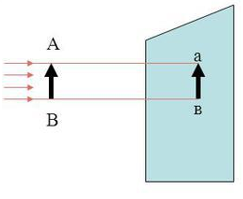


Рисунок 11 – Процесс создания проекции текста научного стиля

При работе с текстами, содержащими лексику публицистического или разговорного стилей процесс проекции может иметь следующий вид (рисунок 12).

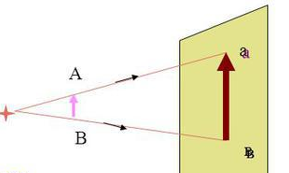


Рисунок 12 – Процесс создания проекции текста публицистического и разговорного стилей

Мы наблюдаем расширение проекции относительно исходного варианта. Данное наблюдение подтверждает вариативность реакций на предложенные стимулы, полученные в ходе использования методики дополнения. Вариативность восприятия таких текстов позволяет масштабно спроецировать субъективно важный смысл текста с наложением на него личностного отношения.

В таком случае по полученным проекциям мы не можем судить о всех параметрах (измерениях) учебного текста в условиях учебного дискурса, а можем лишь наблюдать особенности процесса создания этой проекции и, следовательно, строить модели их создания [209]. Основное свойство проекции заключается в том, что любой спроецированный объект отражает исходный текст лишь с одного ракурса проекции в условиях учебного дискурса, во-первых, проекция индивидуальна относительно каждого участника учебного процесса, во-вторых, проекция может быть деформирована из-за неправильно понятой задачи или смысла самого текста. В.Г. Крысько выделяет необходимость заданий, которые имеют тесную связь с реальными ситуациями общения [210].

Изучим мотивационные аспекты учебного дискурса на примере конкретных текстов, которые описывают алгоритмы предполагаемой деятельности обучающихся. Следует помнить, что «содержание текстового материала и характер заданий должны отвечать следующим методическим принципам: информативность, речевая направленность, ситуативность, речемыслительная активность, эвристичность (спонтанный, творческий характер речевой деятельности)» [211].

На примере одного из заданий рассмотрим возможный процесс актуализации индивидуального сознания через конкретный учебный текст (рисунок 13) [212].

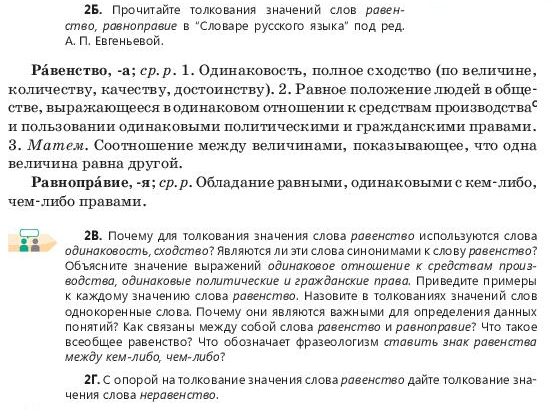


Рисунок 13 – Пример моделирования учебного дискурса

В данном задании в качестве первого этапа обучающимся предлагается прочитать толкование слова из словаря, что сразу должно направить на восприятие учебного текста в научном стиле. Далее предполагается вторичное чтение и работа с вопросами к данному тексту. Это способствует систематизации новой информации. Заключительная работа включает в себя создание нового «своего» текста по аналогии.

Анализ учебных текстов показал, что их можно рассмотреть с точки зрения понимания и реакции на них: действие, вывод, переформулировка, прогнозирование, решение проблемы [213].

Проанализировав учебные тексты, мы вычленили личностно-ориентированные задания:выражение мнения,аргументация собственной позиции, прогнозирование ситуации, моделирование ситуации [214].

Задания к учебному тексту актуализируют речемыслительную деятельность и эмоциональную сферу обучающегося [215, 216]. Механизмы активизации индивидуального сознания учащихся «реализуются во взаимодействии с элементами когнитивной системы (актуализация имеющихся знаний; вербализация интенции; решение конкретных практических задач в ходе поиска оптимального решения; усвоение новых знаний)» [214, с. 233].

Таким образом, «информация, получаемая в процессе учебной коммуникативной ситуации, характеризуясь субъективным восприятием и отличаясь личностной значимостью в каждом конкретном случае, может вызвать самые различные формы переживаний – радость, удовлетворение, удивление, неприятие, отторжение, гнев и т.п.» [214, с. 234].

Данный процесс представлен нами в виде схемы (рисунок 14).

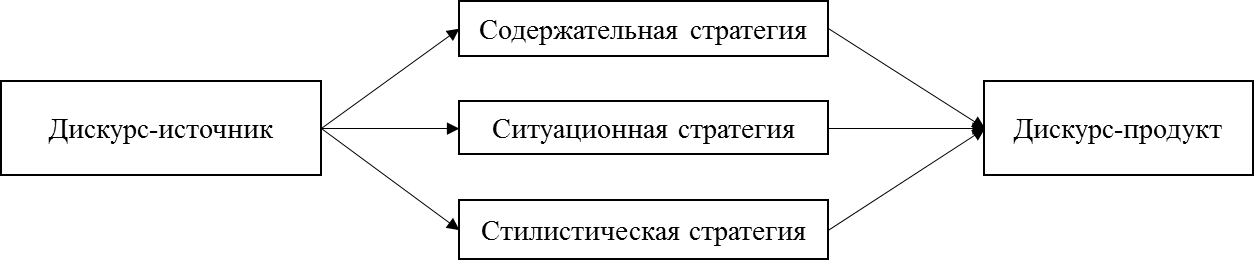


Рисунок 14 – Процесс формирования когнитивной проекции учебного дискурса

Исходный дискурс-источник в данной ситуации является образцовым, на основании которого необходимо смоделировать новый, отличный от исходного. В данном случае содержательная стратегия направлена на сохранение и передачу полученной информации в новый учебный дискурс через учебный текст. «На уроках русского языка учащиеся получают в большом объёме языковые знания, но нельзя забывать и том, что не менее важным является усвоение неязыковых или энциклопедических знаний. Ситуационная стратегия актуализирует предыдущий опыт и предыдущие дискурсы, аналогичные данной ситуации. Стилистическая стратегия отвечает за адекватное моделирование функционального стиля» [217]. Учебный дискурс в данном случае является сложным коммуникативным явлением, цель которого заключается в формировании новых знаний и их активном использовании в самых разных областях жизни человека.

Моделирование дискурса в учебных целях способствует не только определению уровня и характера полученных знаний, но и активизации когнитивно-речевых процессов. Следует принять во внимание, что «учебный дискурс представляет собой коллаборацию учебного, социального, культурного взаимодействия со специфическими чертами собственных целеполаганий» [215, с. 7]. Стандартные условия учебного дискурса позволяют представить алгоритм работы с учебным текстом в учебниках русского языка (рисунок 15).

Рисунок 15 – Алгоритм работы в условиях учебного дискурса

Рассмотрим структуру конкретного блока учебника «Русский язык» для 6 класса (рисунок 16) [63, с. 5].



Рисунок 16 – Учебный текст, не содержащий языковое знание

Далее представлен несплошной учебный текст с готовыми ассоциациями, которые нужно сопоставить со своими ассоциациями (рисунок 17) [63, с. 6].

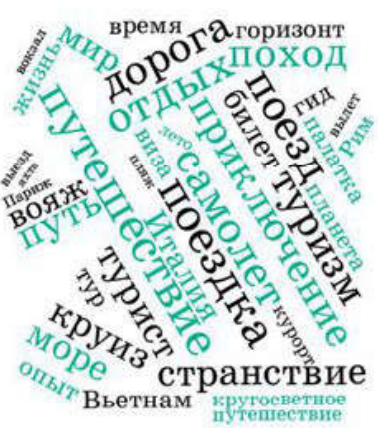


Рисунок 17 – Несплошной учебный текст с готовыми ассоциациями

Отметим, что некоторые исследователи указывают на то, что визуальный текст вызывает больше доверия, и поэтому он может эффективно использоваться как дидактический материал в учебниках. Тем самым происходит наложение собственного и коллективного знания, где имеет место расхождение результатов в связи с индивидуальным восприятием данного стимула через личный опыт, знания, эмоции, ассоциации. С помощью таких заданий можно выявить единичные реакции, характерные для конкретного обучающегося, а также типичные, стереотипные.

Рассмотрим учебный текст из учебника 6 класса, содержащий языковое знание на тему «Сложные существительные». В данном случае упражнения даются после учебного текста, включающего возможные случаи образования сложных имён существительных и их правописание. Выполняя такие упражнения, мы получаем ожидаемое реагирование на учебную ситуацию через общее коллективное знание. Например, упражнение (рисунок 18) [63, с. 7].

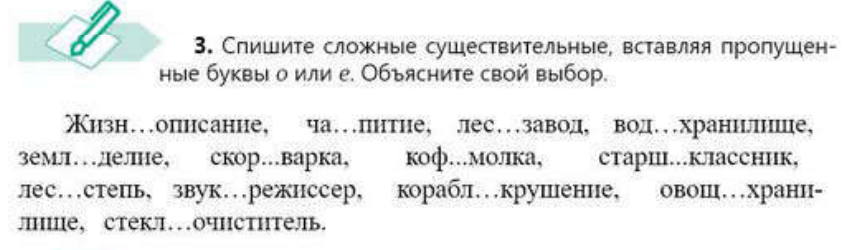


Рисунок 18 – Учебный текст, содержащий языковое знание

Активизация индивидуального опыта, сформированного через изучение учебного текста, освещающего это правило, позволяет объяснить случаи правописания. Личный опыт в таком случае может прослеживаться, если обучающийся не освоил содержание учебного текста (теорию), а приступил к выполнению упражнения на основе своих личных знаний, т.е. с такими словами обучающийся мог встречаться в других ситуациях. Он помнит их правописание без опоры на грамматическое правило. В связи с этим ценность упражнений, вопросов, заданий зависит от возможности максимально овладеть новой информацией. Задания дают возможность учиться общаться на конкретные темы блока на уроке, отталкиваясь от модели, заложенной в учебном тексте, постепенно активизируя свой опыт, личные знания, мнение на эту тему.

По наблюдениям Н.В. Уканаковой, такое представление проекции текста в сознании обучающегося активизирует три типа когнитивных операций: сохранение, моделирование, трансформация. Данные операции позволяют осуществить интерпретацию новых знаний [218].

Итак, когнитивные проекции представлены в различных модификациях, что доказывает необходимость изучения когнитивных проекций учебного дискурса через индивидуальное сознание обучающихся.

**3.2 Стратегия трансформации отдельных языковых единиц**

В основе стратегии трансформации находится изменение, которое может касаться формальных (лексических и грамматических трансформаций) или семантических (семантических трансформаций) компонентов исходного текста при сохранении информации, предназначенной для передачи.

Обычно стратегия трансформации рассматривается в пределах теории перевода при перестановке или синтаксическом упрощении. Трансформация затрагивает не внешние, поверхностные структуры текста, а области смысла.

В данном случае мы применяем её при анализе реакций, полученных в ходе ассоциативного эксперимента. Цель данного этапа исследования – определить особенности идентификации и семантизации отдельных языковых единиц, входящих в предметную область «русский язык».

Каждый тип дискурса отличен от другого тем, что имеет разную основу деятельности и набор своей терминологической лексики, что приводит к её варьированию [219].

В учебниках русского языка используются общенаучные и узкоспециальные термины, а также типичные продуктивные конструкции, активизирующие частотные учебные действия *(спишите предложение/текст и т.п., сформулируйте идею/тезис/тему/цель и т.п., составьте схему/план и т.п.)*. Среди подобных языковых единиц были выявлены некоторые частотные понятия для анализа их лексической закрепленности в индивидуальном языковом сознании с целью выявления интерпретирующего диапазона конкретной предметной области «русский язык».

Ученики часто испытывают сложности при интерпретации научных терминов, что может привести к недопониманию материала и ошибкам в обучении. К основным проблемам интерпретации научных терминов у учеников можно отнести следующие:

1. Лексические трудности. Многие научные термины имеют сложную лексику (адъективация, субстантивация, аббревиатуры и т.п.), которая может быть непонятной для учеников на первых этапах обучения.

2. Отсутствие контекста. Ученики часто сталкиваются с терминами без должного контекста и объяснений, что затрудняет их корректную интерпретацию. Недостаточное объяснение терминов может привести к их неправильной интерпретации и неверному применению в различных контекстах.

3. Недостаточное понимание смысла. Некоторые ученики могут запоминать определения научных терминов, но не понимать их истинного смысла и значения. Это может привести к механическому использованию терминов без понимания того, как их применять в связи с теми или иными явлениями и процессами в окружающем мире. Для решения проблем интерпретации научных терминов у обучающихся можно наметить следующие пути:

‒ использование контекстно-ориентированного подхода: объяснение научных терминов в контексте конкретных явлений и примеров может помочь ученикам понять их смысл и применение в реальной жизни, что поможет преодолеть лексические трудности за счет конкретных примеров использования терминов;

‒ интеграция научных терминов в обучающие игры и задания, что позволит ученикам применять научные термины на практике;

‒ развитие навыков критического мышления, а также критического оценивания применения терминов в различных контекстах.

Взаимодействие учебного дискурса и индивидуального сознания проявлено на лексическом уровне, когда «любая усвоенная учащимся лексическая единица означает «квант учебной информации» о том или ином фрагменте мира. В этом случае особое внимание уделяется процессу категоризации эмпирических данных с помощью языковых знаков – терминов, от осмысления которых зависит понимание реалий языка и содержание учебного текста» [220].

В рамках исследования под ассоциациями (реакциями) понимается связь между объектами, в основании которой находится опыт [221, 222].

В работе применим подход, связанный с выделением центра, периферии и единичных реакций [223].

В условиях данного эксперимента влияние оказывает и специфика рамок и интерпретирующего диапазона учебного дискурса. Периферию, обрамляющую ядро ассоциативного поля, можно считать проявлением индивидуальных проекций, формирование которых исключительно связано с личным восприятием и решением проявить это именно в данной реализации иногда с какой-либо конкретной целью.

Отметим, что реакции содержат титульное значение (словарное, общепринятое) и индивидуальное значение, состоящее из личного субъективного смысла и опыта. В классическом варианте свободного ассоциативного эксперимента от респондента требуется в ответ на стимул как можно быстрее проговорить или записать первую реакцию.

При выборе экспериментального материала учитывались результаты пилотного анкетирования среди учителей, которое проведено с целью определения слов-стимулов из предметной области «русский язык». Цель – определить степень употребления данных понятий в условиях учебного дискурса. Предлагалось отразить это, обозначив цифрами, где 1 – используется только в предметной области «русский язык», 2 – часто используется в предметной области «русский язык», 3 – всегда используется, общеупотребимо как в рамках предметной области, так и за её пределами (Приложение В).

В анкетировании приняли участии 67 учителей русского языка (Астана, Павлодар, Костанай, Петропавловск).

Результаты анкетирования показали, что предложенные стимулы соответствуют вышеуказанным требованиям. Отбор стимулов для ассоциативного эксперимента обусловлен их значимостью для формирования базовых языковых понятий, ассоциативного мышления и навыков системного анализа языка. Комментарии учителей: *эти стимулы охватывают разные уровни языка: фонетический (звук), морфологический (морфема, слово), синтаксический (союз, предложение, текст) и графический (точка, схема); данные понятия подчеркивают связь теоретических знаний с их применением; понятия отражают уровень языковой интуиции и осведомленности учеников; подборка позволяет исследовать их лексическую и грамматическую компетенцию, креативность мышления.*

Таким образом, отбор стимулов (*союз, глагол, имя существительное, звук, предложение, текст, морфема, синтаксис, точка, схема, правило, состав, исключение)* основывался на результатах предварительного анкетирования учителей и полученных комментариев.

Обоснование выбора стимулов:

1. Актуальность предъявляемых языковых единиц для предметной области «русский язык».

2. Разнообразие уровней языка: подбор стимулов охватывает различные уровни языковой системы – от фонетики (звук, точка) до морфологии (глагол, имя существительное) и синтаксиса (предложение, синтаксис).

3. Методологическая значимость: стимулы представляют собой баланс между базовыми, простыми и сложными языковыми единицами, что позволяет исследовать широкий спектр ассоциаций, включая как простые реакции, так и более сложные связи.

Таким образом, предварительный опрос среди учителей стал основой для формирования набора максимально релевантных и практически значимых стимулов, пригодных к использованию в свободном ассоциативном эксперименте.

На предложенные стимулы получено 1369 ассоциаций от 120 респондентов (обучающиеся 10-11 классов) (Приложение Г).

Эксперимент проводился с помощью сервиса Google Формы на уроке под наблюдением учителя.

Проанализируем полученные реакции, определив ядерную реакцию, периферию и единичные реакции с целью выявления общего, индивидуального, специфичного. Е.Н. Гуц предложила следующую «дифференциацию типов реакций:

‒ собственно семантические реакции (синонимы, антонимы и оппозиты) гипонимы и гиперонимы;

‒ реакции пояснения (объяснение, ситуация);

‒ собственно ассоциативные реакции (собственный образ стимула);

‒ реакции развертывания (дополняющее слово к предложенному стимулу);

‒ оценочные реакции;

‒ инвективные реакции (негативные реакции)» [224].

Проанализировав полученные реакции на стимул «союз», можно сделать вывод о том, что данное понятие выходит за пределы предметной области «русский язык». Ассоциативные реакции имеют разный спектр реализации. Ядерными реакциями являются следующие: дружба (11), служебная часть речи (10), связь (7), брак (7), СССР (7), сотрудничество (5).

Интересен тот факт, что максимальное совпадение у испытуемых получили реакции *дружба*, *служебная часть речи.* Одинаковая идентификацияпонятия «союз» у большинства реципиентов в процессе построения когнитивной проекции обусловлена влиянием общей апперцепционной базы. Об этом также свидетельствует отсутствие специфических реакций.

Типы реакций:

‒ собственно семантические реакции: служебная часть речи, команда запятая;

‒ реакции пояснения: что-то привязанное друг к другу/то, что можно связать между двумя и более словам/связь нескольких групп, лиц, стран и т.д. по каким-либо общим интересам;

‒ собственно ассоциативные реакции: дружба, империя, мост, сплочённость, брак, союз мультфильм;

‒ реакции развертывания: крепкий, противительный, соединительные, разделительные, сопоставительные, пояснительные.

Полученные проекции на это понятие можно считать гибкими и вариативными.

Понятие «глагол» ограничено использованием в рамках предметной области. Полученные реакции представляют собой универсальную проекцию, характерную для учебной ситуации на уроке русского языка.

Ядерная реакция – действие (44).

Типы реакций:

‒ собственно семантические реакции: действие, сказуемое, часть речи;

‒ реакции пояснения: что-то произносить / Нет ответов на этот вопрос. / Глагол – одна из частей речи русского языка, описывающая действие;

‒ собственно ассоциативные реакции: монгол, влюбляться, побуждение, тренировки.

На стимул «глагол» не получено оценочных и инвективных реакций и реакций развертывания. При этом отметим, что наблюдаются в реакциях частные реализации, т.е. приведены конкретные слова, относящиеся к глаголу: давать, творить, изучать, звонить, искать, сделать, убраться.

Данное понятие проецируется в сознании учащихся в пределах предметной области «русский язык.

На стимул «имя существительное» получено 100 реакций. Ядерные реакции: предмет (36), подлежащее (5), часть речи, обозначающая предмет и изменяющаяся по падежам и числам, отвечает на вопросы кто? что? (6), имя (5).

Типы реакций:

‒ собственно семантические реакции: предмет, подлежащее, часть речи;

‒ реакции пояснения: Существовать, имеет форму. / Имя, которое существует. /Всё, что мы видим и можем потрогать, любой предмет и явление. / То, что существует, существо, предмет;

‒ собственно ассоциативные реакции: любовь, выйти замуж, пожениться.

‒ реакции развертывания: Обозначает предмет, вопрос кто? что?/ обозначающая предмет и изменяющаяся по падежам и числам, отвечает на вопросы кто? что? / что-то материальное, что-то существующие.

На стимул «имя существительное» частотными реакциями оказались слова, относящиеся к данной части речи (любовь, молоток, мяч, объект, организм, парадигма, парта, школа, предложение, пункт, работа, рассказ).

На стимул «звук» получено 118 реакций. К ядерным реакциям относятся: музыка (18), волна (8), нота (7), шум (6), громкость (6), мелодия (5), то что мы слышим (4), волна (4), слышать (3), слух (3), дождь (3), звучание (3), пение птиц (3), произношение (2), звонкий (2), слух (2).

