



**А.А. Рубас\*,  
А.Е. Агманова**

*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,  
Астана, Казахстан*

*E-mail: agmanova@mail.ru, alena1992.18@mail.ru*

### **Особенности восприятия в рамках учебного дискурса: потенциал методики дополнения**

**Аннотация.** В контексте новых требований к языковой подготовке в образовательных учреждениях разных уровней в работе предпринята попытка рассмотреть особенности смыслового восприятия текста в условиях учебного дискурса. В условиях модернизации целей и задач современного казахстанского среднего образования актуальность и научно-методическая значимость исследования учебного дискурса бесспорны. Основная цель работы заключается в определении универсального и индивидуального в процессе восприятия учебного текста. Поставленная цель требует детального изучения механизмов формирования новых смыслов у учащихся. Процесс взаимодействия учебного дискурса и индивидуального сознания через декодирование текстов наиболее явно проявляется на лексическом уровне в виде восприятия обучающимися новой учебной информации. В статье данный процесс исследуется путем применения методики дополнения при выявлении специфики восприятия и индивидуальной интерпретации предложенного текста в рамках учебного дискурса. Тексты были подобраны согласно программному материалу учебников для 5 и 11 классов. Особое внимание было обращено на систематизацию основных случаев дополнения на месте прочерка. В работе представлены результаты экспериментальных данных по трем видам текстов: научного, публицистического и разговорного стилей. На основе анализа осуществлена дифференциация полученных реакций по 4 категориям: точное совпадение пропуска, семантически потенциальный вариант, семантически неподходящий вариант, ответ отсутствует. Экспериментальный материал подвергнут анализу не только с точки зрения специфики восприятия текстов разных стилей, но и различных субъективных переменных в виде личных убеждений, эмоций, установок.

**Ключевые слова:** учебный дискурс, учебная коммуникация, обучающийся, методика дополнения, восприятие.

DOI: <https://doi.org/10.32523/2616-678X-2023-143-2-181-190>

**Введение.** Масштаб понятия «дискурс» в реалиях современных лингвистических исследований непрерывно расширяется и видоизменяется. В рамках данного исследования актуально рассмотрение

особого типа дискурса: учебного. Учебный дискурс представляет информацию о том или ином предмете, явлении, об их свойствах и качествах с целью обучения через восприятие, переосмысление и понимание. В данной

работе мы остановимся на рассмотрении особенностей восприятия и интерпретации содержания текстов в условиях учебного дискурса.

Учебные тексты и учебная коммуникация задают особый образовательный контекст. В этом образовательном контексте эти две системы связаны воедино рамками учебного дискурса. Актуальность данной работы определяется вхождением ее в круг научных интересов, направленных на изучение и описание человека с точки зрения его осмысления окружающей реальности и своего внутреннего мира через язык, что весьма актуально в контексте задач современного школьного образования. Так, в условиях учебного дискурса происходит формирование ключевых компетенций учащихся с опорой на их индивидуальное сознание, проявляющее себя как в эксплицитных, так и в имплицитных коммуникативных средствах. В конечном счете все коммуникативные стратегии учебного дискурса направлены на реализацию главной идеи образования: получение новых знаний с дальнейшим усвоением и их применением, т.е. в рамках учебного дискурса результативность образовательного процесса во многом определяется особенностями апперцепционной базы и ее взаимодействием с новым знанием.

В рамках учебного дискурса используются тексты учебника, создаются тексты ученика и учителя [1]. Тексты учебников стандартизированы и стремятся к универсальности, точности, единообразию. Тексты учащихся создаются в процессе коммуникации на учебные стимулы. Тексты учителя преимущественно реализуются через устную коммуникацию и характеризуются индивидуальным подходом и стилем в организации процесса преподавания. В данной статье мы рассмотрим письменные учебные тексты разных стилей, а именно, особенности их восприятия обучающимися, применяя для реализации поставленной цели методику дополнения.

**Постановка цели и задач.** Основная цель работы заключена в выявлении универсального и индивидуального при восприятии текстов разных стилей. Известно, что текст определенного стиля характеризуется особой формой передачи информации и набором специфических признаков, что, несомненно, отражается и на процессе восприятия этих текстов. В работе

использованы научные, публицистические и разговорные тексты.