Типы реакций:

‒ собственно семантические реакции: волна, единица устной речи, часть слова, / ы, я, й, а, ё, й, о;

‒ реакции пояснения: То, что мы слышим / Элемент слова в устной речи / Явление, которое мы слышим./Тот же самый будильник: он звучит. / Как произносится слово или буква. / Звук – физическое явление, представляющее собой распространение упругих волн в газообразной, жидкой или твёрдой среде. / Физическое явление, которое воспринимается нашим слухом./Это минимальная, нечленимая единица звучащей речи;

‒ собственно ассоциативные реакции: музыка, мелодия, дождь, пение птиц, слух, произношение, песня, композиция, тембр, сигнал, композиция, поэзия, гром, наушники, звонок, разговор, крик, тара-тара-тара, шелест листвы;

‒ реакции развертывания: чёрный, родной.

Преобладающее количество реакций на стимул «звук» относится к реакциям пояснения и собственным ассоциативным реакциям.

На стимул «предложение» получено 90 реакций. К ядерным реакциям относятся: слова (12), мысль (5).

Типы реакций:

‒ собственно семантические реакции: ССП, БСП, СПП, синтаксис;

‒ реакции пояснения: законченная мысль, связанные по смыслу слова, / набор связанных слов, / полная смысловая конструкция, из которых состоит текст;

‒ собственно ассоциативные реакции: идея, вариант, ветка, высказывание, запятая, информация, конструкция, нейтральность, серость, письмо, свадьба, сделка;

‒ реакции развертывания: руки и сердца, распространённое, с параллельным подчинением, / Единица языка, которая представляет собой грамматически организованное соединение слов (или слово), обладающее смысловой и интонационной законченностью;

‒ оценочные реакции: я за мирный союз.

К отдельному типу индивидуальных реакций можно отнести конкретные предложения, которые носят личностно-ориентированную нагрузку, так как они представляют собой какие-то частные ситуации: Катя ушла домой. / Мир – это сцена, а сцена – это мир развлечений/Я люблю котов. / Я хочу быть умным. / Я хочу научиться играть на гитаре. / Предлагаю убрать за меня мою комнату. / «Быть или не быть?» – вот в чем вопрос.

На стимул «текст» получено 111 реакций. К ядерным реакциям относятся: набор предложений (10), предложение (12), информация (11), много слов (8).

Типы реакций:

‒ собственно семантические реакции: набор предложений;

‒ собственно ассоциативные реакции: много слов, рассказ, мысль, книга, повествование, источник, речь, письмо, повествование, описание, рассуждение, произведение, задание на СОР, запись, интерес, история, литературное произведение, документ, мнение, огромный текст Льва Толстого, проект, разработка, публицистический, объяснение, рецепт таблеток, русский язык, статья, текст песни, точки;

‒ реакции развертывания: множество предложений, связанных по смыслу./Набор главных и второстепенных частей имеющие главы./ Письменная или звучащая речь, которая внутренне организована и относительно закончена.

Также наблюдались реакции в виде кратких текстов: Уже было начало июня, когда Князь Андрей, возвращаясь домой, въехал опять в ту березовую рощу, в которой этот старый дуб так странно и памятно поразил его. / Бубенчики ещё глуше звенели, чем месяц тому назад./Я вышла на прогулку. Даже в такую рань солнце беспощадно обжигало мою кожу своими лучами. Безусловно, это лето теплее, чем прошлое./Я люблю животных. Люблю я их, потому что они заряжают своей энергией и любовью, которая является истиной. Любите животных и станете чуть добрее! Данные реакции демонстрирует то, что испытуемым легче написать конкретную репрезентацию их в виде текстов или предложений. В таком случае им легче написать конкретные примеры, которые демонстрируют понимание предложенных стимулов.

На стимул «морфема» получено 111 реакций. К ядерным реакциям относятся: значимая часть слова (8), корень (11), корень, приставка, суффикс (9), состав слова (8), часть слова (7).

Типы реакций:

‒ собственно семантические реакции: корень, приставка, суффикс, состав слова, часть слова;

‒ реакции пояснения: единица языка;

‒ собственно ассоциативные реакции: правило, звук, буква, инородность, конструктор слова, крохотно, менее значимая часть, морфей, морфема, мультик;

‒ реакции развертывания: раздел науки о языке, / часть имеющий, / малый смысл предложения, / что-то не существующее, что-то сложное;

‒ оценочные реакции: это сложно.

На стимул «синтаксис» получено 73 реакции. К ядерным реакциям относятся: лингвистика (5), разбор предложения (11), наука (4), предложение (5), предложение или словосочетание (5), словосочетание (7).

Типы реакций:

‒ собственно семантические реакции: наука, предложение или словосочетание, лингвистика;

‒ реакции пояснения: изучение предложений, что-то связанное с русским языком;

‒ собственно ассоциативные реакции: анализ, грамматика, запятая, зелёный, зигзагообразный рисунок, приставка «при», речь, роль, смысл, синтетика, соединение, состав, союз, с котом сфинксом;

‒ реакции развертывания: в русском языке;

‒ оценочные реакции: сложно;

На стимул «точка» получено 73 реакции. К ядерным реакциям относятся: конец высказывания/предложения/мысли (18), запятая (5), знак (8), знак препинания (14), окончание предложения (8).

Типы реакций:

‒ собственно семантические реакции: завершение, конец, запятая, знак, знак препинания;

‒ собственно ассоциативные реакции: азбука Морзе, Бездна, смотрящая в тебя, большой черный круглый знак, заключение, квадратик, над и, с запятой, спектакль окончен, стратегическая точка, удар, чёрный круг;

На стимул «схема» получено 96 реакций. К ядерным реакциям относятся: графический вид чего-то (7), чертеж (8), схема предложения (5).

Типы реакций:

‒ собственно семантические реакции: чертёж, схема, изображение, кластер, план, рисунок, карта, футбольная схема, стрелки;

‒ реакции пояснения: графический вид чего-то, как создавалось предложение, описание какого-либо действия, что из чего вытекает;

‒ собственно ассоциативные реакции: таблица, члены предложения, подчинение, [ ], потому что ( ), описание, инструкция, информация, кавычки, картинка, точность, круг, математика, описание, паутина, правило, пример, сеть, сжатие, сложное, алгоритм;

‒ реакции развертывания: визуальное представление текста, схема определенного значения/Состоит из 2 или более значений, которое на них дано обозначения/Схема действий определенной группы людей, которая передаёт информацию.

На стимул «правило» получено 109 реакций. К ядерным реакциям относятся: закон (14), выучить (17), запомнить (7), жи-ши пишется через и (5), важная информация (5).

Типы реакций:

‒ собственно семантические реакции: закон, исключение;

‒ реакции пояснения: понятие чего-либо, порядок действий, как нужно действовать, как правильно написать, какая-либо закономерность, написания бессоюзных предложений, что нельзя нарушать, что-то строгое и обязательное,/Текст, помогающий понять русский язык/То, что праведное, правильно./То, чему нужно следовать./То, что запоминается как «должное». / То, что нужно соблюдать./Предписание какому-либо действию;

‒ собственно ассоциативные реакции: важная информация, запрет, нарушение, алгоритм, выделено в рамку в учебнике, главное, грамматика, дисциплина, устав, порядок, этикет, формула, факт, требование, важно, знать, зубрёжка, инструкция, нельзя чавкать, нерушимость, объяснение, стабильность, внимательность, четкость, условие, формула, рамка. / Не бегать по коридорам;

‒ реакции развертывания: выучить, запомнить, правило русского языка, / Свод обязательных норм, установленный какими-либо органами управления/власти.

На стимул «состав» получено 81 реакция. К ядерным реакциям относятся: предложения (11), слова (10), то, из чего состоит что-либо (12).

Типы реакций:

‒ собственно семантические реакции: совокупность, структура;

‒ реакции пояснения: то, из чего состоит что-либо / Предмет, который включает в себя ещё что-то. /Группа лиц, которую объединяешься в одно целое;

‒ собственно ассоциативные реакции: главная морфема, ливерпуль, нутро, суп, химия, сбор;

‒ реакции развертывания: предложения, слова, рецепта, продуктов, игроков, букв, вещества.

На стимул «исключение» получено 77 реакций. К ядерным реакциям относятся: особенности (6), из правил (5), то, что не подходит под общее правило (5).

Типы реакций:

‒ собственно семантические реакции: правило, отличие;

‒ реакции пояснения: то, что не подходит под общее правило,/то, что нужно просто знать/Особенная форма слова, на которую правила не распространяется./Действие, которое противоположно другому, например: дышать - не дышать./что-то очень редкостное;

‒ собственно ассоциативные реакции: особенности, выбор, выход, изъятие, допущение, другое, интуиция, отстранение, потакание, прилагательные, словарное слово, слово, стеклянный, удаление, ненавидеть, необъяснимо, один или иной человек;

‒ реакции развертывания: из правил, глаголов,/которое не включено в какое-то правило;

‒ оценочные реакции: одиночество, грусть, кого-то выгнать, белая ворона.

В ходе эксперимента нами было принято решение включить в группу оценочных реакций ещё и эмоциональные, отражающие состояние испытуемого в ходе ассоциативного эксперимента. Результаты анализа позволили выявить следующие особенности:

‒ ядерные реакции к предложенным стимулам являются достаточно стереотипными;

‒ на предложенные стимулы были получены единичные реакции оценочного и инвективного типа;

‒ полученные ассоциации на предложенные стимулы с точки зрения выявления семантических признаков демонстрируют речевое поведение испытуемого, его индивидуальное поведение;

‒ экспериментальные данные показывают, что в ассоциациях по формальным отношениям наблюдаются парадигматические и синтагматические связи. Преобладающее количество ассоциаций относятся к парадигматическим связям, что позволяет судить о понимании стимулов. Другими словами, если мы можем дать одно слово на стимул, значит, в нашем сознании оно имеет четкий образ, а если нам для описания стимула требуется объяснение, то, возможно, это понятие на ценностном уровне не относится к базовым и общеупотребимым. Иногда стимул предполагает развернутую ассоциацию.

По результатам анализа составлена схема, отражающая степень принадлежности отдельных языковых единиц, характерных для рамок учебного дискурса конкретной предметной области «русский язык». Это позволяет отследить степень свободной/несвободной проекции в индивидуальном сознании (рисунок 19).

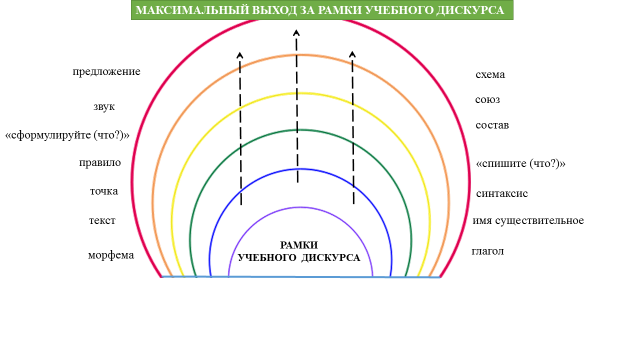
**

Рисунок 19 – Степень связи отдельных языковых единиц с предметной областью «русский язык»

Представленная схема на рисунке 19 отражает следующие особенности:

‒ существуют маркированные единицы, которые имеют максимально точную проекцию (морфема, глагол, имя существительное, синтаксис). Эта проекция реализуется через частное проявление, например, через слова, означающие конкретные действия, как в случае со стимулом «глагол». Следовательно, в таких случаях созданная проекция будет близка к ядру самого понятия, его характеристикам и свойствам;

‒ такие стимулы, как звук, схема, предложение, союз получают свободную интерпретацию, неограниченную рамками учебного дискурса. Они понятны, частотны и употребимы в других коммуникативных ситуациях и уже имеют опыт их употребления, основанный на личных увлечениях, внешних стереотипах (предложение руки и сердце, союз = брак, звук = музыка).

Отдельные терминологические элементы, входящие в учебный дискурс, могут проявлять себя по-разному в зависимости от распространения, частотности, правильного понимания всех значений.

При создании проекции учебного дискурса применимы стратегии, основанные на сходстве, отличии, аналогии, противоречии с некоторым предполагаемым образом референтной ситуации в индивидуальном сознании обучающегося. Переработка терминов и отдельных языковых единиц, входящих в конкретную предметную область, «осуществляется с помощью трёх стратегий – контекстуального, последовательного и параллельного доступа» [166, с. 3-22]. Стратегия контекстуального доступа актуализируется в окружении знакомого и понятного для испытуемых контекста. Стратегия последовательного доступа реализуется путем выбора значений в зависимости от частоты использования. Стратегия параллельного доступа срабатывает при контекстуальной оценке. Полученные результаты указывают на то, что преимущественно реакции на стимулы реализованы стратегиями конструирования репрезентаций по аналогии.

Данная стратегия активизируется при нахождении обучающимися схожести объектов, свойств или отношений. Отметим, что данная стратегия не всегда достоверно интерпретирует смысл. К основной когнитивной операции, наблюдаемой при выборе стратегии контекстуального доступа, относится качественное и количественное моделирование. На основе полученных реакций от обучающихся мы можем смоделировать новое ядро предложенных стимулов.

Итак, метод ассоциативного эксперимента представляет обширные варианты интерпретации полученных результатов. Ассоциативный эксперимент позволил выявить особенности проявления индивидуального сознания, а данные, полученные в результате проведенного эксперимента, могут быть интерпретированы как отражение индивидуального сознания в рамках учебного дискурса. Учебный текст как средство познания, «реализует моделирующую смысловую функцию языка, отражая субъективную сторону познавательной деятельности, моменты человеческого мышления в интерпретации определенной когнитивной категории» [219, с. 384].

Полученные результаты позволили смоделировать сигнификативно-денотативную часть системы языкового сознания при восприятии конкретных языковых единиц в рамках учебного дискурса. Это, в свою очередь, дает возможность более глубоко понять механизмы функционирования языкового сознания обучающихся, а также выявить ключевые закономерности их языковой интерпретации. На основании проведенного анализа мы можем очертить границы интерпретирующего диапазона, в пределах которого осуществляется учебный дискурс конкретной предметной области.

Наивысшая граница интерпретационного диапазона проявляется в тех случаях, когда обучающийся способен осмысливать новую информацию, опираясь на уже имеющиеся в его сознании знания, опыт и сформированные концепты. В этом случае процесс интерпретации становится наиболее продуктивным, так как информация воспринимается осознанно, логически вписываясь в уже существующую систему знаний. Наименьшая граница интерпретационного диапазона, напротив, определяется ситуациями, в которых обучающийся не может применить свою концептуальную систему знаний для понимания новой информации. Это может происходить по разным причинам: либо из-за отсутствия предварительных знаний, необходимых для осмысления материала, либо из-за сложности и абстрактности самой информации, либо из-за некорректной или недостаточной подачи материала. В таких случаях процесс интерпретации становится затрудненным, что может привести к искажению смысла передаваемой информации или к полному ее непониманию.

Таким образом, интерпретация научных терминов обучающимися является важной и многогранной задачей образовательного процесса, требующей не только лингвистического, но и когнитивного анализа. Успешность интерпретации во многом зависит от наличия у обучающегося необходимых фоновых знаний, от его когнитивных стратегий обработки информации, а также от способа презентации терминов в образовательном дискурсе. Только комплексный и системный подход позволит сформировать устойчивые знания и навыки у обучающихся, обеспечивая тем самым успешное усвоение научных понятий и их эффективное применение.

**3.3 Стратегия деформации при формировании когнитивных проекций**

В данном подразделе предпринята попытка рассмотреть индивидуальные проекции, формируемые при восприятии текстов во время прохождения единого национального тестирования по грамотности чтения (далее – ЕНТ). В частности, нас интересуют возможные искажения проекций, которые ведут к принятию ошибочного решения при ответе на задание по содержанию текста.

В результате анализа материалов исследования рассмотрены мотивированные и немотивированные реакции в виде обоснований на тестовые задания во время сдачи экзамена.Вместе с тем следует отметить, что ситуация экзамена или тестирования за пределами учебной коммуникации не тождественна учебной ситуации. Задача экзамена – объективно оценить, а не научить. Данная задача является основной в экзаменационном дискурсе, который может быть рассмотрен как логически завершающая часть учебного дискурса (оценка полученных знаний).

В Казахстане с 2014 года одним из важных аспектов тестирования по внешней оценке учебных достижений является функциональная грамотность, с которой тесно связано понятие «грамотность чтения». С 2017 года данные навыки у обучающихся проверяются в рамках ЕНТ [225]. В рамках исследования рассмотрены возможные искажения проекций, которые ведут к принятию ошибочного решения при ответе на задание по содержанию текста. Исследование реакций на стимул-текст в рамках именно этого экзамена обусловлено следующими факторами:

‒ масштабный и единообразный экспериментальный материал (стимул): тест по грамотности чтения (тексты и задания), который рассмотрен как действующий инструмент в условиях учебного дискурса, предназначенный для объективной проверки навыков работы с текстом;

‒ концентрация внимания и мотивированность тестируемых (17-19 лет) в условиях экзамена на завершающем этапе 11-летнего школьного образования;

‒ заинтересованность тестируемых в мотивированном обосновании, так как заявление подается с целью получить балл и повысить свой итоговый результат. Мотивированное обоснование позволяет выявить ход рассуждения и построения индивидуальной стратегии при формировании проекции;

‒ предельно возможное количество участников тестирования. Согласно официальным данным Национального центра тестирования (НЦТ) (https://testcenter.kz/ru/) в ЕНТ-2022 приняли участие 154 тысячи человек. Из них ~27% сдавали ЕНТ на русском языке.

Фактическим материалом исследования послужили вторичные тексты тестируемых, полученные в ходе выполнения теста по грамотности чтения, с обоснованием по грамотности чтения на русском языке [226]. Относительно условий учебного дискурса необходимо отметить, что представленные в нём тексты изначально не имеют учебного назначения, но как только появляются сопровождающие комментирующие, поясняющие учебные элементы, они обретают статус учебных текстов. Вследствие этого вопросы, задания превращают информационный текст в учебный. Аналогичные учебные тексты применимы и в процессе контроля сформированных навыков (внутренний контроль, внешний контроль).

В процессе работы с текстом наблюдается неполное или искажённое восприятие информации, впоследствии вызывающее ошибочное воспроизведение и применение содержания текстов. М.Е. Бершадский отмечает, что в индивидуальном сознании мир отображается в виде субъективных когнитивных образов, сложившихся под влиянием практических действий, которые часто не подчиняются законам формальной логики и могут быть искажены и отличны от исходных знаний [227]. На этот факт может влиять расхождение общечеловеческого познания и индивидуального.

В результате анализа материалов исследования описаны поступившие тексты-обоснования, которые условно можно разделить на две группы: мотивированные и немотивированные обоснования. Под мотивированными обоснованиями понимаются обоснования, основанные на содержании текста. Под немотивированными – обоснования-реакции, основанные на личном мнении, оценке, эмоциях тестируемых, а не на содержании прочитанного.

Типы немотивированных реакций представлены в таблице 3, в которой указаны типы реакции и приведены примеры немотивированного обоснования.

Таблица 3 – Типы немотивированных реакций

|  |  |
| --- | --- |
| Тип реакции | Пример немотивированного обоснования |
| 1 | 2 |
| Замечание | *стоит поставить вопрос корректнее и ответ к нему; не понятно: задан вопрос в тексте, написано то, что это праздник, из-за этого многие радуются; непонятное составление задания; некорректная подача задания; непонятное условие; все ответы не корректны; имеется более одного правильного ответа; нет правильного ответа; в тексте говорится о нынешнем поколении, о нынешних ценностях, а не о том, что дети, видите ли, сидят в телефоне и т.д.; стоит сформулировать вопрос точнее и добавить соответствующий ответ.*  *Неясно: в тексте задан вопрос, но указано лишь, что это праздник, из-за чего многие радуются.*  *Задание составлено непонятно.*  *Формулировка задания некорректна.*  *Условие задачи непонятно.*  *Все предложенные ответы некорректны* |
| Отрицание | *в тексте нет слова <программа>, есть лишь программ и программах; данной информации не было в тексте; в тексте точно не пишется о жизни в настоящем, тут вообще нет правильного ответа* |
| Утверждение | *мой ответ тут правильный!; my answer is correct /; я уверен, что ответил правильно, пересмотрите мой ответ!* |
| Просьба | *также и в этом задании порядок текста полностью соответствует выбранному мной ответу, прошу пересмотреть данное задание; это было очень простое задание и правильный ответ был 2/3/1, я нажимал на этот вариант, но засчитался вариант 2/1/3, прошу рассмотреть эту апелляцию* |
| Вопрос | *полагаясь на текст, имеется два верных ответа?; Есть возможность выбора лишь одного правильного выбора ответа?; А какое предложение тогда содержит авторскую позицию?* |
| Предположение | *мне кажется, что могут подойти два ответа: геолог и экскурсовод* |
| Обоснование с указанием прочих проблем | *Ответ был правильный, но не засчитан по техническим причинам; мне нужно пересдать ЕНТ; в кабинете было яркое солнце, мне не видно было монитор.* |
| Отсутствие ответа | *«1», «0», «\_», «.», «?»* |

Немотивированные ответы малосодержательны для анализа особенностей восприятия текста, так как они содержат замечание, оценку, просьбу, вопрос, утверждение, предположение, а также указание на отсутствие искомого элемента текста, повторение выбранного ответа из текста. Количество немотивированных реакций – 738.

Мотивированные обоснования содержат адекватное, логическое пояснение, при анализе которого можно проследить ход рассуждения тестируемого и выявить особенности восприятия текста и задания к нему, а также причины, которые повлияли на выбор ответа. Именно такой материал подходит для определения типов искажений когнитивных проекций. Количество полученных мотивированных обоснований – 502.

Можно предположить, что в условиях учебной коммуникации в процессе смыслового восприятия происходит интериоризация получаемой знаковой информации. При физическом восприятии текста начинает формироваться индивидуальная когнитивная проекция, которая корректируется на протяжении всего процесса восприятия текста. Когнитивная проекция представляет собой динамическую модель, основанную на индивидуальных особенностях индивида, включая его предыдущий опыт, уровень образования, культурный контекст и текущие когнитивные установки. В процессе восприятия текста активируются различные когнитивные механизмы, такие как восприятие, внимание, память и интерпретация, которые обеспечивают непрерывное взаимодействие между информацией, заложенной в тексте, и существующими знаниями индивида.

Корректировка проекции происходит по мере того, как читатель интегрирует новую информацию, сталкивается с неопределённостями или сталкивается с противоречиями. В результате этого процесса может возникнуть реорганизация когнитивной структуры, что приводит к изменению первоначальной интерпретации текста. Типы искажений когнитивных проекций представлены в таблице 4, в которой указаны типы искажений проекции и приведены примеры мотивированного обоснования.

Таблица 4 – Типы искажений когнитивных проекций

|  |  |
| --- | --- |
| Типы искажений когнитивных проекций | Пример мотивированного обоснования |
| 1 | 2 |
| Логическая ошибка при построении стратегии выбора правильного ответа | *- ответ должен быть А, ведь инструмент не был подготовлен для концерта, потому что он издавал звуки, которые не были слышны публике, а В не может быть правильным ответом, ведь если частота звука больше 16 гц, то это уже не инфразвук, об этом говориться в тексте;*  *- текст про рукопожатие, а рукопожатие является следствием этикета, а это значит, что текст про то, как овладеть нормами этикета для того, чтобы знать историю создания этикета и где можно пожимать руку женщине, а где нет;*  *- в тексте достаточно сказано о предыстории инженеров, так что можно подумать, что текст об этом, однако в тексте ещё можно выделить тему СОВРЕМЕННЫЕ ИНЖЕНЕРЫ, которая тоже подходит данному тексту;*  *- это предложение является одновременно тезисом с аргументами, так следующее предложение является аргументом к этому высказыванию. В то же время это предложение может являться выводом ко всему тексту, ведь в нем описываются качества лидера и то, что им становятся, а не рождаются.*  *Последний абзац по тексту* |
| Продолжение таблицы 4 | |
| 1 | 2 |
|  | *подытоживает весь материал текста. Данное предложение по условию подходит к содержанию текста и к последнему абзацу;*  *- правильный ответ дан в А, потому что было цитировано такого же предложения, а указанный правильный ответ не верен, потому что он обобщает, а не отвечает на конкретный вопрос.* |
| Опора на личный опыт без учета контекстуаль ного содержания | *- нет правильного ответа, так как тут правильным ответом будет являться слово программа, которое используется как мобильное или компьютерное приложение;*  *- как человек обладающий лидерскими качествами, я уверен, что бесстрашие важно, чтобы быть уверенным в себе;* |
| *- написано через дорогу в открытый бассейн и дальше нет ни единой информации о бассейне, если думать со стороны географии, я сам из Алматы, есть река, но в этом тексте не написано, что за бассейн, жителям других регионов будет не понятно, о чем пишет автор.* |
| Краткий пересказ тек ста для доказательства выбранного ответа | *- В тексте 3 студента отвечали на этот вопрос. Каждый упомянул о их знакомых, которые живут в стране и с которыми они знакомы, оттуда у них примеры из жизни. Каждый гражданин – это наши традиции, культура и воспитание. В таком случае, что они знают про наши традиции от жизненной ситуации – это правильно.*  *- В рассказах студентов описываются их примеры из жизни, то как они провели свое время будучи в стране.* |

По результатам анализа представленных таблиц можно сделать следующие выводы:

1. Тестируемые испытывают сложности при написании мотивированного обоснования. Создание «вторичного» текста требует от тестируемых владения такими мыслительными операциями, как анализ и синтез, с чем выпускникам школ удается справиться не всегда. Так, немотивированные обоснования представлены в 738 случаях (таблица 3), тогда как мотивированные обоснования в 502 (таблица 4).

2. Исследователи отмечают, что «при постижении смысла, читающий ученик активно выстраивает свой текст, сопровождаемый различного рода переживаниями. Учебная или нейтральная информация, если она представляет интерес или имеет индивидуальную значимость, может провоцировать самые различные формы переживания – радость, удовлетворение, удивление, неприятие, отторжение, гнев и т.п., что наблюдается в некоторых мотивированных обоснованиях» [9, с. 16]. Например: «*в тексте* достаточно *сказано о предыстории инженеров, так что можно подумать, что текст об этом, однако в тексте ещё можно выделить тему* современные инженеры*, которая тоже подходит данному тексту».* Такой подход, по утверждению И.Я. Зимней, делает взаимовлиятельным когнитивное и эмоциональное в человеке, так как сознание, помимо знания, включает и переживание [228].

Однако тестируемые не всегда ориентируются на содержание учебных текстов, а реагируют исключительно эмоционально. К примеру, эмоциональная немотивированная реакция проявляется в виде оценки (*плохо прописано про народные сказания*), утверждений (*мой ответ тут правильный!*), вопросов (А *какое тогда предложение содержит авторскую позицию?*), замечаний (*тут вообще нет правильного ответа),* отрицаний (*в тексте точно не пишется о жизни в настоящем).*

Анализ таких реакций, как замечание *(стоит поставить вопрос корректнее и ответ к нему*), просьба (*также и в этом задании порядок текста полностью соответствует выбранному мной ответом, прошу пересмотреть данное задание*), вопрос (*полагаясь на текст, имеется два верных ответа?*), предположение (*мне кажется****,*** *что могут подойти два ответа геолог и экскурсовод)* демонстрируют неуверенность, сомнения в правильности выбранного ответа. Неспособность создать мотивированное обоснование по тексту наблюдается, когда обоснование совсем отсутствует.

3. Мотивированное обоснование представлено в виде своего собственного «вторичного текста». Анализ такого материала позволяет увидеть точку зрения тестируемого, а также определить проблемы, с которыми он сталкивается. Основные причины выбора неверного ответа представлены в таблице 5.

При восприятии текста тестируемый создает «прообраз», что является его индивидуальной когнитивной проекцией. Анализ текстов-обоснований тестируемых позволил выявить основные типы искажений когнитивных проекций экзаменационных текстов:

*Логическая ошибка при построении стратегии выбора правильного ответа*

Формулировка условия задания: *Теме текста соответствует заголовок*

Правильный ответ: История и смысл главного мужского ритуала.

Ответ тестируемого: Основные правила этикета.

Мотивированное обоснование: *текст про рукопожатие, а рукопожатие является средством этикета, а значит текст про то, как овладеть нормами этикета, для того чтобы знать историю создания этикета и где можно пожимать руку женщине, а где нет.*

В данном случае ответ тестируемого обусловлен акцентированием внимания на отдельных фрагментах текста, при этом задание предполагает определение темы всего текста. В этом случае тема должна прослеживаться и развиваться на протяжении всего содержания текста. Для её определения необходимо проанализировать всё содержание.

Причина искажения когнитивной проекции: поверхностное чтение. Ответ основан на первой строке одного из абзацев, который является составной и доказательной базой главной темы текста. Следовательно, выбранный ответ основывается на логической ошибке при построении цепочки рассуждения по содержанию текста.

Рассмотрим ещё одно задание с искажением данного типа.

Формулировка условия задания: *Из летописей Геродота о пирамиде Хеопса, согласно тексту, известно, что*

Правильный ответ: люди работали над ней непрерывно.

Ответ тестируемого: это самая большая из египетских пирамид.

Мотивированное обоснование: *там написано, что пирамида Хеопса – самая большая в мире. Смотрите первый абзац.*

В данном случае ответ сформулирован только на материале первого абзаца текста. Для ответа тестируемый использовал часть условия «…*о пирамиде Хеопса, согласно тексту, известно, что»,* опущен фрагмент *«Из летописей Геродота...»*, который отличает правильный ответ от неправильного.

Причина когнитивного искажения проекции: фрагментарное использование информации для ответа.

Необходимо отметить, что задания к текстам предполагают выполнение такой логической операции как применение, то есть после прочтения текста содержание нужно соотнести с поставленной задачей в конкретном задании. В данном случае ошибка восприятия заключена в интерпретируемом диапазоне, за рамки которого тестируемый не выходит, хотя этого требует специфика подобного рода заданий. В таком типе заданий варианты ответа заимствованы из других источников (пословицы, поговорки, афоризмы, тезисы и т.п.), и их необходимо сопоставить с содержанием предложенного текста, то есть применить содержание текста для другой смоделированной ситуации.

*Опора на личный опыт без учета контекстуального содержания*

Формулировка условия задания: *Слово «программа» в тексте употреблено в значении.*

Правильный ответ: *задание для автоматического выполнения машиной.*

Ответ тестируемого: *план предстоящей деятельности.*

Мотивированное обоснование: *слово программа использовано в значении план предстоящей деятельности, так как речь идет о планах разработчиков программ.*

Тестируемый при выполнении задания опирался только на личные знания, не используя информацию, содержащуюся в данном конкретном тексте. Искажение когнитивной проекции связано с тем, что тестируемый не соотнес известную ему информацию с информацией текста (в предложенном тексте речь идет о компьютерном обеспечении). В вариантах ответа представлены значения слова «программа», в том числе одно из основных значений, определяемое в толковом словаре как «план деятельности, работ» [229]. Это значение стало доминировать при выборе ответа.

*Краткий пересказ текста с целью утверждения выбранного ответа*

Формулировка условия задания: *Текст содержит ответ на вопрос.*

Правильный ответ: *Какую отличительную черту проживания в стране выделяли студенты?*

Ответ тестируемого: *Как иностранные студенты относятся к традициям и обычаям страны?*

Мотивированное обоснование: *В тексте 3 студента отвечали на этот вопрос. Они каждый упомянул о их знакомых, которые живут в стране и с которыми они знакомы, оттуда у них примеры из жизни. Каждый гражданин – это наши традиции культуры и воспитание. В таком случае, что они знают наши традиции от жизненной ситуации, правильно.*

В таких типах обоснований «своего» правильного ответа тестируемые пытаются представить развернутый и аргументированный ответ за счёт нагромождения текстом бланка для подачи заявления. Объём текста, основанный на прямом пересказе, предположительно, призван сделать весомей и убедительней само заявление, что само по себе можно рассматривать как стратегию для получения дополнительного балла.

Анализ полученных результатов мотивированных обоснований позволил выявить систематические типы искажений когнитивных проекций: логическая ошибка при построении стратегии выбора правильного ответа, опора на личный опыт без учета контекстуального содержания, краткий пересказ текста для доказательства выбранного ответа.

Логическая ошибка при построении стратегии выбора правильного ответа представлена в 576 случаях из 1005 полученных ответов (57%). К возможным причинам подобных ошибок, на наш взгляд, можно отнести следующие:

‒ со стороны восприятия текста. Тестируемый сначала читает текст, а потом приступает к выполнению задания. В результате неправильной интерпретации содержания текста он приходит к неверному ответу;

‒ со стороны восприятия вариантов ответа. Тестируемый сначала читает задание и варианты ответов, а затем ищет возможный ответ в тексте. В результате неверной интерпретации содержания вариантов ответа и использования метода поискового чтения, тестируемый приход к неверному варианту ответа.

Следует учесть и тот факт, что при восприятии содержания текста происходит поэтапная смена процессов: от восприятия значения слова, словосочетания к восприятию текста. При выполнении задания тестируемый имеет возможность ориентироваться как на содержание текста, так и на личный опыт. Данный тип ответа представлен в 226 случаях (22%). Если тестируемый встречает тему, в которой, как ему кажется, он хорошо разбирается, то опирается он не на текст, а на личный опыт и фоновые знания. Следовательно, индивидуальное восприятие может быть искаженным из-за ограниченности опыта.

В случае, когда тестируемый пересказывает содержание текста, отсутствуют элементы логического рассуждения и опоры на личный опыт. Краткий пересказ текста для доказательства выбранного ответа наблюдается в в 203 случаях (21%). Тестируемый старается работать с содержанием текста, но недостаточный опыт в анализе текста не позволяет соотнести содержание текста с вариантами ответа. Основываясь на полученных результатах, восприятие текста как результат осмысления можно представить в виде схемы (рисунок 20).

Рисунок 20 – Восприятие учебного текста

Согласно схеме, при выполнении заданий тестируемый имеет возможность ориентироваться на содержание текста и личный опыт. Следует учесть и то, что при восприятии содержания текста происходит поэтапная смена процессов: от восприятия значения слова, словосочетания к восприятию текста.

Таким образом, анализ типов искажений когнитивных проекций в ситуации экзамена позволил выявить особенности восприятия текста и заданий к нему. Материалы, полученные в результате данной работы, позволяют определить возможные причины искаженного восприятия текста при построении когнитивной проекции, что поможет при подготовке учебного и экзаменационного материала, при отборе содержания учебных текстов в рамках учебного дискурса.

Обоснования рассмотрены как когнитивные проекции, сформированные при восприятии текстов и заданий, входящих в тест по грамотности чтения. Полученные результаты позволили разделить все типы реакций на мотивированные и немотивированные; выявить особенности восприятия информации текста и заданий, которые затрудняют выбор правильного ответа; описать типы искажений, выявленных на материале анализа мотивированных реакций-обоснований (опора на личный опыт, логическая ошибка при построении стратегии выбора правильного ответа, краткий пересказ текста с целью обоснования правильного ответа). На основе анализа особенностей поэтапного восприятия текста и тестовых заданий к нему предпринята попытка выявить возможные причины искажения содержания в процессе восприятия. Проанализированные вторичные тексты позволяют проводить детальное исследование проекций в индивидуальном сознании индивида.

**3.4 Когнитивное картирование текстов: конструкции индивидуальных стратегий**

В ходе смыслового восприятия текста у обучающегося возникает его когнитивная проекция на основе своей собственной системы представлений и системы значений. Рассмотрим методику когнитивного картирования как инструмента выявления стратегий формирования проекций в индивидуальном сознании обучающихся. Одним из достоинств создания когнитивной карты является возможность получения новой наглядной информации на имеющемся материале. В нашем случае это тексты обучающихся, которые являются рефлексией на текст-источник.

Создание общей когнитивной карты даёт возможность визуально представить и выявить формы для создания вторичных текстов, проанализировать используемые стратегии и часто встречающиеся схемы реагирования, а также исследовать причинно-следственные связи, которые помогут сделать наблюдения и выводы о текущих стратегиях создания индивидуальных проекций в виде конкретных структур анализируемых текстов. Л.В. Екшембеева, подробно исследовав методику когнитивного картирования, отмечает, что когнитивное картирование помогает обнаружить и интерпретировать структуры знаний, заложенные в основных понятиях и системе их взаимосвязей, определить коммуникативные стратегии участников ситуации и разработать программы их речевого поведения [230]. Когнитивная карта представляет собой набор точек и стрелок, указывающих на их взаимосвязь. При интерпретации результатов с использованием этой методики мы будем определять ключевые точки и характер их связи. Этот подход позволяет отслеживать и выявлять особенности индивидуальной проекции текста через создание когнитивных карт. Когнитивная карта помогает создать модели индивидуальных фреймов. Использование когнитивного картирования является эффективным методом для изучения организации индивидуального восприятия в сознании человека. Это позволяет выявить определенные стереотипные, повторяющиеся схемы на основе вторичных текстов обучающихся, которые были получены как результат рефлексии после восприятия текста в учебной среде. Изучение стратегий в рамках учебного дискурса с позиции когнитивного картирования учебных текстов свидетельствует о множественности вариантов моделирования учебного дискурса относительно индивидуального аспекта. Конструкция индивидуальных стратегий позволит выявить частотные и единичные реализации в процессе коммуникативной деятельности [231].

Использование когнитивной карты по отношению к текстам рассмотрим на примере реакций от выпускников 11 классов на материале вторичных текстов, полученных после сдачи ЕНТ, через выстраивание опорных схем, представляющих фрейм типовой ситуации. Источник практического материала – тексты апелляционных заявлений ЕНТ-2022 года, которые были предоставлены национальным центром тестирования в рамках подготовки статьи А.А. Рубас, Д.В. Плотниковой «Когнитивные проекции: типы искажений при восприятии текста и заданий к нему (на материале апелляционных заявлений во время сдачи ЕНТ-2022)». Фактическим материалом исследования послужили вторичные тексты тестируемых с обоснованием по грамотности чтения на русском языке. Общее количество текстов: 1240. При помощи применения метода когнитивного картирования проведем реконструкцию типичных моделей реагирования.

С использованием метода контент-анализа реализуем поставленную цель. К преимуществам контент-анализа относится «отсутствие эффекта воздействия исследователя на поведение испытуемых; надежность данных. Этот метод можно рекомендовать для анализа разнообразных документов, в том числе исторических, художественных, публицистических текстов, продуктов учебной деятельности и др.» [232].

Контент-анализ был использован при рассмотрении коммуникативных отрезков, полученных в виде рефлексии после выполнения заданий к текстам. Для реализации данной задачи за основу взята работа К.В. Лемешевского [233], что позволило выявить повторяющиеся модели, пригодные для исследования.

Проанализировав содержание текстов-реакций на неправильный ответ по грамотности чтения, были «выявлены основные понятия, которыми оперировали испытуемые при построении своего текста, а именно:

‒ Ц – цель реакции;

‒ П – причина;

‒ С – следствие;

‒ У – условие, часть среды, в которой причина вызывает следствие;

‒ Ф – фактор, представление, которое может быть причиной (П), следствием (С) или условием действия причины (У);

‒ О – отрицание для подтверждения своего утверждения;

‒ А – аргумент;

‒ УТ – утверждение;

‒ Л – личное мнение, оценка;

‒ ПП – противопоставление;

‒ В – вопрос.

Рассмотрим полученные типичные схемы реагирования выпускников школ при аргументации своих ответов в процессе восприятия экзаменационных текстов (таблица 5)» [234].

Таблица 5 – Схемы индивидуальных стратегий в процессе создания проекций

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Схемы | Доля употреб ления, в % | Примеры реализации схем |
| 1 | 2 | 3 |
| В – Л – УТ | 5 | Что за вопрос?! Я так и не понял. В нем содержится ошибка. |
| Л | 10 | Странный текст и ответы сложные, не понятные. / Выбранный мною ответ подходит как аргумент к данному тезису. / Кажется, что все ответы правильные и непонятные / Субъективный текст по грамотности у вас. |
| Л – П | 12 | Я выбрал вариант А, потому что в тексте целый абзац №4 рассказывает о блюдах. |
| Л – ПП | 7 | Я торопился и перепутал, а правильный ответ ГОРМОНЫ СЧАСТЬЯ |
| Л – УТ | 11 | Я считаю, что космонавты высаживают деревья после полета, когда прилетят на землю. А или В. /  Ответ, который я выбрала больше всего подходит как вопрос к данному высказыванию. / Считаю, что спор появился из-за купли-продажи на деньги, что и является остановкой обмена товара на товар. |
| Л – УТ – П | 3 | Я считаю, что мой вариант ответа тоже верен, поскольку автор преподносит эти сведения как подтверждение своим словам, будто описывая теории. / Я не согласен с тем, что вариант ответа А засчитан, как неверный, так как больше нет верных ответов. |
| О – А | 7 | В тексте нет слова <программа>, есть лишь программ и программах. |
| О – С | 1 | Данной информации не было в тексте, ни один вариант не подходит. |
| У – Л/УТ | 2 | Если опереться на содержание текста, то можно ответить на все вопросы, кроме того ответа, что от меня требует задание. |
| УТ – ПП | 2 | Я ответила правильно, но компьютер счел мой ответ неверным. |
| Л – УТ – А | 8 | Я считаю, что я дал правильный ответ на данный вопрос, много ответов подходит, прочитал текст раз 20 и нет прям точного, как в других. |
| УТ | 12 | Есть ещё один подходящий вариант.  Все ответы правильные. / Единственный правильный ответ – это читать между строк. / Потому что так. / Варианты не соответствуют вопросу. / Я ВЫБРАЛА ПРАВИЛЬНЫЙ ОТВЕТ. |
| УТ – ПП | 3 | Подходит ещё один вариант, но можно выбирать только один. / Ваш ответ правильный, но мой можно обосновать в данном контексте. / Вариант В верен, но вариант С в данном контексте тоже подходит. |
| Продолжение таблицы 5 | | |
| 1 | 2 | 3 |
| УТ – А – С | 6 | Здесь имеется 2 правильных ответа. «ЗАНИЖЕНА», ведь, как говорится в тексте, «на это ушло несколько миллиардов долларов», а это явно больше, чем 1600 талантов серебра.  Первый эксперимент был по изучению языка после заучивания музыкальной композиции, получается, А – это повторный эксперимент, что неправильно. /  Текст про рукопожатие, а рукопожатие является следствием этикета, а значит текст про то, как овладеть нормами этикета, для того чтобы знать историю создания этикета и где можно пожимать руку женщине, а где нет. |
| УТ – ПП – С | 6 | Первая половина текста именно про произведение, а не про фильм, а  информация про фильм как дополнение.  Опросы людей являются статистическими данными, а не интервью: ответ был правильный. |
| В | 2 | Где вообще написана идея текста? |
| Л – О | 3 | Как по мне, в 6 вопросе ни одна из цитат не подходит. |

Таким образом, процесс создания вторичного текста, который представляет собой рефлексию обучающегося на экзаменационный текст, носит индивидуальный характер, отражает специфику его восприятия. Проведенное когнитивное картирование позволило нам разработать обобщающую модель логических связей, демонстрирующих специфику создания проекции учебного дискурса (рисунок 21) [234, с. 331].