Гипотеза работы заключена в предположении о том, что обучающийся, встречаясь с непонятным для него фрагментом текста, заменяет неидентифицированный смысл на похожий по формальным признакам, опираясь на личный опыт, основанный на структурном, семантическом и функциональном характеристиках. Задача исследования – рассмотреть учебный текст через реализацию моделирующей смысловой функции языка, которая отражает субъективную сторону познавательной деятельности в интерпретации определенной когнитивной категории с применением методики дополнения. Под когнитивной категорией понимается объединение смыслов, репрезентируемых вербальными или невербальными единицами, что позволяет классифицировать личный опыт человека через язык [2].

Особое значение в свете поставленной задачи приобретает проблема идентификации в определении объекта изучения. Это может быть сам учебный текст или же обучающийся, который его воспринимает и интерпретирует. В нашей работе мы анализируем реакции обучающихся при работе с текстами разного стиля.

**Методология методики исследования.** Перспективу для решения поставленной цели открывает применение методики дополнения. Методика дополнения является универсальным приемом исследования текста и процессов его восприятия через разрушение текста с помощью пропуска элементов текста, равных слову. Сфера ее применения весьма разнообразна и получила освещение в работах Н.И. Жинкина, И.А. Гальперина, О.Д. Кузьменко-Наумовой, Г.В. Бондаренко, Ю.А. Сорокина, А.М. Шахнаровича и многих других исследователей в разных областях лингвистики для изучения специфики восприятия текста, параметров текста, полученных реакций самого испытуемого на этот текст.

Методика дополнения разрушенного текста является весьма продуктивной, поскольку она позволяет осуществлять исследование процесса смыслового восприятия текста как продукта речемыслительной деятельности сразу в нескольких аспектах, поскольку «смысловое восприятие» - это процесс формирования

осмысленного целостного образа предмета с помощью интеллектуальных, мыслительных когнитивных процессов на основе низших когнитивных процессов (сенсорных и перцептивных) [3].

При интерпретации результатов эксперимента по методике дополнения использованы следующие ключевые понятия: эталонный текст – текст, использованный для эксперимента, поврежденный текст – текст с пропущенными словами, который предъявлялся испытуемым, исходные варианты – пропущенные в эталонном тексте слова, прочерки – место пропущенных слов, реакции – полученные от испытуемых дополнения на месте прочерков [4]. Выполнение заданий по заполнению прочерков требует от ученика применения не только знаний самого языка, но и его лингвистических способностей, учебных умений, личного опыта.

**Обсуждение.** Обращение к учебному дискурсу является исходным моментом в разработке данного исследования. Учебный дискурс актуализируется не только в учебных текстах, текстах учителя, но и во вторичных текстах и ответах обучающегося, что показывает союз учебного текста и учебной коммуникации [5]. Интересной представляется точка зрения на учебный дискурс П.В. Токаревой, которая рассматривает его в аспекте соотношения с ментальными процессами порождения и понимания речи и трактует как целенаправленное использование репертуарных стратегий и тактик [6, 199 с.]. Привлекает внимание относительно нашей проблематики взгляд М.Ю. Федосюка на учебный дискурс, который характеризует его с точки зрения коммуникативной направленности при решении специфических задач в условиях учебной коммуникации и функциональности [7]. Таким образом, исследователи отмечают тот факт, что в условиях учебного дискурса от его участников ожидается предсказуемое поведение, продиктованное их социальной ролью и индивидуальным восприятием.

Процесс восприятия происходит поэтапно: восприятие значения слова, восприятие учебного текста. Система является иерархической, но в то же время она действует одновременно, что проявляется в принятии решения о слове на основе цепи предварительных решений. В языковом сознании учащихся предполагается

структурированность предшествующего опыта и самих познавательных процессов, что с неизбежностью ведет к схематизации новых знаний, подстраиванию их под существующие структуры [8]. Поскольку лингвистический опыт каждого носителя языка сформирован на основе общих закономерностей функционирования данной языковой системы, правомерно ожидать, что в эксперименте с использованием методики дополнения проявятся эти общие закономерности. Вместе с тем наличие у каждого из испытуемых своего речевого опыта предполагает и некоторые различия [9].

Важным для исследования является положение о том, что методика дополнения применима как к рецептивной, так и продуктивной речи, так как она, с одной стороны, позволяет фиксировать внимание на восприятии предлагаемой информации, с другой – направляет на воспроизведение полученной информации и использование в конкретной ситуации с применением имеющихся знаний. Данное наблюдение объясняет действие механизма эквивалентных смысловых замен, возникающих в сознании человека, что приводит к индивидуальному пониманию текста [10]. Множественность выбора нужной лексической единицы позволяет выявить особенности восприятия текста разных стилей.