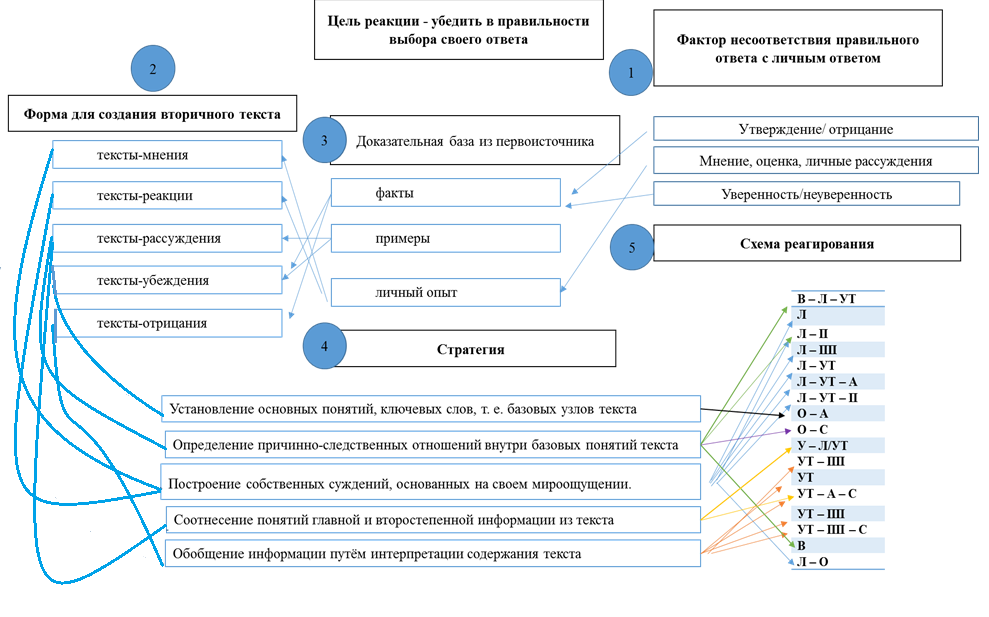


Рисунок 21 – Модель логических связей при создании проекции учебного дискурса

Модель логических связей, выявленная в когнитивном картировании, содержит пять блоков. «Выбор языковых возможностей и стратегий вариативен, тем не менее представляется перспектива для выделения некоторых стратегий формирования подобных вторичных текстов, качественное написание которых мотивационно значимо для обучающихся, а именно:

1. Установление основных понятий, ключевых слов, т.е. базовых узлов текста.

*В тексте нет слова <программа>, есть лишь программ и программах.*

2. Определение причинно-следственных отношений внутри базовых понятий текста.

*Текст про рукопожатие, а рукопожатие является следствием этикета, а значит текст про то, как овладеть нормами этикета, для того чтобы знать историю создания этикета и где можно пожимать руку женщине, а где нет.*

3. Соотнесение понятий главной и второстепенной информации из текста.

*Первая половина текста именно про произведение, а не фильм, а информация про фильм как дополнение.*

4. Обобщение информации путём интерпретации содержания текста.

*Данной информации не было в тексте, ни один вариант не подходит.*

5. Построение собственных суждений, основанных на своем мироощущении.

*Странный текст и ответы сложные, непонятные.*

Обоснования, рассмотренные как когнитивные проекции, сформированные при восприятии текстов и заданий, входящих в тест по грамотности чтения, подходят под следующие типы текстов: тексты-реакции, тексты-рассуждения, тексты-убеждения, тексты-мнения, тексты-отрицания» [234, с.338].

Таким образом, разработка и упорядочение схем когнитивного картирования при восприятии учебного текста дают возможность создать модель формирования когнитивных проекций. Когнитивные схемы помогают не только более подробно анализировать обрабатываемую информацию, но и предсказывать недостающие элементы. В процессе восприятия текста тестируемый создает «прообраз», который представляет собой его уникальную когнитивную проекцию.

**3.5 Реализация компонентов когнитивной проекции в условиях учебного дискурса**

Результаты проведённых экспериментов позволяют говорить о том, что когнитивные проекции создаются посредством когнитивных механизмов через когнитивные стратегии и операции. А.В. Колмогорова определяет когнитивную проекцию как «осознанную разумную интеграцию когнитивных установок, стратегий и ментальных операций» [235]. Данное определение акцентирует внимание на индивидуальном проявлении субъекта при создании когнитивной проекции. Прежде всего отметим, что все этапы когнитивной деятельности (восприятие, обработка информации, воспроизведение) осуществляются в когнитивном пространстве субъекта с учётом ситуации, установки, стратегии.

Представим компоненты когнитивной проекции с позиций их реализации в ходе проведенных экспериментов с применением разных методов, к которым мы относим когнитивное пространство субъекта, ситуацию, установку, стратегию и контроль (рисунок 22).

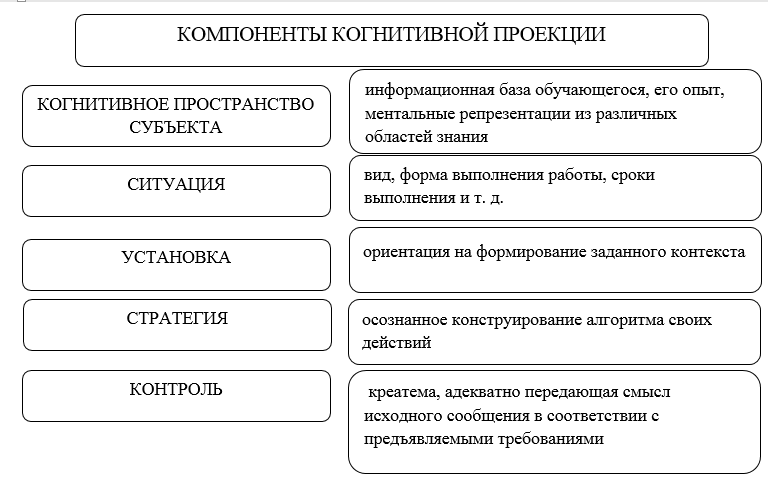


Рисунок 22 – Компоненты когнитивной проекции

Представленные компоненты могут быть реализованы в зависимости от степени мотивированности обучающегося. При выполнении репродуктивных заданий обучающийся при создании когнитивной проекции в меньшей степени ориентируется на создание новой информации, а ограничивается шаблонными и предсказуемыми реакциями и решениями, типичными для большинства ситуаций в условиях учебного дискурса. При выполнении творческих, нестандартных заданий происходит активация глубинных, нетривиальных знаний и их комбинаций, то есть формируется специфичная индивидуальная когнитивная проекция в сознании обучающегося.

Таким образом, исследование когнитивной проекции учебного дискурса осуществлено через применение методики дополнения (дополнение пропусков в трёх текстах научного, публицистического и разговорного стилей), свободного ассоциативного эксперимента (реакции на частотные стимулы, используемые в учебном дискурсе на уроках русского языка) и когнитивного картирования (вторичные тексты, полученные в ходе сдачи ент по грамотности чтения). Рассмотрим полученные данные в ходе экспериментов в соотнесённости со степенью реализации компонентов когнитивной проекции.

Пример 1. Методика дополнения.

Моделируя когнитивную проекцию, зададим компоненты когнитивный проекции:

1) субъект – обучающийся;

2) информационное поле субъекта – объём фоновых знаний в различных областях, личный опыт, индивидуальные особенности восприятия;

3) коммуникативная ситуация – смысловое содержание текста с пропущенными элементами, требующими восстановления;

4) когнитивные установки – логичность, адекватность, приемлемость, сочетаемость;

5) когнитивный механизм: объективация;

6) когнитивная стратегия: выстраивание субъектно-объектных отношений, стратегия контекстуального доступа;

7) когнитивная операция: смещение акцента с субъекта на объект, коррекция информации, адаптация стиля, копирование в максимально возможном виде (преобладает подражательность);

8) контроль когнитивной проекции – соотнесение дополненных элементов с исходным текстом на предмет логического, лексического и синтаксического соответствия.

Пример 2. Свободный ассоциативный эксперимент.

Компоненты когнитивный проекции:

1) субъект – обучающийся;

2) информационное поле субъекта – объём фоновых знаний в различных областях, личный опыт, индивидуальные особенности восприятия;

3) коммуникативная ситуация – стимул, требующий мгновенной реакции;

4) когнитивные установки – субъективность, адекватность, сочетаемость, свобода интерпретации *(Инструкция: Напишите ассоциацию на предложенный стимул)*;

5) когнитивный механизм: субъективация;

6) когнитивная стратегия: субъектно-субъектные отношения, субъектно-объектные отношения;

7) когнитивная операция: осмысление, конструирование;

8) контроль когнитивной проекции – анализ полученных реакций на предмет возможного/невозможного интерпретирующего диапазона предлагаемых единиц.

Пример 3. Когнитивное картирование.

Компоненты когнитивный проекции:

1) субъект – обучающийся – абитуриент;

2) информационное поле субъекта – объём фоновых знаний в различных областях, личный опыт;

3) коммуникативная ситуация – выполнение тестовых заданий по грамотности чтения, составление текста-обоснования вторичного текста;

4) когнитивные установки – убедительность, нацеленность на результат;

5) когнитивный механизм: дефокусирование, создание;

6) когнитивная стратегия: разделение, конструирование по аналогии, создание новых смыслов, стратегия трансформации;

7) когнитивная операция: наращение информации, совмещение, вытеснение планов содержания; сохранение, операция качественного и количественного моделирования;

8) контроль когнитивной проекции – проверка представленных фактов на истинность (без учёта личной позиции, мнения, особенностей индивидуального восприятия и т.п.).

Обучающиеся были поставлены в три разные ситуации эксперимента.

Первая ситуация ограничивала проекцию контекстом. Созданные проекции текстов обучающимися не выходили за рамки предложенных контекстов, хотя и были вариативны. Результаты также подтверждают данное предположение. Более 60% дополнений текстов трёх стилей относились к точным совпадениям и семантически возможным, что может свидетельствовать о реализации поставленных задач в условиях учебного дискурса в максимально ожидаемом объёме, не выходящем за предельно возможный диапазон интерпретации.

Вторая ситуация представлена ассоциативным экспериментом. В данном эксперименте мы не ставили дополнительных условий, но ограничили область используемых стимулов. Все они являлись отдельными языковыми единицами из конкретной предметной области. Таким образом, отдельные элементы могут проявлять себя в зависимости от распространения, частотности, правильного понимания всех значений. Отметим, что наблюдаемые проекции отличались свободой и широтой интерпретационного диапазона. В данном случае мы имеем интерпретирующий диапазон, который не имеет конечных точек, а представляет собой прямую линию, на которой отложены лишь некоторые точки, фиксирующие основное, общепринятое или стереотипное значение и употребление. При этом мы не имеем возможности осуществить контроль полученной проекции, так как они индивидуальны и вариативны.

Третья ситуация связана с когнитивным картированием. В данной ситуации наблюдение велось за инициативной проекцией испытуемых. Она была создана на основе своей внутренней потребности и на основании тех возможностей, которые, по их личным убеждениям, смогли бы привести к необходимому решению. В этом случае можно наблюдать в проекциях подобного формата максимальную реализацию потенциала индивидуального сознания, восприятия конкретного содержательного материала и фоновых знаний через личное мнение, оценку, противопоставления, вопросы, аргументы. Полученные проекции можно сравнить с рефлексией на прочитанное, но с тем отличием, что при рефлексии любая реакция считается теоретически жизнеспособной. В данном случае полученный текст от испытуемого в виде заявления – это проекция на текст или задание к нему, что предполагает верную трактовку смысла текста. Следует отметить и то, что среди полученных проекций мы наблюдали целенаправленные ложные проекции. Они были использованы с целью введения в заблуждение проверяющих. Процесс создания проекции через активизацию выбранных стратегий в зависимости от учебных текстов, упражнений и установок представлен нами на рисунке 23.

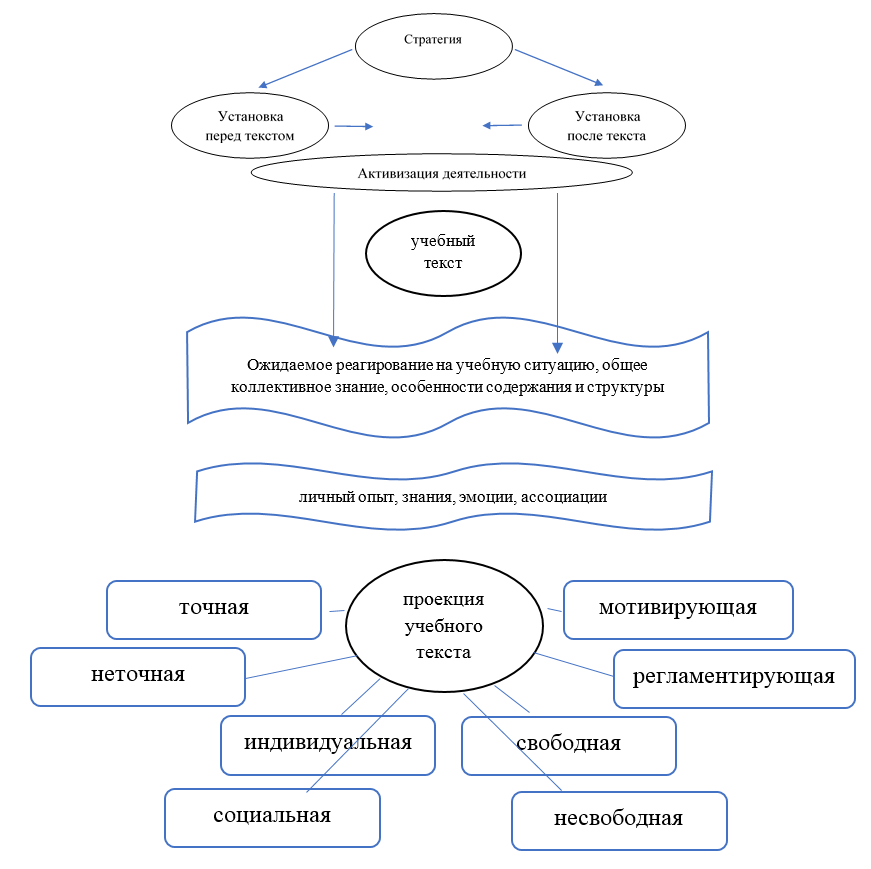


Рисунок 23 – Процесс создания проекции через активизацию стратегий

Если при построении проекции обучающиеся использовали только текстовую информацию и не использовали свои знания, то такие проекции можно считать несвободными. При использовании внетекстовой информации создаётся свободная проекция. Условно свободные проекции являются интерпретационными. Между несвободными и свободными проекциями можно выделить и другие проекции, в которых текстовая и внетекстовая информация использована в разных пропорциях. Исходя из вышесказанного, мы можем говорить о разнообразии получаемых проекций. К учебному тексту с языковым знанием частотны будут проекции точные, регламентирующие, несвободные. К учебным текстам с неязыковыми знаниями характерными проекциями будут неточные, мотивирующие, индивидуальные и свободные.

Разнообразие репрезентаций обусловлено как объективными, так и субъективными факторами. К объективным факторам можно отнести сложность понятий, объём информации, контекст текста и уровень языковой компетенции. Субъективные факторы включают личные предпочтения, избирательность восприятия, эмоциональное состояние и цели читателя. Например, публицистические и разговорные тексты формируют свободные, многовариантные и индивидуальные когнитивные проекции, поскольку допускают разные сценарии развития содержательного плана. Напротив, в научных текстах доминируют универсальные и предсказуемые языковые конструкции, что указывает на несвободную проекцию. Основной гипотезой является то, что понимание языковых выражений выходит за пределы знания языка и требует привлечения других видов знаний. Исходя из этого, а также на основе экспериментальных данных, можно сделать вывод, что когнитивные проекции учебного текста в условиях учебного дискурса формируются под влиянием как социальных (стереотипы, нормы, правила), так и индивидуальных факторов (опыт, личные убеждения). Вышеуказанный тезис основывается на утверждении Н.Д. Арутюновой о мотивации читающего текст, то есть текст является источником решения задач только в случае наличия проблемных задач [236].

Индивидуальная проекция строится от восприятия внешнего объекта к внутреннему, при этом процессе могут происходить изменения исходного объекта. «Точность проекции текста будет зависеть от полноты восприятия и интерпретации текста, неточность проекции моделируется в индивидуальном сознании по причине непонимания смысла текста. По той причине, что учебный текст призван мотивировать обучающихся к творческому использованию заложенной в нем информации через восприятие и понимание в процессе когнитивной деятельности, мы выделяем мотивирующую проекцию учебного текста. В противовес мотивирующей проекции прослеживается регламентирующая проекция. Данный вид проекции может наблюдаться перед учебным текстом в виде упражнений, заданий» [56, с. 130]. Данные наблюдения позволяют также классифицировать когнитивные проекции следующим образом:

1. Эталонная проекция – проекция, требующая точного соответствия содержанию учебного текста, служит для отработки грамматических тем. Данная проекция характеризуется требованием точного соответствия содержанию. Во вторичном тексте обучающегося ожидается формальное совпадение с первичным текстом.

2. Рамочная проекция – проекция, требующая порождения вторичного текста с учетом заданного ситуацией контекста. Используется для отработки навыка.

3. Креативная проекция – свободная проекция, основанная на идее учебного текста.

В условиях комуникаций учебного дискурса обучающийся проходит три этапа: получение языковых знаний, практическое применение, отработка речевого навыка.

Проекцию учебного дискурса можно представить из двух компонентов:

1) инвариантный компонент, обусловленный экстралингвистическими и интралингвистическими факторами (учебная ситуация, предметная область, специфика текста: стиль, жанр);

2) вариативный компонент, основанный на индивидуальной системе знаний, ассоциациях и эмоциях каждого человека.

Когнитивные проекции зависят от мотивации испытуемых и не всегда подвержены видимому контролю. Они могут быть инициирующими и инициируемыми самими испытуемыми. Вместе с тем их можно анализировать в срезе компонентов: субъект, информационное поле, коммуникативная ситуация, когнитивные установки, стратегия, контроль.

**Выводы по разделу 3**

Использование метода ассоциативного эксперимента позволило выявить особенности проявления индивидуального сознания, а данные, полученные в результате проведенного эксперимента, интерпретированы как отражение индивидуального сознания в рамках учебного дискурса:

1. Применение метода ассоциативного эксперимента позволило исследовать, как различные элементы учебного дискурса активируют когнитивные процессы. Этот метод позволяет выделить особенности проявления индивидуального сознания, поскольку участники эксперимента интерпретируют стимулы через призму своего опыта, знаний и ассоциаций. Это подтверждает, что восприятие текста не является пассивным, а активно зависит от личных переживаний, знаний и контекста, в котором человек находится.

2. Исследование показало, что индивидуальное восприятие языковых единиц в рамках учебного дискурса можно рассматривать как отражение сигнификативно-денотативной части языкового сознания. Это означает, что каждый элемент языка, воспринимаемый обучающимся, не только несет смысл (денотат), но и вызывает ассоциации, связанные с более глубокими значениями, которые могут варьироваться в зависимости от личной интерпретации обучающегося.

3. В ходе исследования были описаны три типа когнитивных проекций: эталонная, рамочная и креативная. Эти проекции связаны с восприятием учебных текстов и заданий, а также с тем, как обучающийся строит свои мысли на основе прочитанного. Эталонные проекции связаны с восприятием текста в рамках уже установленных норм, рамочные – с восприятием в контексте структурированных знаний, а креативные проекции – с созданием новых, нестандартных интерпретаций.

4. Установлено, что к учебному тексту, содержащему языковые знания, частотны проекции точные, регламентирующие, несвободные. К учебным текстам, содержащим неязыковые знания, характерными проекциями являются неточные, мотивирующие, индивидуальные и свободные. Выявлено распределение типов реакций на мотивированные и немотивированные; особенности восприятия информации текста и заданий, которые затрудняют выбор правильного ответа, определены типы искажений на материале анализа мотивированных реакций-обоснований (опора на личный опыт, логическая ошибка при построении стратегии выбора правильного ответа, краткий пересказ текста с целью обоснования правильного ответа).

5. На основе анализа особенностей поэтапного восприятия текста и тестовых заданий к нему предложена попытка указать возможные причины искажения содержания в процессе восприятия. Анализ вторичных текстов показал необходимость проводить детальное исследование проекций в индивидуальном сознании индивида. В свою очередь создание и систематизация схем когнитивного картирования при восприятии учебного текста позволили построить модель формирования когнитивных проекций.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Результаты проведённого исследования подтверждают, что учебный дискурс является сложной ментальной репрезентацией реальной действительности, включающей языковую деятельность в рамках учебной коммуникации. Этот дискурс объединяет элементы учебного, социального, культурного и научного знания, формируя уникальное пространство их взаимодействия.

Основные **выводы** исследования можно сформулировать следующим образом:

1. ***Учебный дискурс как образовательное пространство.*** Учебный дискурс представляет собой пространство взаимодействия ученика и учителя, где ключевую роль играет учебный текст. Это взаимодействие, проявляющееся в эксплицитных и имплицитных формах, направлено на достижение общих образовательных целей. Оно способствует не только передаче знаний, но и созданию общего пространства понятий и смыслов, где каждый участник учебного процесса активно взаимодействует с материалом. Учебный дискурс соединяет знаковые области учителя и ученика, усиливая понимание текстов посредством заданий и упражнений, что помогает создавать общее пространство знаний и понятий.

2. ***Универсальность учебного дискурса.*** Учебный дискурс обладает универсальной структурой, обеспечивающей целостность образовательного процесса. В рамках этого процесса реализуются механизмы когнитивной обработки информации, такие как субъективация, объективация и интерсубъективация, что позволяет формировать индивидуальные проекции учебного материала. Эти механизмы обеспечивают адаптацию учебного материала под личные особенности учеников. Перспективизация играет важную роль в формировании индивидуальных проекций учебного дискурса. Это осуществляется через когнитивные операции и стратегии переработки информации, которые помогают ученикам адаптировать и осмыслять учебный материал в соответствии с индивидуальными особенностями.

**3. *Когнитивные и коммуникативные функции***. Учебный дискурс нацелен на формирование коммуникативной компетентности и развитие когнитивных навыков. Учебный текст выполняет роль мощного инструмента, формирующего знания и способствующего развитию творческого мышления. Процесс интерпретации учебного текста позволяет обучающимся находить решения в нестандартных ситуациях, как в учебной, так и в профессиональной деятельности.

В условиях коммуникаций учебного дискурса обучающийся проходит три этапа: получение языковых знаний, практическое применение, отработка речевого навыка.

4. ***Индивидуальная проекция учебного текста***. Восприятие учебного текста является глубоко субъективным процессом, зависящим от личности ученика. Проекция учебного текста формируется на основе взаимодействия его содержания с индивидуальными представлениями, что приводит к созданию уникальной интерпретации. При этом личный опыт играет ключевую роль в формировании текстовых проекций, влияя на глубину и точность восприятия.

С целью изучения особенностей индивидуального восприятия была использована методика дополнения. Специфика восстановления прочерков осуществляется в рамках восприятия смысловой структуры текста в зависимости от стилевой и жанровой принадлежности. Разнообразие репрезентаций зависит от объективных и субъективных факторов. К объективным относятся сложность понятий, достаточность представленной информации, контекст текста и уровень владения языком. Субъективные факторы включают личные предпочтения, избирательность восприятия, эмоциональное состояние и цели субъекта. Например, тексты публицистического и разговорного стилей характеризуются свободными, многовариантными и индивидуальными когнитивными проекциями, поскольку возможны различные варианты развития содержательной линии текста. В то же время, в текстах научного стиля преобладают универсальные и предсказуемые языковые конструкции, что отражает несвободную проекцию. Ключевое предположение заключается в том, что понимание языковых выражений выходит за рамки владения языком и требует обращения к другим видам знаний. На основании этого и результатов эксперимента можно заключить, что при формировании когнитивных проекций учебного текста в учебном дискурсе доминируют как социальные знания (стереотипы, нормы, правила), так и индивидуальные (опыт, личные взгляды).

Проектирование учебного текста в рамках учебного дискурса включает переработку исходного материала через личный опыт ученика. Это приводит к созданию сжатой и индивидуализированной текстовой проекции, которая отражает личное понимание и усвоение учебного материала. При этом воспринятым останется только тот смысл, который находит отклик. Этот полученный смысл и есть индивидуальная проекция учебного дискурса. Проекция может приводить к частичной потере информации об объекте. Те параметры объекта, которые отсутствуют в нашем внутреннем языке, не воспринимаются, не проецируются. Проекция учебного текста происходит с опорой на исходный текст, а именно на его опорные смысловые точки, личные эмоции, переживания, пережитые ситуации и т.п. Данное соотношение может варьироваться в зависимости от внешних условий: тип текста, установка перед или после прочтения, форма его проверки и т.п.

**5. *Стратегии когнитивной обработки информации.*** При создании проекции учебного дискурса к конкретным языковым единицам применимы стратегии, основанные на сходстве, отличии, аналогии, противоречии с некоторым предполагаемым образом референтной ситуации в индивидуальном сознании обучающегося. Проекция учебного дискурса создаётся с помощью различных когнитивных стратегий, которые зависят от контекста, когнитивного опыта и целевых установок учеников. Эти стратегии, такие как контекстуальный, последовательный и параллельный доступ к информации, обеспечивают адаптацию материала в зависимости от индивидуальных особенностей восприятия.

Переработка терминов и отдельных языковых единиц, входящих в конкретную предметную область, осуществляется с помощью трёх стратегий: контекстуального, последовательного и параллельного доступа. Стратегия контекстуального доступа актуализируется в окружении знакомого и понятного для индивидов контекста. Стратегия последовательного доступа реализуется путем выбора значений в зависимости от частоты использования. Стратегия параллельного доступа срабатывает при контекстуальной оценке.

Полученные результаты указывают на то, что преимущественно реакции на стимулы основаны на применении стратегии конструирования репрезентаций по аналогии. Данная стратегия активизируется при нахождении обучающимися схожести объектов, свойств или отношений. Данная стратегия не всегда достоверно интерпретирует смысл. К основной когнитивной операции, наблюдаемой при выборе стратегии контекстуального доступа, относится качественное и количественное моделирование. На основе полученных реакций от обучающихся мы можем смоделировать новое ядро предложенных стимулов.

6. *Интерпретационный диапазон.* Отдельные элементы, являющиеся компонентами учебного дискурса, могут проявлять себя в зависимости от распространения, частотности, правильного понимания всех значений. Наивысшая граница интерпретационного диапазона проявляется тогда, когда индивид интерпретирует какую-либо информацию, опираясь на все имеющиеся у него знания. Наименьшая граница проявлена на уровне, когда для понимания информации обучающийся не может применить свою концептуальную систему знаний. Это может проявиться в том случае, когда информация не доступна по какой-либо объективной или субъективной причине для понимания.

7. Проведенное *когнитивное картирование* позволило разработать обобщающую схему логических связей, демонстрирующих специфику восприятия учебного текста. Инициативная проекция индивидов на текст создаётся на основе своей внутренней потребности, что максимально реализует потенциал индивидуального сознания, восприятия конкретного содержательного материала и фоновых знаний через личное мнение, оценку, противопоставления, вопросы, аргументы.

8. Разные виды проекций в индивидуальном сознании создаются в зависимости от предшествующих ситуаций, стратегий, эмоциональных и мотивирующих факторов, что позволяет классифицировать когнитивные проекции следующим образом: точная/неточная, мотивирующая/ регламентирующая, индивидуальная/социальная, свободная/несвободная. Свободные проекции являются интерпретационными. Проекцию учебного дискурса можно представить из двух компонентов:

1) инвариантный компонент, определяемый общей апперцепционной базой и характеризуемый комплексом экстралингвистических и интралингвистических факторов (учебная ситуация, предметная область, специфика текста: стиль, жанр);

2) вариативный компонент, основанный на индивидуальной системе знаний, ассоциациях и эмоциях каждого человека, его личном опыте.

Перспективы исследования, на наш взгляд, связаны с изучением влияния различных образовательных платформ и цифровых инструментов на когнитивную проекцию учебного дискурса, а также с анализом межкультурных различий в восприятии учебного материала. Перспективной представляется также исследование динамики взаимодействий между субъектами учебного дискурса в разных контекстах (например, в онлайн и офлайн средах) и их влияния на формирование когнитивных моделей.

В результате проведённого исследования стало очевидным, что когнитивные проекции учебного дискурса играют ключевую роль в восприятии и интерпретации учебного материала. Их изучение через призму индивидуального сознания обучающихся открывает новые перспективы для дальнейших исследований.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1 Серио П. Анализ дискурса во Французской школе (дискурс и интердискурс) // В кн.: Семиотика. Антология. – Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – С. 549-562.

2 Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. ‒ Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5-20.

3 Кожемякин Е.А. Институциональные дискурсы: программа сравнительных исследований // Человек. Сообщество. Управление. ‒ 2007. ‒ №2. ‒ С. 96-106.

4 Попова Т.П. Характеристики институционального дискурса. Краснодар: Историческая и социально-образовательная мысль. – 2015. – Т. 7, №6, ч. 2. – С. 295-300.

5 Буркитбаева Г.Г. Текст и дискурс. Типы дискурса. – Алматы: Білім, 2006. – 239 с.

6 Карасик В.И. О категориях дискурса // Тверской лингвистический меридиан: сб. ст. – Тверь, 2007. – С. 57-68.

7 Попов А.Н. Учебный дискурс как педагогический феномен // Вестник Оренб. гос. пед. ун-та. – 2016. – №4 (20). – С. 309-317.

8 Олешков М.Ю. Системное моделирование институционального дискурса: автореф. ... док. филол. наук: 10.02.19. – Нижний Тагил, 2007. – 43 с.

9 Федосюк М.Ю. Русский язык для студентов-нефилологов: учеб. пос. – М.: Флинта; Наука, 2000. – 256 с.

10 Степаненко Е.В., Досмуханова Ж.А., Жумагалиева А.С. Характеристика учебного дискурса казахстанских вузов // Вестник Карагандинского университета. – 2017. – №1(85). – С. 56-63.

11 Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

12 Ежова Т.В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: дис. … док. филол. наук: 13.00.08. – Оренбург, 2009. – 437 с.

13 Дoбpeнькoвa E.В. Дeфopмaции образовательного дискуpсa // Вeстник Мoскoв. ун-тa. – 2006. – №1. – С. 105-114.

14 Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // Иностранные языки в школе. – 2003. – №4. – С. 9-13.

15 Ежова Т В. Концепция проектирования гуманитарного педагогического дискурса в процессе высшего профессионального образования будущего учителя // А.Я. Роткович: материалы науч.-практ. конф., посв. 100-лет. – Cамара: Изд-во СГПУ, 2009. – С. 36-41.

16 Токарева П.В. Коммуникативные стратегии и тактики в современном учебном дискурсе: автореф. … канд. филол. наук: 10.02.01. – Омск, 2005. – 22 с.

17 Агманова А.Е., Рубас А.А. Грамотность чтения: к проблеме измерения языковой способности // Вестник Тамбовского университета. – 2021. – Т. 26, №192. – С. 165-168.

18 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Типовые правила проведения текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся в организациях образования, реализующих общеобразовательные учебные программы начального, основного среднего, общего среднего образования: приложение к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 16 ноября 2016 года №660: утв. 18 марта 2008 года, №125 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V080005191>. 20.05.2022.

19 Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Изд-во ЛКИ, 2003. – 264 с.

20 Кубрякова Е.С. Парадигмы научного знания в лингвистике и её современный статус // Известия РАН. – 1994. – Т. 53, №2. – С. 3-15.

21 Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М., 2004. – 560 с.

22 Болдырев Н.Н. Теоретические и методологические проблемы когнитивной лингвистики и терминоведения // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. ‒ Вып. 82, №24(315). – С. 7-13.

23 Кибрик А.А., Паршин П.Б. Дискурс // <http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008254/1008254a2.htm>. 20.12.2021.

24 Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: сб. обзор. – М., 2000. – С. 7-25.

25 Кубрякова Е.С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем // Язык и структура представления знаний: сб. науч.-анал. обзор. – М., 1992. – С. 4-38.

26 Корниенко Е.Р. Дискурс как когнитивный механизм // Известия Сарат. ун-та. – 2019. – Т. 19, вып. 4. – С. 379-383.

27 Кубрякова Е.С., Демьянов В.З. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1997. – 245 с.

28 Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пос. – Минск: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.

29 Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.

30 Шорохова Е.В. Проблема сознания в философии и естествознании. – М.: Соцэкгиз, 1961. – 363 с.

31 Ekman P., Davidson R. The nature of emotion: fundamental questions. – N.Y.: Oxford University Press, 1994. – 496 p.

32 Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.

33 Пешкова Н.П. Психолингвистические аспекты исследования экспрессивности в научном тексте // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты: сб.ст. – 2007. – Вып. 541. – С. 203-210.

34 Кубрякова Е.С. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный» // Вестник Воронежского государственного университета. – 2001. – №1 – С. 4-10.

35 Кибрик А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: автореф. … канд. филол. наук: 10.02.19. – М., 2003. – 90 с.

36 Алефиренко Н.Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания, культуры. – М., 2002. – 392 с.

37 Манаенко Г.Н. Дискурс в его отношении к речи, тексту и языку // Стереотипность и творчество в тексте: межвузов. сб. науч. тр. – Пермь, 2003. – Т. 12. – С. 48-61.

38 Пиаже Ж. Избр. психол. тр. – М., 1994. – 680 с.

39 Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность. – М., 2003. – 375 с.

40 Григорьева В.С. Проблемы теории и интерпретации текста: учеб. пос. – Тамбов: ТГПИ, 1987. – 120 с.

41 Чернявская В.Е. Когнитивная лингвистика и текст: необходимо ли новое определение текстуальности? // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2005. – №2(005). – С. 77-83.

42 Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста. – М.: КомКнига, 2009. – 128 с.

43 Никитин М.В. Основания когнитивной семантики. – СПб., 2003. – 277 с.

44 Коротеева О.В. Дефиниция в педагогическом дискурсе: автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Волгоград, 1999. – 24 с.

45 Миронова Н.Н. Дискурс-анализ оценочной семантики. – М., 1997. – 158 с.

46 Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания. – 1994. – №5. – С. 126-137.

47 Чернявская В.Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: учеб. пос. – М., 2014. – 267 с.

48 Манаенко Г.Н. Когнитивные основания информационно-дискурсивного подхода к анализу языковых выражений и текста // Язык. Текст. Дискурс: межвуз. науч. альм. – Ставрополь, 2005. – Вып. 3. – С. 22-32.

49 Корниенко Е.Р. Смысловое восприятие и понимание иноязычного текста (при чтении). – М.: ГПИ, 1996. – 156 с.

50 Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. – Саратов, 1987. – 152 с.

51 Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 302 c.

52 Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. – М.: Педагогика, 1982. – 171 с.

53 Кащеева А.В. Параметры когнитивного потенциала учебного текста // Неофилология. – 2024. – Т. 10, №1. – С. 84-94.

54 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. О внесении дополнений в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 3 апреля 2013 года №115 "Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам, курсам по выбору и факультативам для общеобразовательных организаций": утв. 8 апреля 2016 года, №266 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1300008424>. 15.02.2022.

55 Александров Е.П., Воронцова М.В. Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – №6. – С. 56-61.

56 Соболева Б., Кузина Д.В. Методика обучения обществознанию: – М.: Юрайт, 2016. – 474 с.

57 Харитончик З.А. Значение и семантический потенциал слова // Вестник Пятигорского государственного универ. – 2022. – №3. – С. 220-226.

58 Масленникова Е.М. Личностная (читательская) проекция текста как текст-в-динамике // Вестник Московской международной академии. – 2018. – №1. – С. 50-55.

59 Кульгильдинова Т.А. Учебный дискурс в контексте когнитивной деятельности // https://articlekz.com/article/4600. 10.08.2024.

60 Залевская А.А. Понимание текста: психолингвистический подход. – Калинин, 1988. – 95 с.

61 Жанпейс У.А. Русский язык и литература: учеб. для 5 кл. – Алматы: Атамұра, 2017. – Ч. 1. – 160 с.

62 Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. ВН. Ярцевой. – М., 1990. – 682 с.

63 Сабитова З.К., Бейсембаев А.Р. Русский язык: учеб. для 6 кл. – Алматы: Мектеп, 2018. – Ч. 1. – 176 с.

64 Сабитова З.К., Скляренко К.С. Русский язык: учеб. для 5 кл. – Алматы: Мектеп, 2018. – Ч. 1. – 176 с.

65 Чернейко Л.О. Понятия «проекция» и «проективный смысл» в терминосистеме когнитивной лингвистики // Критика и семиотика. – 2019. – №2. – С. 158-170.

66 Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. – М.: Аделант, 2014. – 800 c.

67 Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – 427 с.

68 Василюк Ф.Е. Структура образа // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С. 5-19.

69 Залевская АА. Введение в психолингвистику: учеб. – М.: Директ-Медиа, 2013. – 561 с.

70 Залевская A.A. Метафора и формирование проекций текста // Текст в коммуникации: сб. науч. тр. – М., 1991. – С. 158-168.

71 Шапиро Д. Невротические стили. – М., 2016. – 176 с.

72 Балдова В.А. Влияние авторского предтекстового комплекса на понимание специального текста: автореф. … канд. филол. наук: 10.02.19. – Тверь, 1999. – 16 с.

73 Каминская Э.Е. Психолингвистическое исследование динамики смыслового поля слова: автореф. … канд. филол. наук: 10.02.19. – Тверь, 1996. – 16 с.

74 Корытная М.Л. Вихревая и математическая модели понимания художественного текста // Психолингвистические исследования слова и текста: сб. – Тверь, 1997. – С. 163-167.

75 Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. – М., 2001. – 270 с.

76 Колмогорова А.В., Чистова Е.В. Когнитивный механизм порождения креативных решений в переводческой деятельности // Вестник ВолГУ. – 2020. – №3. – С. 59-71.

77 Рафикова Н.В. Динамика ядра и периферии семантического поля текста: автореф. … док. филол. наук: 10.02.19. – Тверь, 1994. – 18 с.

78 Кибрик А.Е. Язык и текст с коммуникативно-динамический точки зрения // Перевод и автоматическая обработка текст: сб. – М.: ИЯ АН СССР, 1987. – С. 58-62.

79 Жинкин Н.И. Грамматика и смысл // Язык и человек: сб. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1970. – С. 69-85.

80 Ширинкина Л.В. Восприятие текста как психологический феномен: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – Пермь, 2004. – 22 c.

81 Леонтьев А.А. Восприятие текста как психологический текст / А.А. Леонтьев. – Киев: КГУ, 1979. – С. 18-30.

82 Зарецкая Е.Н. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. – М.: Дело, 2001. –123 с.

83 Зимняя И.Я. Психологическая характеристика понимания текста / И.Я. Зимняя. – М.: Слово, 1988. – 324 с.

84 Артемьева В.А Психология обучения иностранными языками // Вестник МГУ. – 1991. – №1. – С. 61-72.

85 Russell D.R., Cortes V. Academic and scientific texts: the same or different communities? // University writing: Selves and texts in academic societies. – 2012. – Vol. 1. – Р. 3-17.

86 Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 1998. – 136 с.

87 Залевская А.А. Понимание текста: процессы и продукты. (реферативный обзор) // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. – 2015. – №1. – С. 53-98.

88 Рафикова Н.В. Процесс формирования смысловых опор при понимании текста // В кн.: Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста. – Тверь, 1998. – С. 88-141.

89 Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

90 Фатыхова Л.А. Понятие интериоризации и процесc интериоризации речи // Вестник Башкирского университета. – 2012. – Т. 17, №1. – С. 194-195.

91 Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань, 2010. – 486 с.

92 Выготский Л.С. Развитие высших психических функций: из неопубл. тр. – М., 1960. – 500 с.

93 Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С. 25-32.

94 Большой психологический словарь / под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК. – 666 с.

95 Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1983. – Т. 3. – 369 с.

96 Пиаже Ж. Психология интеллекта / пер. с фр. – М., 2003. – 191 с.

97 Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь лингвистических терминов: справоч. по русскому языку. – М., 2008. – 624 с.

98 Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества: сб. избр. тр. – М., 1979. – 423 с.

99 Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвист. – 2004. – №1(001). – С. 18-36.