**Результаты и интерпретация эксперимента.** Эксперимент был проведен с учащимися 5 и 11 классов (г. Астана, Казахстан). Выбор контингента связан с попыткой выявить специфику восприятия учебных текстов разных стилей у обучающихся разных возрастных категорий, а также определить универсальные и индивидуальные особенности интерпретации предъявленного материала. Для этого было подобрано два комплекта текстов для 5 и 11 класса. Всего 6 текстов с учетом возрастных особенностей и типовой учебной программы. Обучающимся было предложено дополнить пропущенные слова на месте пропусков в трех поврежденных текстах научного, публицистического и разговорного стилей.

Перед началом выполнения заданий была дана следующая инструкция: *Прочитайте три текста, на месте прочерков (\_\_\_\_\_) напишите слова или словосочетания, которые, по вашему мнению, больше всего подходят по смыслу. Пропущенные*

слова могут относиться к любой части речи (самостоятельные и служебные). Время выполнения: 30 минут.

Всего в эксперименте приняло участие 67 обучающихся из школ с русским языком обучения.

В результате эксперимента среди учащихся 5 класса получено 659 реакций от 33 человек (на каждого 27 прочерков). Из них по научному тексту – 153 реакции, по публицистическому тексту – 267, по разговорному – 239. Количество незаполненных прочерков – 232. Среди учащихся 11 класса получено 1400 реакций от 34 человек (на каждого 42 прочерка).

Из них по научному тексту – 336 реакций, по публицистическому тексту – 624, по разговорному тексту – 440. При этом были исключены незаполненные прочерки – 194.

На основе анализа полученных результатов реакции дифференцированы по 4 условным категориям:

- точное совпадение пропуска;
- семантически потенциальный вариант;
- семантически неподходящий вариант;
- ответ отсутствует

Корреляция полученных результатов представлена в обобщающей таблице 1 в разрезе используемых текстов научного, публицистического и разговорного стилей:

Таблица 1 – Корреляция результатов, полученных реакций, в разрезе стилей

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

Статистический анализ полученных реакций показал, что 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%). Данные наблюдения показывают, что восприятие и интерпретация содержания учебных текстов

в большей степени зависят от стиля текста, а не от возрастной категории.

На основе анализа полученных результатов реакции дифференцированы по 4 условным категориям:

- точное совпадение пропуска;
- семантически потенциальный вариант;
- семантически неподходящий вариант;
- ответ отсутствует.

Корреляция полученных результатов представлена в обобщающей таблице 2 в разрезе используемых текстов научного, публицистического и разговорного стилей:

Таблица 2 – Корреляция результатов, полученных реакций, в разрезе стилей

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

Статистический анализ полученных реакций показал, что 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%). Данные наблюдения показывают, что восприятие и интерпретация содержания учебных текстов в большей степени зависят от стиля текста, а не от возрастной категории.

Рассмотрим выявленные особенности в разрезе каждого предложенного текста.

Научные тексты для 5 и 11 классов были выбраны из области естествознания. Большинство ответов приходится на точное совпадение прочерков, включая синонимы эталонного ответа. Вероятно, на этот факт влияет специфика текста, который содержит информацию о конкретных фактах, законах и явлениях, что не позволяет найти другой такой же верный ответ:

Отрывок из текста для 5 класса (текст из учебника по химии):

*При нагревании твёрдые (вещества<sup>1</sup>) плавятся, а жидкие закипают, превращаясь в (пар<sup>2</sup>).*

Ответы учащихся на первый прочерк (вещества): *вещества, элементы, частицы, молекулы*. Самым частотным ответом был правильный, идентичный с эталонным текстом (вещества – 95%). Выбор терминологического сочетания обоснован частотностью использования в учебнике и в

учебном процессе, что обусловило устойчивое его закрепление в сознании учащихся. Ответы учащихся на второй прочерк (пар): *твёрдое, газообразные, газообразные, газ, пар*. Как видно, частотны реакции в начальной форме слова (90%). Анализ полученных реакций свидетельствует о том, что обучающиеся при дополнении пропуска в тексте научного стиля ориентируются на весь контекст. Правильное заполнение второго прочерка (90%) объяснимо по причине того, что на предыдущий прочерк было дано 95% правильных реакций, что говорит о целостном восприятии предложенного текста, а также о том, что понятия, термины, процессы, используемые и описываемые в предложенном тексте, являются распознаваемыми и интерпретируемыми.