100 Хомякова Е.Г. Информационная-когнитивная система и её актуализация в языке // Коммуникация и образование: сб. ст. – СПб., 2004. – С. 180-197.

101 Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. – СПб.: Речь, 2006. – 458 с.

102 Шорохова Е.В. Проблема сознания в философии и естествознании. – М.: Соцэкгиз, 1961. – 363 с.

103 Ekman P., Davidson R. The nature of emotion. Fundamental questions. – N.Y.: Oxford University Press, 1994. – 496 p.

104 Новиков А.И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики. – 2003. – №1. – С. 64-76.

105 Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 2005. – 288 с.

106 Байдашева Э.М. Психологические условия развития индивидуального когнитивного стиля учащихся в процессе обучения иностранному языку: автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Тамбов, 2009. – 24 с.

107 Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования // Завуч. – 2004. – №7. – С. 30-42.

108 Лебединский С.И. Контекстуально-смысловые стратегии понимания устной научной речи: автореф. … док. филол. наук: 10.02.19. – Минск, 2018. – 49 с.

109 Костенко Е.Г., Мирзоева Е.В., Лысенко В.В. Развитие индивидуального когнитивного стиля студентов в процессе образовательной деятельности: монография. – М., 2017. – 152 с.

110 Магировская О.В. Репрезентация субъекта познания в языке: автореф. … док. филол. наук: 10.02.19. – Тамбов, 2009. – 40 с.

111 Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. – 448 с.

112 Грицанов А.А., Абушенко В.Л. Мишель Фуко. – Минск, 2008. – 320 с.

113 Седов К.Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности: психо- и социолингвистические аспекты. – Саратов, 1999. – 180 с.

114 Щедровицкий Г.П. Избр. тр. – М., 1995. – 800 с.

115 Сулейменова Э.Д. Понятие смысла в современной лингвистике. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 160 с.

116 Невдах М.М., Шпаковский Ю.Ф. Понятие «текст» и особенности его понимания в свете психолингвистики // Труды БГТУ. – М., 2007. – Вып. 15. – С. 104-108.

117 Залевская А.А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования. – Тверь, 1992. – 134 с.

118 Лебедева С.В. Интегративная модель близости значения слов // Вопросы психолингвистики. – 2007. – №5. – С. 1-4.

119 Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997. – 189 с.

120 Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. – М., 1980. – Т. 1. – 230 с.

121 Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. – М., 1985. – 167 с.

122 Зимняя И.А. Смысловое восприятие как сложная перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность // В кн.: Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). – М.: Наука, 1976. – С. 5-8.

123 Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М., 1989. – 236 с.

124 Магировская О.В. Репрезентация субъекта познания в языке: монография. – Тамбов, 2008. – 223 с.

125 Колеватов В.А. Социальная память и познание. – М.: Мысль, 1984. – 190 с.

126 Белянин В.П. Психолингвистика. – Изд. 4-е, стер. – М.: Флинта, 2016. – 415 с.

127 Уфимцева Н.В., Тарасов Е.Ф. Проблемы изучения языкового сознания // Вопросы психолингвистики. – 2009. – №10. – С. 18-25.

128 Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М., 2007. – 314 с.

129 Кубрякова Е.С. В поисках сущности языка: когнитивные исследования. – М.: Знак, 2012. – 208 с.

130 Дзялошинский И.М. Российские СМИ в избирательной кампании: уроки эффективности. – М., 1996. – 128 с.

131 Holodynski M., Seeger F. The Psychology of Emotions and Cultural Historical Activity Theory, Part 1 // Mind, Culture, and Activity. – 2013. – Vol. 20, Issue 1. – P. 1-3.

132 Леонтьев Д.А., Харчевин С.П. Стратегия свободного описания как интегральный показатель индивидуальных особенностей восприятия художественной прозы // Психологопедагогические исследования индивидуальности в культуре и искусстве: сб. – Челябинск, 1989. – С. 116-135.

133 Рапопорт И.А. и др. О диагностических функциях тестовой методики дополнения // Иностранные языки в школе. – 1976. – №2. – С. 31-37.

134 Невдах М.М., Шпаковский Ю.Ф. Новая классификация методов определения понимания текста // Тр. БГТУ. – Минск, 2007. – Вып. 15. – С. 100-103.

135 Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.

136 Osgood C.E. Semantic differential technique in the comparatives tude of cultures // American Anthropologist. – 1964. – Vol. 66, Issue 3. – Р. 171-200.

137 Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – М., 1997. – 256 с.

138 Боришполец К. Методы, методики и процедуры прикладного анализа международных отношений // В кн.: Международные отношения: социологические подходы. – М., 1998. – С. 152-193.

139 Толмен Э. Когнитивные карты у крыс и у человека // В кн.: Хрестоматия по истории психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – С. 63-69.

140 ван Дейк Т.А.. Контекст и познание. Фреймы знаний и понимание речевых актов // Язык. Познание. Коммуникация: сб. – М., 1989. – С. 12-40.

141 Солсо Р. Когнитивная психология. – М.: Тривола, 1996. – 465 с.

142 Херадствейт Д., Нарвесен У. Психологические ограничения на принятие решения (обсуждение когнитивных подходов: операционный код и когнитивная карта) // Язык и моделирование социального взаимодействия: сб. ст. – М., 1987. – С. 381-407.

143 Найссер У. Когнитивные карты как схемы // <https://www.psychology-online.net/articles/doc-694.html>. 20.02.2022.

144 Прохорова О.Н., Чекулай И.В., Куприева И.А. Преимущества когнитивного картирования в изучении лексики с общим значением «психические процессы» (на материале английского языка) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2011. – №18(113). – С. 134-141.

145 Почепцов Г.Г. Теория и практика коммуникации. – Изд. 2-е, стер. – М.: СмартБук. – 2009. – 651 с.

146 Паршин П.Б. Лингвистические методы в концептуальной реконструкции // Системные исследования. Методологические проблемы. – 1987. – Т. 1986. – С. 398-425.

147 Екшембеева Л.В. Когнитивное картирование как стратегия понимания текста // Язык. Текст. Дискурс. – 2013. – №11. – С. 89-93.

148 Болдырев Н.Н., Маховикова Д.В. Лексический способ концептуализации времени в современном английском языке // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2012. – №2. – С. 5-15.

149 Беседина Н.А. Морфологически передаваемые концепты: автореф. … док. филол. наук: 10.02.04. – Тамбов, 2006. – 39 с.

150 Виноградова С.Г. Когнитивные основы коммуникативного членения сложного предложения: автореф. ... док. филол. наук: 10.02.04, 10.02.19. – Тамбов, 2016. – 40 с.

151 Магировская О.В. Универсальные когнитивные механизмы дискурсивной организации знания // Когнитивные исследования языка. – 2016. – Вып. 24. – С. 451-453.

152 Ноблок Н.Л. Авторские стратегии в англоязычном политическом дискурсе: на материале теледебатов Дж. Буша-Дж. Керри: автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Тамбов, 2007. – 23 c.

153 Рубас А.А., Щербак А.С., Агманова А.Е. Механизм «перспективизация» при понимании учебного текста // Неофилология. 2021. – Т. 7, №26. – С. 241-247.

154 Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике: сб. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23. – С. 52-92.

155 Абильдинова Ж.Б. Языковое сознание как психолингвистический феномен // Неофилология. – 2018. – Т. 4, №14. – С. 33-43.

156 Рубас А.А., Агманова А.Е. Специфика когнитивной деятельности в условиях учебного дискурса // Гаудеамус. – 2021. – Т. 20, №1(47). – C. 73-79.

157 Галич Т.С. Когнитивные механизмы организации дискурса ток-шоу: автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Красноярск, 2018. – 24 c.

158 Langacker R. Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. – Berlin; NY., 1991. – 395 p.

159 Ирисханова О.К. О понятии перспективизации в когнитивной лингвистике // Когнитивные исследования языка. – 2013. – Вып. 15. – С. 43-58.

160 Ирисханова О.К. Интерсубъективность конструирования событий в полимодальном дискурсе // Вестник МГЛУ. – 2014. – Вып. 17. – C. 31-41.

161 Croft W., Cruse A. Cognitive Linguistics. – NY., 2004. – 374 p.

162 Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации / пер. с англ. – М., 1977. – 413 с.

163 Нуриев В.А. Стратегия и тактика в художественном переводе // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспектығ ст. сб. – М., 2006. – Вып. 11. – С. 147-152.

164 Лебединский С.И. Стратегии понимания устной научной речи на уровне изолированных высказываний и микротекстов // Этнокультурный и социолингвистический аспекты теории и практики преподавания языков. – Минск, 2015. – С. 20-30.

165 Kayashima M. et al. What Do You Mean by to Help Learning Metacognition? // <https://www.researchgate.net/publication/221297519>. 04.03.2023.

166 Уканакова Н.В. Особенности когнитивного механизма формирования проекции текстов различной материальной представленности: на материале фанфикшен-текстов: автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Кемерово, 2014. – 24 с.

167 Конфуций. Вечная мудрость / пер. с кит. – М., 2016. – 96 с.

168 Рубас А.А. Знание в аспекте когнитивно-дискурсивной парадигмы // Научный поиск в филологии: теория, методология, практика: сб. матер. междунар. науч.-метод. конф., приурочен. к 60-лет. А.Е. Агмановой. – Нур-Султан, 2022. – С. 230-235.

169 Kreckel M. Communicative acts and shared knowledge in natural discourse. – NY., 1981. – 316 p.

170 Екшембеева Л.В. Языковые модули и проблемы обучения. – Алматы: Қазақ университеті, 2000. – 165 с.

171 Болдырев Н.Н. Доминантный принцип организации языкового сознания // Когнитивные исследования языка. – 2019. – Вып. 37. – С. 37-44.

172 Болдырев Н.Н. Когнитивные схемы языковой интерпретации // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2016. – №4. – С. 10-20.

173 Болдырев Н.Н. Теоретические основы и методологические принципы когнитивного исследования языка // Вестник ЧелГУ. – 2013. – №24 (315). – С. 7-13.

174 Болдырев Н.Н. Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – №2. – С. 5-22.

175 Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М., 2004. – 560 c.

176 Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 277 с.

177 Болдырев Н.Н. Проблемы исследования языкового знания. Языковое знание и языковое сознание // Когнитивные исследования языка. – 2009. – Вып. 1. – С. 91-103.

178 Беляевская Е.Г. Медийный дискурс: когнитивные модели интерпретации события (на материале английского языка) // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2015. – №3(44). – С. 5-23.

179 Валгина Н.С. Теория текста: учеб. пос. – М.: Логос, 2003. – 280 с.

180 Рубас А.А. Потенциал учебного текста в контексте когнитивных проекций в национальном сознании // Славянский мир: духовные традиции и словесность: сб. по матер. 13-й междунар. науч. конф. – Тамбов, 2022. – С. 75-81.

181 Александров Е.П. Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе // Вестник ТИУиЭ. – 2015. – №2(22). – С. 130-136.

182 Демьянков В.З. Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. – М., 1989. – 171 с.

183 Демьянков В.З. Интерпретация как инструмент и как объект лингвистики // Вопросы филологии. – 1999. – №2. – С. 5-13.

184 Богин Г.И. Обретение способности понимать: введение в герменевтику. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2001. – 761 с.

185 Болдырев Н.Н. Категориальная система языка // В кн.: Когнитивные исследования языка. – М., 2012. – Вып. 10. – С. 17-120.

186 Болдырев Н.Н. Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – №2. – С. 5-22.

187 Болдырев Н.Н. Категориальный уровень представления знаний в языке: модусная категория отрицания // Когнитивные исследования языка: сб. науч. тр. – М., 2010. – Вып. 7. – С. 45-59.

188 Таренкина Е.В. Интерпретация научно-учебного текста в методическом аспекте // Педагогика высшей школы. – 2017. – №1(7). – С. 38-41.

189 Кашкарева Е.А. Педагогическая интерпретация научного текста как разновидность текстовой деятельности // Интеграция образования. – 2009. – №3. – С. 112-116.

190 Болдырев Н.Н. Интерпретирующая функция языка // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011б. – Вып. 60, №31(246). – С. 11-16.

191 Болдырев Н.Н. Роль интерпретирующей функции в формировании языковых категорий // Вестник Тамбовского университета. – 2011. – Вып. 1(93). – С. 9-16.

192 Масленникова Е.М. Оценочность и интерпретирующий диапазон художественного текста // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2015. – №3(44). – С. 39-46.

193 Григорьева В.С. Интерпретирующая функция языка и её роль в осуществлении речевого взаимодействия // Интегративные процессы в когнитивной лингвистике: матер. междунар. конгр. по когнитивной лингвистике. – Нижний Новгород, 2019. – Вып. 37. – С. 49-53.

194 Крюков А.Н. Методологические основы интерпретативной концепции перевода: автореф. ... док. филол. наук: 10.02.20. – М., 1989. – 42 с.

195 Miall D.S., Kuiken D. Foregrounding, defamilization, and affect: Response to literary stories // Poetics. – 1994. – Vol. 22. – P. 389-407.

196 Болдырев Н.Н. Интерпретационный потенциал концептуальной метафоры // Вопросы когнитивной лингвистики: сб. – Тамбов, 2013. – С. 12-21.

197 Магировская О.В. Перспективы когнитивных исследований дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – №6. – С. 151-154.

198 Микк Я.А. Методика измерения трудности текста // Вопросы психологии. – 1975. – №3. – С. 147-155.

199 Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика / пер. с англ. – М.: Прогресс, 1976. – 336 с.

200 Мацковскии М.С. Проблемы читабельности печатного материала // В кн.: Смысловое восприятие речевого сообщения: в условиях массовой коммуникации. – М.: Hayica, 1976, – С. 126-142.

201 Тимофеева О.Ю. Критерии результативности в эксперименте: применение методов математической статистики // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – №2. – С. 10-11.

202 Агманова А.Е. Текстообразующая функция предикативных конструкций // Текст в системе обучения русскому языку и литературе: матер. междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2020. – С. 3-8.

203 Сыдыкова Р.Ш., Тобагабылова А.Ж., Досбаганбетова А.Т. Развитие когнитивных мотиваций учителя музыки в процессе познания синтеза творчества культуры, музыкальной этнокультуры и цивилизации // Вестник АПН Казахстана. – 2020. – №2. – С. 166-171.

204 Степанова М.А. Проблема личности в научном наследии П.Я. Гальперина // Культурно историческая психология. – 2013. – №4. – С. 201-109.

205 Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. – М.: Логос, 2006. – 184 с.

206 Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

207 Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

208 Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Моск. ун-та. – 2016. – №2. – С. 3-18.

209 Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. – СПб., 2006. – 458 с.

210 Крысько В.Г. Социальная психология: курс лекц. – М., 2012. – 256 с.

211 Новиков А.И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики. – 2003. – №1. – С. 64-76.

212 Сабитова З.К., Бейсембаев А.Р. Русский язык: учеб. для 11 кл. – Алматы: Мектеп, 2019. – 276 с.

213 Lee W.Y. Authenticity Revisited: Text Authenticity and Learner Authenticity // ELT Journal. – 1995. – Vol. 49, Issue 4. – P. 323-328.

214 Рубас А.А., Агманова А.Е. Учебный текст с этнокультурными компонентами: активизация индивидуального сознания // Текст в системе обучения русскому языку и литературе: матер. 10-й междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2022. – С. 230-235.

215 Рубас А.А. Текст как мотивационная основа учебного дискурса // Текст в системе обучения русскому языку и литературе: матер. 9-й междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2021. – С. 3-8.

216 Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: введение в когнитивную лингвистику. – Тамбов, 2021. – 236 с.

217 Агманова А.Е., Рубас А.А. Актуализация индивидуального сознания в учебном дискурсе // Вестник ЕНУ. – 2022. – №1(138). – С. 79-86.

218 Уканакова Н.В. Когнитивная операция сохранения в процессе формирования читательской проекции текста // Челябинский гуманитарий. – 2016. – №3(36). – С. 51-63.

219 Мишланова С.Л. Когнитивно-дискурсивные аспекты терминологической компетенции // Интегративные процессы в когнитивной лингвистике: матер. междунар. конгр. по когнитивной лингвистике. – Нижний Новгород, 2019. – С. 383-386.

220 Рубас А.А. Смысловая функция языка: учебный текст // Современные русские говоры в системе языковой культуры и текстовой коммуникации: матер. кругл. стола, посв. 75-лет. рожд. тамбовского диалектолога, лексикографа и текстолога С.В. Пискуновой. – Тамбов, 2022. – С. 82-85.

221 Фрумкина, Р.М. Психолингвистика: что мы делаем, когда говорим и думаем. – М., 2004. – 24 с.

222 Баринова И.А., Овчинникова И.Г. Языковое сознание»: к вопросу об определении и интерпретации термина // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2010. – №4. – С. 10-21.

223 Залевская А.А. Слово и текст в разных ракурсах (нашему сборнику сорок лет: предисловие редактора) // Слово и текст: психолингвистический подход. – 2018. – №18. – С. 5-10.

224 Гуц Е.Н. Репрезентация образов сознания подростка некодифицированными языковыми знаками: психолингвистический аспект: автореф. ... док. филол. наук: 10.02.19. – Барнаул, 2005. – 38 с.

225 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении Правил проведения единого национального тестирования и оказания государственных услуг «Выдача сертификата о сдаче единого национального тестирования»: утв. 2 мая 2017 года, №204 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1700015173>. 10.10.2024.

226 Агманова А.Е., Рубас А.А. Грамотность чтения: к проблеме измерения языковой способности // Вестник ТГУ. – 2021. – №192. – С. 165-168.

227 Бершадский М.Е. Ошибки восприятия информации, причины их возникновения и возможности устранения // Школьные технологии. – 2012. – №3. – С. 63-70.

228 Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного). – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.

229 Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – Изд. 4-е, доп. – М., 2000. – 940 с.

230 Екшембеева Л.В. Когнитивное картирование лингвистического знания. – Алматы, 2009. – 133 с.

231 Методология исследований политического дискурса: актуальные проблемы содержательного анализа общественно-политических текстов: сб. науч. тр.: в 6 вып. / под ред. И.Ф. Ухвановой и др. – Минск, 2008. – Вып. 5. – 272 с.

232 Агманова А.Е. Усвоение второго языка: проблемы теории и методологии исследования. – Изд. 3-е, доп. и перер. – Алматы, 2016. – 132 с.

233 Лемешевский К.В. Построение когнитивной модели аргументации для фрагмента трактата И. Канта «К вечному миру» // Рацио.ги. 2013. – №11. – С. 109-125.

234 Рубас А.А., Агманова А.Е. Индивидуальные стратегии создания когнитивных проекций учебного дискурса // Вестник Торайгыров университета. – 2024. – №2. – С. 331-343.

235Колмогорова А.В., Чистова Е.В. Когнитивный механизм порождения креативных решений в переводческой деятельности // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2020. – Т. 19, №3. – С. 59-71.

236 Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: оценка, событие, факт. – М., 1988. – 340 с.

**ПРИЛОЖЕНИЕ А**

Тексты, использованные в эксперименте с применением методики дополнения

(5 класс)

Дорогой друг!

Примите участие в исследовании, посвященном изучению процессов понимания учебных текстов. Просим работать самостоятельно. Перед заданием есть инструкция, пожалуйста, прочитайте её внимательно.

*Инструкция: Прочитайте три текста, на месте прочерков (*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*) напишите слова, которые, по вашему мнению, больше всего подходят по смыслу.* *Пропущенные слова могут относится ко всем частям речи (самостоятельные и служебные).*

*Текст 1*

АГРЕГАТНЫЕ СОСТОЯНИЯ ВЕЩЕСТВА

Вещество может существовать в трёх агрегатных \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_: твёрдом, жидком и газообразном. При нагревании твёрдые \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ плавятся, а жидкие закипают, превращаясь в \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Понижение температуры приводит к обратным превращениям. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ газы при высоком давлении сжижаются. При \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ этих явлениях мельчайшие частицы вещества не \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Таким образом, вещество, изменяя агрегатное состояние, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ превращается в другое.

*Текст 2*

ВОСПИТАННЫЕ ЛЮДИ

Воспитанные люди должны удовлетворять следующим условиям:

* \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ уважают человеческую личность, всегда снисходительны, мягкие, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, уступчивые.
* Они уважают чужую собственность, а потому \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ долги.
* Не лгут даже в пустяках \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ не лезут с откровенностями, когда их \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ спрашивают.
* Они не унижают себя с тою \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, чтобы вызвать в другом сочувствие
* Они\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ суетны.
* Если имеют в себе талант, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ уважают его. Они жертвуют для него \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.
* Они воспитывают в себе эстетику.
* Тут \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ беспрерывные дневной и ночной труд, вечное \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, воля. Тут дорог каждый час.

*Текст 3*

— Я сегодня ужасно занят.

— У тебя \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ репетиция?

— Мы репетируем каждый день с \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ до пяти.

— На чём ты \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_?

— На саксофоне.

— А я раньше играла \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ рояле, но бросила.

— Я в детстве \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ в балете.

— А я когда-то пел \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ хоре.

— А я один раз играла в \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ спектакле.

— У вас скоро концерт?

— Я видела \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, что вы выступаете в пятницу.

— На \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ неделе три концерта подряд.

— В пятницу, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ субботу и в воскресенье.

*Благодарим за участие!*

*Удачи в учёбе!*

|  |  |
| --- | --- |
| *Ваше имя* |  |
| *Возраст* |  |

Тексты, использованные в эксперименте с применением методики дополнения

(11 класс)

Дорогой друг!

Примите участие в исследовании, посвященном изучению процессов понимания учебных текстов. Просим отвечать искренне и работать самостоятельно. Перед заданием есть инструкция, пожалуйста, прочитайте её внимательно.

*Инструкция: Прочитайте три текста, на месте прочерков (*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*) напишите слова, которые, по вашему мнению, больше всего подходят по смыслу.* *Пропущенные слова могут относится ко всем частям речи (самостоятельные и служебные).*

*Текст 1*

Катализ – это ускорение химических реакций под \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ малых количеств веществ (катализаторов), которые сами \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ходе реакции не изменяются.

Они широко \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ при переработке нефти, получении различных продуктов, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ новых материалов (например, пластмасс). Примерно 90% объёма \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ химического производства основано на каталитических процессах.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ позволяют превратить низкосортное сырье в высокоценные \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

Без катализаторов невозможно обеспечить производство моторных \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ для двигателей экологического стандарта «Евро-5» и \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Например, в каталитическом крекинге – одном из \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ процессов, обеспечивающих увеличение выхода светлых нефтепродуктов, самое главное действие катализатора –расщепление больших \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ молекул на более мелкие с \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ октановым числом.

Катализаторы здесь играют важную \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_: они активно взаимодействуют с водородом, благодаря \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ идет сам крекинг и происходит образование изопарафинов.

*Текст 2*

ПИСЬМО ДОЧЕРИ

Это правда, что блестящие периоды в прошлом \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ во многих странах – в Индии, Египте, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, Греции и других странах – и что \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_из этих стран отставали и \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Но даже это не должно лишать \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ мужества. Мир велик, и возвышение и \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ той или иной страны в какой-то п\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ времени не составляют особенной разницы для \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ в целом.

Многие люди в наши \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_любят хвалиться величием нашей цивилизации и \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ нашей науки. Наука, конечно, совершила чудеса. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_люди науки достойны уважения и почёта. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ те, кто хвастают, редко бывают \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. И следует помнить, что во многих \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ прогресс человека по сравнению с другими животными \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_такой уж значительный. Не исключено, что \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ некоторых отношениях какие-то животные даже выше \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Люди, которые не понимают смысла этого \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, могут посмеяться. Но ты только что \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ “Жизнь пчелы”, “Жизнь муравьёв” Метерлинка и, \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, была поражена тем, как живут эти \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

Эти крохотные создания научились искусству сотрудничества и \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ ради общего блага гораздо больше, чем \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. С тех пор, как я прочитал о \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ и жертвах, на которые они идут \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_своих товарищей, я храню в своём \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ тёплое чувство к ним.

*Текст 3*

— Скажи, Миша, тебя как в детстве \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_? Здорово прессовали?

— Меня держали в ежовых \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Шаг влево, шаг вправо – попытка к \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Ремня не доставалось. Но в целом, жёстко \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_.

— И как ты думаешь, был в этом \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_?

— Конечно был! Я отучился в \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Работаю, зарабатываю. Веду здоровый обывательский образ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. А ты, Егор, почему спросил?

— Да \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ тоже думаю, что в дедовских методах \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ пользы, чем в современных. Недавно ходил \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ знакомым, пацан на ушах \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. А его не ругают. Наверное, боятся \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ начало подавить.

— Да какое творческое начало, не дай \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ мне было во взрослую беседу влезть. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ покажут, где твоё место.

— Полностью согласен. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ уметь самому себя занять с самого \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Потом, наверное, из таких «творческих людей» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ посетители тренингов по мотивации.

— В общем, воспитание \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ быть воспитанием. Творчество – это хорошо. Но \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ дисциплину тоже надо прививать с самого \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Хотя, это тяжело, наверное.

— Да брось. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ боги горшки обжигают. Наши родители справились. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ мы сумеем.

*Благодарим за участие!*

*Удачи в учёбе!*

|  |  |
| --- | --- |
| *Ваше имя* |  |
| *Возраст* |  |

**ПРИЛОЖЕНИЕ Б**

Результаты эксперимента с использованием методики дополнения

Таблица Б.1 – Категории дополнений

|  |  |
| --- | --- |
| Категория | Распределение (в %) |
| Точное совпадение пропуска | 37 |
| Семантически потенциальный вариант | 24 |
| Семантически неподходящий вариант | 18 |
| Ответ отсутствует | 21 |

Таблица Б.2 – Результаты дополнений текста научного стиля (5 класс)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Участники экс-та | Полученные дополнения | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 1. | веществ | вещества | твёрдое | газообразные | жидком | спасают | твёрдое |
| 2. | Состояниях | Вещества | газообразные |  |  |  |  |
| 3. | Состояниях | Вещества | Газообразные | Твердые | Всех | изменяются | не |
| 4. | Состояниях | Вещества | Газообразные | Твёрдые | Всех | Изменяются | не |
| 5. | Состояниях | Вещества | Газ | Углекислые | Других | Сжимаются | Из одного |
| 6. | состояниях | Вещества | Газообразные | Углекислые |  |  | Из одного |
| 7. | Состояний | Вещества | Пар | Разновидные | Газ | Превращаются | железное |
| 8. | Состояниях | Вещества | газ |  |  |  |  |
| 9. | состояниях | Вещества | газ |  |  |  |  |
| 10. | Состояниях | Вещества | Пар | Например | Состоянии | Плавятся | просто |
| 11. | Состояниях | Вещества | газообразные |  |  |  |  |
| 12. | Состояниях | Вещества | Газообразные | Твердые | Всех | изменяются | Не |
| Продолжение таблицы Б.2 | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 13. | Состояниях | Вещества | Газообразные | Твёрдые | Всех | Изменяются | не |
| 14. | Состояниях | Вещества | Газ | Углекислые | Других | Сжимаются | Из одного |
| 15. | Состояниях | Вещества | Газообразные | Твердые | Всех | изменяются | не |
| 16. | Состояниях | Вещества | Газообразные | Твёрдые | Всех | Изменяются | не |
| 17. | Состояниях | Вещества | Газ | Углекислые | Других | Сжимаются | Из одного |
| 18. | состояниях | Вещества | Газообразные | Углекислые |  |  | Из одного |

Таблица Б.3 – Результаты дополнений текста публицистического стиля (5 класс)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Участники экс-та | Полученные дополнения | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 1. | всегда | добрые | нету | и | вежливо | стене | нету | они | добротой | долгое | долгое |
| 2. | они | добрые | что не хотят | ради выгоды | внезапно | с друзьями | никогда не | то | всем что есть | работают | страдание |
| 3. | они | добрые | возвра щают | и | не | причи ной | не | то | многое | есть | упорство |
| 4. | они | понимающие | возвращают | и | что-то | причи ной | не | то | своим временем, развивают талант | есть | упорство |
| 5. | они | добрые | отдают | и | не | целью | во всем | то искренне | всем | присутствуют | недосыпание |
| 6. | воспи танные | толерантные | отдают | и когда не нужно | не | целью | во всем | то искренне | всем | присутствуют | недосыпание |
| 7. | добрые люди | уважительные | платят | в любых условиях | даже | целью | часто | то | многим | воспитывают | Суетятся |
| Продолжение таблицы Б.3 | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 8. | они | уважительны | платят |  | что-то |  |  | то |  | они | отвага |
| 9. | они | добрые |  | и | не |  |  |  |  |  |  |
| 10. | они всегда | добрые | у них нет | и даже | постоянно | стороны | даже не | то всегда | всем, даже временем | всегда | труд |
| 11. | все | добрые |  | не отдают | и | о чем | стороны | очень | и | деньги | вполне |
| 12. | они | уважительны |  | вовремя отдают | и | не |  | не | и | силы и время |  |
| 13. |  |  |  | возв ращать | и | не |  |  | то | многим | треб уются |
| 14. | они | умные |  | возв ращают | и | не |  | не | они | время |  |
| 15. | люди | добрые |  | что | даже | люди | целью | очень | они | деньги | у них |
| 16. | они | находчивые |  | вовремя отдают | ни когда | не | идеальной | не | они | силы и время |  |
| 17. | люди | добрые |  | отдают | и даже | люди | целью | очень | они | деньги | у них |
| 18. | люди | добрые |  | и | и | всегда | чтобы |  | и всегда | всегда | вполне |
| 19. | добрые люди | уважительные |  | платят | в лю бых ус ловиях | даже | целью | часто | то | многим | воспитывают |
| 20. | они | уважительны |  | платят | , | что-то |  |  | то |  | они |
| 21. | они | добрые |  |  | и | не |  |  |  |  |  |
| 22. | они всегда | добрые | у них нет | и даже | постоянно | сто роны | даже не | то всегда | всем, даже временем | всегда | труд |
| 23. | все | добрые | не отдают | и | о чем-то | сто роны | очень | и | деньги | вполне себе | что-то |
| 24. | они | уважительны | вовремя отдают | и | не |  | не | и | силы и время |  | труд |
| 25. |  |  | возв ращать | и | не |  |  | то | многим | требу ются | желание |
| 26. | Всегда | хорошие | возв ращают | и | не |  |  | то | многим | требу ются | желание |

Таблица Б.4 – Результаты дополнений текста разговорного стиля (5 класс)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Участники экс-та | Полученные дополнения | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 1. | сегодня | 1 | занят | на | был | с друзьями | шикарном | его | этой | или |
| 2. | завтра | четырех | играешь | на | танцевал | главным в | школьном | на автобусной остановке | этой | в |
| 3. | есть | восьми | играешь | на | участ вовал | восьми | школьном | то | этой | в |
| 4. | сегодня | шести | играешь | на | участ вовала | в народном | театральном | на афише | этой | четверг |
| 5. | сегодня | восьми | играешь | на | танцевал | в городском | в школьном | афишу | следу ющей | эту |
| 6. | сегодня | 13:00 | играешь | на | танцевал | в городском | театральном | афишу | следу ющей | эту |
| 7. | опять | двух | играешь | на | играла | в | детском | вы часто выступаете | этот | понедель ник |
| 8. | сегодня | трех | играешь | но | танцевала | песни | одни | вчера | этот | вторник |
| 9. | сегодня | двух | играешь | на | была | в | театральном | рекламу | этой | и |
| 10. | была | трех | играешь | на занятиях | танцевала | в известном | очень популярном | на остановке | этой | и ещё в |
| 11. | сейчас | нуля | репети руешь | на | был | в | огромном | по новостям | этой | и |
| 12. | сегодня | часу | играешь | на | танцевала | в | веселом | то | этой | а еще |
| 13. | сегодня | трех | играешь | на | участвовала | в | школьном | вчера | этой | чертову |
| 14. | сегодня | 4 | играешь | на | танцевала | в | интересном | афишу | этой | в эту |
| 15. | сегодня есть | трех | играешь | на | танце вала | в школь ном | веселом | то | этой | а ещё в |
| 16. | сегодня | 12 | играешь | на | ходил | на | помидора на | вас | этой | или |
| 17. | сегодня | десяти | играешь | на | ходил | на | камень | вас | этой | или |
| Продолжение таблицы Б.4 | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 18. | сегодня | часу | играешь | на | выступали | выступали | крутом | что ты | этой | в |
| 19. | опять | трех | играешь |  | участвовала | в | школьном | вчера | следу ющей | чертову |
| 20. | сегодня | шести | играешь | на | участвовала | в народном | театральном | на афише | этой | четверг |
| 21. | сегодня | восьми | играешь | на | танцевал | в городском | в школьном | афишу | следу ющей | эту |
| 22. | сегодня | днем | играешь | на | танцевал | в городском | театральном | афишу | следу ющей | эту |
| 23. | опять | двух | играешь | на | играла | в | детском | вы часто выступаете | этот | понедель ник |
| 24. | сегодня | трех | играешь | но | танцевала | песни | одни | вчера | этот | вторник |
| 25. | сегодня | двух | играешь | на | была | в | театральном | рекламу | этой | и |
| 26. | была | трех | играешь | на | танцевала | известном | популярном | на остановке | этой | и ещё в |
| 27. | опять | трех | играешь |  | участвовала | в | школьном | вчера | следу ющей | чертову |
| 28. | сегодня | шести | занимаешься | на | участвовала | в народном | театральном | на афише | этой | четверг |
| 29. | сегодня | восьми | играешь | на | танцевал | в городском | в школьном | афишу | следу ющей | эту |
| 30. | сегодня | 7 часам | играешь | на | танцевал | в городском | театральном | афишу | следу ющей | эту |
| 31. | опять | двух | играешь | на | играла | в | детском | вы часто выступаете | этот | понедельник |
| 32. | сегодня | трех | играешь | но | танцевала | песни | одни | вчера | этот | вторник |
| 33. | опять | трех | играешь |  | участвовала | в | школьном | вчера | следу ющей | чертову |

Таблица Б.5 – Результаты дополнений текста научного стиля (11 класс)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Участники экс-та | Полученные дополнения | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 1. | воздействием | в | распростра няются | создании | этого создания | катализатор | продукты | топлив | выше | ключевых | углеводородных | высоким | роль | им |
| 2. | воздействием | в | распростра нены | а также | этого | катализы | про дукт | топлив | тому подобное | важн ых | углеводородных | высоким | роль | которому |
| 3. | измере нием | вещества | использу ются | сырья | нефти | переработка | про дукты | масел | т. д. | слож ных | объёмов | остатками | роль | этому |
| 4. | дейст вием | в | использу ется | а также |  | катализ |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5. | измерениим | вещества | применятся | сырья | нефти | переработка | продукты | масел | т. д. | Слож ных | объёмах | атомами | роль | этому |
| 6. | измере нием | вещества | исполь зуются |  |  | им | сырье | двигателей |  | этих |  |  | роль | этому |
| 7. | влиянием | в | приме няются | изготовлении | нынешнего | они | продукты | топлив | даль ше | глав ных | вещественных | крупным | роль | этому |
| 8. | влиянием | в | приме няются | изготовлении | нынешнего | они | продукты | топлив | далее | глав ных | вещественных | большим | роль | этому |
| 9. | управлением | в | применя ются | производство | нового | катализаторы | продукты | топлив | выше | глав ных | углеводородных | высоким | роль | им |
| 10. | воздействием | в | распространяются | также | из | они | веществ | топлив |  | важ ных | высоким |  | роль | этому |
| 11. | воздействием | в | распространяются | также | из | они | веществ | топливо |  | важ ных |  |  | роль | которому |
| 12. | действием | в | использу ется | а также |  | катализ |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 13. | измерением | вещества | использу ются | сырье и | нефти | переработка | продукты | баков | теслы | глав ных | атом | остатками | роль | этому |
| Продолжение таблицы Б.5 | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 14. | измере нием | вещества | применятся | сырья | нефти | переработка | продукты | масел | т. д. | сложных | объёмах | Ато мами | роль |  |
| 15. | изме рением | вещества | используются |  |  | им | сырье | двига телей |  | этих |  |  | роль |  |
| 16. | влиянием | в | применяются | изготовлении | нынеш него | они | продук ты | топлив | дальше | главных | веществен нных | круп ным | роль |  |
| 17. | влиянием | в | применяются | изготовлении | нынеш него | они | продук ты | топлив | далее | главных | веществен ных | боль шим | роль |  |
| 18. | управле нием | в | применяются | производство | нового | катализаторы | продук ты | топлив | выше | главных | углеводо родных | высо ким | роль |  |
| 19. | воздей ствием | в | распространяются | также | из | они | веще ств | топлив |  | важных | высоким |  | роль |  |
| 20. | управ лением | в | применяются | производство | нового | катализа торы | продук ты | топлив | выше | главных | углеводо родных | высо ким | роль |  |
| 21. | воздействием | в | распространяются | также | из | они | веще ств | топлив |  | важных | высоким |  | роль |  |
| 22. | воздей ствием | в | распространяются | также | из | они | веще ств | топливо |  | важных |  |  | роль |  |
| 23. | измере нием | вещества | используются | сырье и | нефти | перерабо тка | продук ты | баков | теслы | главных | атом | остат ками | роль | этому |
| 24. | действием | в | используется | а также |  | катализ |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 25. | измере нием | вещества | применятся | сырья | нефти | перерабо тка | продук ты | масел | т. д. | сложных | объёмах | атома ми | роль | этому |
| 26. | измере нием | вещества | используются |  |  | им | сырье | двигателей |  | этих |  |  | роль | этому |
| 27. | измере нием | вещества | используются | сырье и | нефти | перерабо тка | продук ты | баков | теслы | главных | атом | остат ками | роль | этому |
| 28. | действием | в | используется | а также |  | катализ |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Продолжение таблицы Б.5 | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 29. | измере нием | вещества | применятся | сырья | нефти | перерабо тка | продук ты | масел | т.д. | сложных | объёмах | атома ми | роль | этому |
| 30. | измере нием | вещес тва | используются |  |  | им | сырье | двигателей |  | этих |  |  | роль | этому |
| 31. | влиянием | в | применяются | изготовлении | нынешнего | они | про дукты | топлив | дальше | главных | веществен нных | круп ным | роль | этому |
| 32. | влиянием | в | применяются | изготовлении | нынешнего | они | про дукты | топлив | далее | главных | веществен ных | боль шим | роль | этому |
| 33. | управ лением | в | применяются | производ ство | нового | катализа торы | про дукты | топлив | выше | главных | углеводо родных | высо ким | роль | им |
| 34. | измере нием | вещества | используются | сырье и | нефти | перера ботка | про дукты | баков | теслы | главных | атом | остат ками | роль | этому |

Таблица Б.6 – Результаты дополнений текста публицистического стиля (11 класс)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Участники экс-та | Полученные дополнения | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 1. | жизни | Руси | многие | прогрессировали | нас | упадок | промежу ток | разви тия | не | прогресирова нием |
| 2. | веке | Руси | многие | ухудшались | их и нас | падение | промежу ток | разви тия | дни | улучшением |
| 3. | расположены | и т. д. |  |  |  |  | период | людей | время | успехами |
| 4. | расположены | и т. д. | это | использовали | вашего | падение | момент | других | странах | продвижением |
| 5. |  | России | из | сохранили | вашего |  | происхо дит | страны | стране | барабараборе |

Продолжение таблицы Б.6

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 6. | были |  | мно гие | не развивались | человечества | упадок | промежуток | мира | дни | развитием |
| 7. | были | Китае | мно гие | не развивались | людей | упадок | промежуток | мира | дни | развитием |
| 8. | были | Китае | некоторые | регресировали | всех | падение | промежуток | мира | дни | чудеса |
| 9. | веке | Руси |  |  |  | падение |  |  |  |  |
| 10. | году | России | мно гие | ухудшались |  |  |  |  |  |  |
| 11. | находятся | Америки | одним | не успевали | достоинства | падения | период | людей | время | успехами |
| 12. | Были | Ита лии | развитие | и по сей день | людей | углуб ление | причины | мира | дни | великой |
| 13. | Расположены | и т.д. | это | использовали | вашего | падение | момент | дру гих | стра нах | продвижением |
| 14. |  | России | из | сохранили | вашего |  | происходит | стра ны | стране | барабараборе |
| 15. | были |  | многие | не развивались | человечества | упадок | промежуток | мира | дни | развитием |
| 16. | были | Китае | многие | не развивались | людей | упадок | промежуток | мира | дни | развитием |
| 17. | были | Китае | некоторые | регрессировали | всех | падение | промежуток | мира | дни | чудеса |
| 18. | веке | Руси |  |  |  | падение |  |  |  |  |
| 19. | году | России | многие | ухудшались |  |  |  |  |  |  |
| 20. | находятся | Америки | одним | не успевали | достоинства | падения | период | людей | время | успехами |
| 21. | расположены | и т. д. |  |  |  |  | период | людей | время | успехами |
| 22. | расположены | и т. д. | это | использовали | вашего | падение | момент | других | странах | продвижением |
| 23. |  | России | из | сохранили | вашего |  | происходит | страны | стране | барабараборе |
| 24. | были |  | многие | не развивались | человечества | упадок | промежуток | мира | дни | развитием |
| 25. | были | Китае | многие | не развивались | людей | упадок | промежуток | мира | дни | развитием |
| 26. | были | Китае | некоторые | регресиро вали | всех | падение | промежуток | мира | дни | чудеса |
| 27. | веке | Руси |  |  |  | падение |  |  |  | продвижением |
| 28. | году | России | многие | ухудшались |  |  |  |  |  | Вперед |
| Продолжение таблицы Б.6 | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 29. | находятся | Америки | одним | не успевали | достоинства | падения | период | людей | время | успехами |
| 30. | Были | Италии | развитие | и по сей день унас | людей | Углуб ление | причины | мира | дни | великой |
| 31. | расположены | и т. д. | это | Использовали их | вашего | падение | момент | других | странах | продвиже нием |
| 32. | расположены | и т. д. |  | регрессироали |  |  | период | людей | время | успехами |
| 33. | расположены | и т. д. | это | Использовали его | вашего | падение | момент | других | странах | продвиже нием |