Отрывок из текста для 11 класса (текст из учебного пособия по химии):

*Без катализаторов невозможно обеспечить производство моторных (топлив<sup>1</sup>) для двигателей экологического стандарта «Евро-5» и (выше<sup>2</sup>).*

Ответы на первый прочерк: *топлив, масел, двигателей*. Ответы на второй прочерк: *выше, тому подобное, т.д., дальше, далее*.

Поскольку описываемый в тексте процесс был знаком (тема «Катализ»), учащиеся вполне успешно справились с пропусками, актуализировав предметные знания по данной теме. Представляется, что такой процент подходящих, но не точных дополнений, связан со знаниями, полученными вне рамок учебного дискурса, то есть мы наблюдаем реализацию уже имеющихся знаний на этот учебный текст.

Таким образом, восприятие и адекватная интерпретация научного текста могут быть осуществлены только подготовленным в данной области обучающимся.

Перейдем к рассмотрению полученных результатов в ходе дополнения текстов публицистического стиля. Поскольку публицистический стиль может быть представлен переработанными текстами, созданными в рамках других стилей, пятиклассники дополняют текст как точными совпадениями, так и семантически возможными вариантами.

Отрывок из текста для 5 класса (Публикация А. Кончаловского на Facebook из письма А.П. Чехова: 8 качеств воспитанного человека):

*Воспитанные люди должны удовлетворять следующим условиям:*

– *(Они<sup>1</sup>) уважают человеческую личность, всегда снисходительны, мягкие, (вежливые<sup>2</sup>), уступчивые.*

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.*

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

Отрывок из текста для 11 класса (из книги Неру Джавахарлал «Взгляд на всемирную историю»):

*Это правда, что блестящие периоды в прошлом (были<sup>1</sup>) во многих странах – в Индии, Египте, (Китае<sup>2</sup>), Греции.*

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» [11, 4 стр.]. Все реакции, кроме единственно верного ответа «*были*», свидетельствуют о нарушении на уровне пропозициональной структуры высказывания, что ведет к нарушению субъектно-предикатной конструкции – основы законченной мысли в виде представленного предложения. Уникальные реакции на второй прочерк: *Руси, и т.д., России, Китае, Америки, Италии*. Расположение прочерка внутри перечисления предполагает дополнение, однородное к этому ряду. Собственно, мы это и наблюдаем из полученных ответов учащихся. В этом ряду интересна реакция *и т.д.* (встречается дважды), так как такое сокращение используется только в конце перечисления, что говорит об ориентации на ближайшее окружение, а не на полное восприятие целого предложения. Среди полученных ответов обращает на себя внимание реакция *на Руси*. Выбор древнего исторического названия обусловлен, на наш взгляд, предшествующей, первой частью предложения и представляется вполне логичным и стилистически оправданным.

Таким образом, анализ полученных реакций позволяет говорить о том, что восприятие одного и того же контекста активизирует разное смысловое понимание, которое может быть оформлено через разные языковые средства, их выбор может быть представлен как стандартизированными языковыми шаблонами, так и единичными индивидуальными реакциями.

Итак, особенностью дополнений текстов публицистического стиля является широкий охват и разнообразие лексики.

Дополняя прочерки в тексте разговорного стиля, 5-классники максимально правильно по отношению к содержанию эталонного текста выполнили поставленную задачу.

Отрывок из текста (из пособия «Русский язык с улыбкой»):

– *Я сегодня ужасно занят.*

– *У тебя (опять<sup>1</sup>) репетиция?*

– *Мы репетируем каждый день с (двух<sup>2</sup>) до пяти.*

– *Слушай, на чём ты (играешь<sup>3</sup>)?*

На месте первого прочерка даны повторяющиеся реакции: *сегодня, завтра, сейчас, есть, опять, будет*. Прежде всего в реакциях наблюдается доминирование временного отрезка происходящего действия. Другой случай дополнения – интуитивное достраивание субъектно-предикатной структуры в неполном предложении.

К тому же следует отметить, что нет случая отсутствия ответа на месте прочерка.

Следовательно, текст адекватно воспринят и понят испытуемыми и имеет актуальную реализацию аналогичного контекста в жизни.

Далее рассмотрим результаты у 11-классников (из пособия «Русский язык с улыбкой»):

– Скажи, Миша, тебя как в детстве (*воспитывали*<sup>1</sup>)? Здорово прессовали?

– Меня держали в ежовых (*рукавицах*<sup>2</sup>). Шаг влево, шаг вправо – попытка к (*бегству*<sup>3</sup>).

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.

Реакции на третий прочерк лексически однотипны и выбор большинства из них логичен с точки зрения контекста (*к концу, нулю, побегу*).

Исходя из анализа полученных дополнений в текстах разговорного стиля, можно говорить о том, что в интерпретации часто наблюдаются значительные расхождения. Ведь потенциальное содержание и наполняемость такого текста зачастую неоднозначны и вариативны, в отличие от других стилей, в которых преобладает стремление к максимальной однозначности. В связи с этим при восприятии разговорного текста возможно создание нового текста собственного содержания, коренным образом отличного от оригинала.

В целом анализ полученных данных позволяет дифференцировать следующим образом стратегии выбора учащимися нужной

лексической единицы для восстановления текста: 1) при возможности вариативных дополнений учащиеся ориентировались на непосредственное окружение пропущенного отрезка текста, выбирая семантически согласованный с ним ответ; 2) основным ориентиром для учащихся являлась денотативная ситуация, описываемая текстом. Таким образом, в рамках учебного дискурса возможны следующие ситуации:

- структура самого учебного текста не обладает содержательной вариативностью и возможностью неоднозначного ее развития (научный текст);

- восприятие текста происходит на основе собственной системы смыслов, которые могут не совпадать с целевой наполняемостью учебного текста (публицистический, разговорный стили).

**Выводы.** Результаты проведенного анализа позволяют сделать некоторые частные выводы, представляющие интерес для нашего исследования:

1. На основе анализа полученных результатов реакции дифференцированы по 4 условным категориям: точное совпадение пропуска, семантически потенциальный вариант, семантически неподходящий вариант, ответ отсутствует. Статистический анализ полученных результатов показал, что максимальное количество точных совпадений было обнаружено в текстах научного стиля. Семантически возможный вариант преобладает в текстах публицистического стиля. Семантически неподходящий вариант проявлен в текстах разговорного стиля.

2. Восприятие и интерпретация содержания учебных текстов в большей степени зависит от стиля текста, а не от возрастной категории, что задает рамки восприятия смысловой структуры текста. Восприятие текста происходит поэтапно: восприятие знаковой оболочки текста, восприятие смысла высказывания, восприятие целостного текста. Семантически верные дополнения объясняются прохождением всех этапов восприятия текста, а неверные – искажением восприятия на каком-либо из этапов. Опорными элементами этих этапов могут быть ситуация, контекст, индивидуальный опыт, формальные показатели и т.д.

3. Испытуемые восстанавливают текст, используя внешнюю установку на понимание (условия учебного дискурса предполагают

предсказуемое поведение от учащихся) и свои представления о его возможном содержании (собственное прогнозирование и моделирование потенциальной ситуации). Результаты эксперимента по методике дополнения показали, что восприятие текста в рамках учебного дискурса происходит на основе собственной системы значений. Особенно это проявляется в работе с текстами публицистического и разговорного стилей, потенциал которых обладает поливариантными индивидуальными когнитивными проекциями, так как

существует множество сценариев развития содержательного плана.

Хотелось бы подчеркнуть, что в процессе дополнения представленного текста обучающиеся осуществляют смысловые замены элементов текста синонимичными элементами, опираясь на свой индивидуальный опыт и собственную базу знаний. Таким образом, каждый обучающийся становится активным участником процесса порождения и воссоздает для себя свой текст, соотношенный с эталонной версией учебного текста.