Таблица Б.7 – Результаты дополнений текста разговорного стиля (11 класс)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Участники экс-та | Полученные дополнения | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 1. | воспитывали | держали | держали | обижали | обижали | звали | наказывали | воспитывали | держали | обижали | воспитали |
| 2. | рукавицах |  |  | кустах | рукавицах | берлогах | иглах | рукавицах |  | кустах |  |
| 3. | бегству | к концу | нулю | ответу | увароту | удаче | бежал | побегу |  | ответу | идеалу |
| 4. | контролировали | было | было | обращались | было | прессовали | доставалось | держали | было | наказывали | было |
| 5. | толк | суть | толк | смысл | польза | деле ты | смысл | смысл |  | смысл | смысл |
| 6. | университете |  |  | Америке | гимназии | берлоге | школе | университете |  | школе | школе |
| 7. | жизни | жизни | жизни | жизни | жизни | жизни | жизни | жизни | жизни | жизни | жизни |
| 8. | вот | так | так | так | просто | так просто | я | я |  | Так | Я |
| Продолжение таблицы Б.7 | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 9. | больше | есть | есть | было много | лучше | мало | есть | нет | есть | больше | было |
| 10. | к знакомым | в гости к | к | к | в гимназию с | к | к | к своим |  | к своим | к |
| 11. | стоит | стоит | стоит | стоит | стоит | и носах | подвешан | стоял |  | творческое | стоял |
| 12. | творческое | творческое | творческое | что | его | его | хорошее | творческое |  |  | его |
| 13. | бог | бог | бог |  | бог | не надо | ему | бог |  | они | бог |
| 14. | Сразу | сразу | в тот же момент |  | тебе | а то | ситуации | сразу |  | надо | тогда |
| 15. | Начала | детства | детства |  | начала | начала | начала | детства |  | наверное | дня |
| 16. | Лучше | что надо | надо |  | надо | надо | важно | нужно |  | детства | он |
| 17. | вырастут | вырастут | вырастут |  | выходят | вырастают | вырастают | вырастают |  |  | были |
| 18. | должно | должно | должно |  | должно | надо | должно |  |  | сохранять | было |
| 19. | и | детство | начальную |  | в детстве | это лучше | и | держать |  |  | знать |
| 20. | детства | начала | начала |  | начала | начала | детства | детства |  |  | начало жизни |
| 21. | не | даже | даже |  | знаешь | меня | эти | не | даже |  | спросить |
| 22. | и | и | и |  | и | да | и | и |  |  | даже |

Таблица Б.8 – Результаты дополнений текста разговорного стиля (11 класс)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Участники экс-та | Полученные дополнения | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 1. | воспиты вали | звали | обижали | обижа ли | обижали | звали | наказывали | Воспи тывали | дер жали | обижали | воспитали |
| 2. | рукави цах | берлогах | рукавицах | кустах | рукави цах | берлогах | иглах | рукави цах |  | кустах |  |
| 3. | бегству | удаче | увароту | ответу | увароту | удаче | избежанию | побегу |  | ответу | идеалу |
| 4. | контро лировал | прессовали | было | обращались | было | прессовали | доставалось | держали | было | наказы вали | было |
| 5. | толк | деле ты | польза | смысл | польза | деле ты | смысл | смысл |  | смысл | смысл |
| 6. | Универ сиитете | берлоге | гимназии | Америке | гимназии | берлоге | школе | университете |  | школе | школе |
| 7. | жизни | жизни | жизни | жизни | жизни | жизни | жизни | жизни | жизни | жизни | жизни |
| 8. | вот | так просто | просто | так | просто | так просто | я | я |  | так | я |
| 9. | больше | мало | лучше | было | лучше | мало | есть | нет | есть | больше | было |
| 10. | к знако мым | к | в гимназию | к | в гимназию | к | к | к своим |  | к своим | к |
| 11. | стоит | и носах | стоит | стоит | стоит | и носах | подвешан | стоял |  | творческое | стоял |
| 12. | творчес кое | его | его | что | его | его | хорошее | творческое |  |  | его |
| 13. | бог | не надо | бог |  | бог | не надо | ему | бог |  | они | Бог |
| Продолжение таблицы Б.8 | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 14. | Сразу | а то | тебе |  | тебе | а то | ситуации | сразу |  | надо | тогда |
| 15. | Лучше | надо | надо |  | надо | надо | важно | нужно |  | детства | он |
| 16. | начала | начала | начала |  | начала | начала | начала | детства |  | наверное | дня |
| 17. | вырас тут | вырастают | выходят |  | выходят | выраста ют | выраста ют | вырас тают |  | сохра нять | были |
| 18. | должно | надо | должно |  | должно | надо | должно |  |  |  | было |
| 19. | и | это лучше | в детстве |  | в детстве | это лучше | и | дер жать |  |  | знать |
| 20. | детства | начала | начала |  | начала | начала | детства | детства |  |  | начало жизни |
| 21. | не | меня | знаешь |  | знаешь | меня | эти | не | даже |  | спросить |

**ПРИЛОЖЕНИЕ В**

Анкета, использованная для

отбора стимулов из предметной области «русский язык»

*Уважаемые коллеги!*

*Просим Вас принять участие в анкетировании, целью которого является отбор релевантных и практически значимых стимулов из предметной области «русский язык».*

Укажите степень употребления понятий в условиях учебного дискурса и обозначьте цифрами, где 1 – используется только в предметной области «русский язык», 2 – часто используется в предметной области «русский язык», а 3 – всегда используется, общеупотребимо как в рамках предметной области, так и за её пределами.

*Пример:*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| СТИМУЛЫ | *1* | *2* | *3* |
| *Местоимение* |  | *+* |  |
| *Суффикс* | *+* |  |  |
| *Знак* |  |  | *+* |

СТИМУЛЫ

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| СТИМУЛЫ | 1 | 2 | 3 |
| АНТОНИМЫ |  |  |  |
| ГЛАГОЛ |  |  |  |
| ЗАПЯТАЯ |  |  |  |
| ЗВУК |  |  |  |
| ИНТОНАЦИЯ |  |  |  |
| ИСКЛЮЧЕНИЕ |  |  |  |
| КОРЕНЬ |  |  |  |
| ЛЕКСИКА |  |  |  |
| МОРФЕМА |  |  |  |
| МОРФОЛОГИЯ |  |  |  |
| ОКОНЧАНИЕ |  |  |  |
| ОРФОГРАФИЯ |  |  |  |
| ПРАВИЛО |  |  |  |
| ПРЕДЛОЖЕНИЕ |  |  |  |
| ПРИСТАВКА |  |  |  |
| СИНОНИМЫ |  |  |  |
| СИНТАКСИС |  |  |  |
| СОСТАВ |  |  |  |
| СОЮЗ |  |  |  |
| СТИЛЬ |  |  |  |
| СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ |  |  |  |
| СХЕМА |  |  |  |
| ТЕКСТ |  |  |  |
| ТОЧКА |  |  |  |
| УДАРЕНИЕ |  |  |  |
| ФОНЕТИКА |  |  |  |

*Укажите:*

*1. Город\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*2. Название школы\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*3. Классы, в которых ведете занятия по русскому языку \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*4. Стаж работы в школе\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*5. Комментарии и предложения*\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

*Данное анкетирование проводится в научных целях.*

*Полученная информация будет использована в обобщенном виде.*

Спасибо за участие и помощь в проведении исследования!

**ПРИЛОЖЕНИЕ Г**

Результаты ассоциативного эксперимента

Таблица Г.1 – Стимул «союз»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Стимул «союз» | Ассоциации | Всего реакций |
| Ядерные реакции | дружба (11), служебная часть речи (10), связь (8), брак (8), СССР (8), сотрудничество (5) | 86 |
| Периферия | объединение (4),  крепкий (3), запятая (3), сплочённость (3), соединение (3), союз мультфильм (2) |
| Единичные | А, империя, коалиция, мост, общение, команда частица, взаимодействие, отношения, действия, сплочённость, противительные, соединительные, разделительные, сопоставительные, пояснительные, присоединительные, что то привязанное друг к другу, деловые отношения, то, что можно связать между двумя и более словами, связь нескольких групп, лиц, стран и т. д. по каким-либо общим интересам. |

Таблица Г.2 – Стимул «глагол»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Стимул «глагол» | Ассоциации | Всего реакций |
| Ядерные реакции | Действие (44) | 99 |
| Периферия | Говорить 7, действовать 5, делать (4), сказуемое (3), часть речи (4), глаголить 2, |
| Единичные | идёт, что-то произносить, разговаривать  описывает действие, действие одушевлённого или не одушевлённого, влюбляться, что делать? что сделать?, побуждение, использовать, что-то с быстротой действия, действие, монгол, строить, тренировки, давать, творить, изучать, звонить, искать, сделать, убраться, член предложения, идти, текст повествование, бежать  Глагол ‒ одна из частей речи русского языка, описывающая действие.  Слово обозначающее действие.  описывает какое-либо действие в любом времени.  Нет ответов на этот вопрос.  Действие, которое выполняет главный предмет. |

Таблица Г.3 – Стимул «имя существительное»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Стимул «имя существительное» | Ассоциации | Всего реакций |
| Ядерные реакции | Предмет (36), подлежащее (5), часть речи, обозначающая предмет и изменяющаяся по падежам и числам, отвечает на вопросы кто? что? (6), имя (5) | 100 |
| Периферия | Главное слово (4), главное лицо (4), дом (2), вещь (3), стул (2), парта (2) |
| Единичные | речь, слово, местоимение, действующее лицо, живой/ неживой, время, имя человека, кошка, кто-то, лексика, состав языка, любовь, молоток, мяч, объект, организм, парадигма, парта, школа, предложение, пункт, работа, рассказ, с большой буквы, семья, синий, тонуть, слово, существо, существовать, фрукт, человек, что-то материальное, что-то существующие.  Выйти замуж пожениться.  Имя, которое существует.  Всё, что мы видим и можем потрогать, любой предмет и явление.  То, что существует, существо, предмет.  Обозначает предмет, вопрос кто? что?.  Член предложения, подлежащее.  Существовать, имеет форму. |

Таблица Г.4 – Стимул «звук»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Стимул «звук» | Ассоциации | Всего реакций |
| Ядерные реакции | Музыка (18), волна (8), шум (6), громкость (6), нота (7), мелодия (5), | 118 |
| Периферия | Произношение (2), звонкий (2),  слух (2), волна (4), слышать (3), слух (3), То что мы слышим (4), дождь (3), звучание (3), пение птиц (3) |
| Единичные | аудио сообщение, песня, композиция, тембр, сигнал, композиция, поэзия, гром, наушники, звонок, разговор, крик, единица устной речи, транскрипция слова, образование слов, будильник, буквы, вибрации, гав, любой, обычный, муза, речь, родной, таратаратара, татарам, устная речь, ухо, часть слога, черный, бездна, шелест листвы, ы, я: й а ё:й о.  Элемент слова в устной речи,  Явление, которое мы слышим.  Тот же самый будильник: он звучит.  Как произносится слово или буква.  Звук ‒ физическое явление, представляющее собой распространение упругих волн в газообразной, жидкой или твёрдой среде.  Физическое явление, которое воспринимается нашим слухом.  Это минимальная, нечленимая единица звучащей речи. |

Таблица Г.5 – Стимул «предложение»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Стимул «предложение» | Ассоциации | Всего реакций |
| Ядерные реакции | Слова (12), мысль (5), | 90 |
| Периферия | Законченная мысль (4), связанные по смыслу слова  (4), идея (3), Набор связанных слов (3), повествование (3), руки и сердца (4), часть слов (2), |
| Единичные | вариант, ветка, высказывание, запятая, информация  конструкция, нейтральность, серость, письмо, текст, речь, грамматика, подлежащее, сказуемое, дополнение, определение, полноценность, разговор, распространённое, с параллельным подчинением, сборник слов, свадьба, сделка, сделка, синтаксис, мысль, сочетание, ссп, бсп, спп, строчки в тетради, текст, фраза, цепочка, хочу домой, пожениться и выйти замуж, поиграть мяч, полная смысловая конструкция,  из которых состоит текст, выйти замуж, предложение в тексте, грамматически соединённые слова.  Катя ушла домой.  Мир – это сцена, а сцена- это мир развлечений  Множество слов, связанных по смыслу  Надпись, то что предлагается  Написание слов, связанных по смыслу  Это грамматически построенное строение слов.  Я люблю котов.  Я хочу быть умным.  Я хочу научиться играть на гитаре.  Состоит из подлежащего и сказуемого, а также другими частями.  Предлагаю убрать за меня мою комнату.  Предложение кого-либо, что-то сделать.  Предложение пойти что-то сделать гулять, играть.  Предоставление руки и сердца.  Единица языка, которая представляет собой грамматически организованное соединение слов (или слово), обладающее смысловой и интонационной законченностью.  «Быть или не быть?» – вот в чем вопрос. |

Таблица Г.6 – Стимул «текст»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Стимул «текст» | Ассоциации | Всего реакций |
| Ядерные реакции | Набор предложений (10), предложение (12), Информация (11), много слов (8) | 111 |
| Периферия | Рассказ (5), мысль (4), Книга (4), повествование (3), источник (3), речь (3), письмо (3), повествование, описание, рассуждение (4), Произведение (5), |
| Единичные | предложения, поэма, стихотворение, песня, сочинение, рассказ, роман, повесть, А и Б, афиша, сплошной, таблица, белый шум, большая цепочка, главная мысль, задание на СОР, запись, интерес, история, литературное произведение, документ, мнение, огромный текст Льва Толстого, проект, разработка, публицистический, объяснение, рецепт таблеток, русский язык, статья, текст песни, точки  Катя ушла домой. Она не хотела опоздать к назначенному времени. В итоге Катя успела и всё обошлось.  Множество предложений, связанных по смыслу.  Набор главных и второстепенных частей имеющие главы. Письменная или звучащая речь, которая внутренне организована и относительно закончена.  Уже было начало июня, когда Князь Андрей, возвращаясь домой, въехал опять в ту березовую рощу, в которой этот старый дуб так странно и памятно поразил его. Бубенчики ещё глуше звенели, чем месяц тому назад. Я вышла на прогулку. Даже в такую рань солнце беспощадно обжигало мою кожу своими лучами. Безусловно, это лето теплее, чем прошлое. Я люблю животных. Люблю я их, потому что они заряжают своей энергией и любовью, которая является истиной. Любите животных и станете чуть добрее! |

Таблица Г.7 – Стимул «морфема»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Стимул «морфема» | Ассоциации | Всего реакций |
| Ядерные реакции | Значимая часть слова (8), Корень (11), Корень, приставка, суффикс (9), состав слова (8), Часть слова (7) | 89 |
| Периферия | Не знаю (8), раздел науки о языке (3), правило (3), |
| Единичные | аффиксоид, в русском языке, грамматика, драко малфой, единица языка, звук, буква, инородность, конструктор слова, крохотно, менее значимая часть, морфей, морфема, мультик, необходимая часть слова, новый, окончание, погода, разбор слова, русалка, с кикиморой болотной, слово, тезис, слово, феминизм, фиксоид, фиолетовый, что-то сложное, форма, части слова, частица, часть, часть имеющий, малый смысл предложения, что-то не существующие |

Таблица Г.8 – Стимул «синтаксис»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Стимул «синтаксис» | Ассоциации | Всего реакций |
| Ядерные реакции | лингвистика (5), разбор предложения (11), наука (4), предложение (5), предложение или словосочетание (5), словосочетание (7) | 73 |
| Периферия | в русском языке (4), построение текста (3), связанный текст (3), сочетания слов, предложение (4) |
| Единичные | анализ, грамматика, запятая, зелёный, зигзагообразный рисунок, изучение предложений, изучение смыслов слов, приставка "при", речь, роль, смысл, синтетика, сложно, соединение, состав, союз  огромная собака. собака какая?, огромная, правило, в русском языке, не знаю, некорректно поставленная запятая, с котом сфинксом, слияние взаимодействие с чем то, тоже не помню, что-то связанное с русским языком |

Таблица Г.9 – Стимул «точка»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Стимул «точка» | Ассоциации | Всего реакций |
| Ядерные реакции | конец высказывания/предложения/мысли (18), запятая (5), знак (8), знак препинания (14), окончание предложения (8) | 73 |
| Периферия | завершение (4), стоп (3), пунктуация (2) |
| Единичные | азбука Морзе, Бездна, смотрящая в тебя, большой черный круглый знак, заключение, квадратик, над и, с запятой, спектакль окончен, стратегическая точка, удар, чёрный круг |

Таблица Г.10 – Стимул «схема»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Стимул «схема» | Ассоциации | Всего реакций |
| Ядерные реакции | графический вид чего-то (7), чертеж (8), схема предложения (5) | 96 |
| Периферия | таблица (7), изображение (5), кластер (3), план (3), рисунок (3), члены предложения (3), карта (2), подчинение (4), футбольная схема (3), стрелки (2) |
| Единичные | описание, инструкция, информация, кавычки, картинка, точность, круг, математика, описание, паутина, правило, пример, сеть, сжатие, сложное, алгоритм, визуальное представление текста, голубой, решетка, горизонтальная диаграмма, запятые в словах, знаки препинания, не могу набрать, набросок, правильность, порядок, очерёдность, удобство, система, график, карта, как создавалось предложение, условное изображение, изложение, описание какого-либо действия, порядок, что из чего вытекает, разложение на части, схема определенного значения, своеобразное отображение предложения, состав состава. Схема действий определенной группы людей, которая передаёт информацию.  [ ] , потому что ( ). |

Таблица Г.11 – Стимул «правило»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Стимул «правило» | Ассоциации | Всего реакций |
| Ядерные реакции | закон (14), выучить (17), запомнить (7), жи-ши пишется через и (5), важная информация (5) | 109 |
| Периферия | исключение (4), требование (3), нарушение (4), понятие чего-либо (3), порядок действий (4), запрет (3) |
| Единичные | алгоритм, выделено в рамку в учебнике, главное, грамматика, дисциплина, устав, порядок, этикет, формула, факт, требование, *важно, знать*, зубрёжка, инструкция, как нужно действовать, как правильно написать, какая-либо закономерность, красный, серый, надежное доказательство, написания бессоюзных предложений, нельзя чавкать, нерушимость, объяснение, определения где даны важные слова, орфография, подчиняться, спп, стабильность, внимательность, четкость, условие, формула, что нельзя нарушать, что-то строгое и обязательное, постановление, правда, правило русского языка,  Текст, помогающий понять русский язык  То, что праведное, правильно.  То, чему нужно следовать.  То, что запоминается как «должное».  То, что нужно соблюдать.  Положение, в котором отражена закономерность, постоянное соотношение каких-нибудь явлений.  Предписание какому-либо действию,  Рамка.  Не бегать по коридорам. Свод обязательных норм, установленный какими-либо органами управления/власти. |

Таблица Г.12 – Стимул «состав»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Стимул «состав» | Ассоциации | Всего реакций |
| Ядерные реакции | предложения (11), слова (10), то, из чего состоит что-либо (12) | 81 |
| Периферия | рецепт (5), совокупность (5), внутренности (2), команда (2), продуктов (2), структура (2), список (2), игроков (2), букв (2) |
| Единичные | вещества, входящие составляющие, главная морфема, детали, ливерпуль, нутро, подлежащие и сказуемое, поезда, приставка, корень, суффикс, продуктов, русского языка, сбор, сказуемое, словосочетание, содержание, состав людей, состав футбольной команды, составляющие, суп, химия, чего?, что-то,  Предмет, который включает в себя ещё что-то.  Группа лиц которое объединяешься в одно целое. |

Таблица Г.13 – Стимул «исключение»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Стимул «исключение» | Ассоциации | Всего реакций |
| Ядерные реакции | особенности (6), из правил (5), то, что не подходит под общее правило (5) | 77 |
| Периферия | отличие (4), правило (3), глаголов (3), единственное (2), изъятие (2), лишнее (6), отступление от правила (3), то, что нужно просто знать (2), отсутствие (2) |
| Единичные | белая ворона, Выбор, выход, допущение, другое  интуиция, исключение в предложении, кариус, красный, иррациональное, крест, незаменимый, выход, редкость, выбор, отстранение, потакание, прилагательные, словарное слово, слово, стеклянный, удаление, ненавидеть, необъяснимо, несоответствие правилу, ограничение, один или иной человек, одиночество, грусть, оловянный, что-то очень редкостное, кого-то выгнать, …которое не включено в какое-то правило,  Действие, которое противоположно другому, например: дышать – не дышать.  Особенная форма слова, на которую правила не распространяется. |