### Список литературы

1. Габидулина А.Р. Категория связности в учебно-педагогическом дискурсе // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: сб. ст. участников IV междунар. науч. конф., 25–26 апр. 2008 г. – Челябинск, 2008. – Т. 2. – С. 464–467.
2. Коновалова М. В. К вопросу о когнитивной категории в медиадискурсе // Вестник ЧелГУ. 2019. - №4 (426). [Электрон.ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kognitivnoy-kategorii-v-mediadiskurse> (дата обращения: 20.06.2022).
3. Белянин В.П. Экспериментальное исследование психолингвистических закономерностей смыслового восприятия текста. Автореф. канд. филол. н.– М., 1983. – 20 с.
4. Шелестюк Е.В. Этапы и закономерности смыслового восприятия текста // Вопросы когнитивной лингвистики. - 2010. - №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-i-zakonomernosti-smyslovogo-vospriyatiya-teksta> (дата обращения: 22.07.2022).
5. Олешков М.Ю. Системное обоснование дискурсивной модели: лингвопрагматический подход // Вопросы филологии. – 2006. – № 1 (22). – С. 39–43.
6. Токарева П.В. Коммуникативные стратегии и тактики в учебном дискурсе // Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе и школе: сборник материалов V Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2005. – С. 199–204.
7. Федосюк М.Ю. Русский язык для студентов-нефилологов: учебное пособие. – М.: Флинта, 2000. – 256 с.
8. Болдырев Н.Н. Доминантный принцип организации языкового сознания // Когнитивные исследования языка. 2019. Вып. XXXVII. – С. 37–44.
9. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. Пер. с англ. Е. И. Негневицкой / Под общ. ред. и с предисл. д.ф.н. А. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1976. – 336 с.
10. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
11. Агманова А.Е. Textoобразующая функция предикативных конструкций // Текст в системе обучения русскому языку и литературе: материалы международной научно-практической конференции / Отв. Ред. Е.А. Журавлева, Л.Г. Юсупова. Екатеринбург, 2020. – С. 3–8.

### References

1. Gabidullina A.R. Kategoriya svyaznosti v uchebno-pedagogicheskom diskurse [The Category of Connectivity in Educational and Pedagogical Discourse]. Slovo, vyskazyvanie, tekst v kognitivnom, pragmaticheskom i kul'turologicheskom aspektah: sb. st. uchastnikov IV mezhdunar. nauch. konf. [Word, statement, text in cognitive, pragmatic and cultural aspects: IV international scientific. conf.]. Chelyabinsk, 2008. pp. 464–467. [In Russian]
2. Konovalova M. V. K voprosu o kognitivnoj kategorii v mediadiskurse [On the issue of cognitive category in media discourse], Vestnik CHelGU [Bulletin of ChelSU], 4 (426) (2019). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kognitivnoy-kategorii-v-mediadiskurse> (accessed: 20.06.2022). [In Russian]

3. Belyanin V.P. Eksperimental'noe issledovanie psiholingvisticheskikh zakonomernostej smyslovogo vospriyatiya teksta [Experimental study of psycholinguistic patterns of semantic perception of the text]. Abstract of the dissertation of the Candidate of Philological Sciences (Moscow, 1983, 20 p.). [In Russian]
4. Shelestyuk E.V. Etapy i zakonomernosti smyslovogo vospriyatiya teksta [Stages and patterns of semantic perception of the text], Voprosy kognitivnoj lingvistiki [Issues of cognitive linguistics]. 2010. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-i-zakonomernosti-smyslovogo-vospriyatiya-teksta> (accessed: 22.07.2022). [In Russian]
5. Oleshkov M. YU. Sistemo obosnovanie diskursivnoj modeli: lingvopragmaticheskij podhod [System substantiation of the discursive model: linguo-pragmatic approach], Voprosy filologii [Questions of Philology], 1 (22), 39-43 (2006). [In Russian]
6. Tokareva P. V. Kommunikativnye strategii i taktiki v uchebnom diskurse [Communication strategies and tactics in educational discourse], Voprosy sovremennoj filologii i metodiki obucheniya yazykam v vuze i shkole: sbornik materialov v mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii [Issues of modern philology and methods of teaching languages at the university and school: collection of materials of the V International Scientific and Practical Conference] (Penza, 2005, pp. 199-204). [In Russian]
7. Fedosyuk M.Yu. Russkij yazyk dlya studentov-nefilologov: ucheb. posobie [Russian language for non-philology students: study guide] (Flint, Moscow, 2000, 256 p.). [In Russian]
8. Boldyrev N.N. Dominantnyj princip organizacii yazykovogo soznaniya [The dominant principle of the organization of linguistic consciousness], Kognitivnye issledovaniya yazyka [Cognitive Language Studies], Is. 37, 37-44 (2019). [In Russian]
9. Slobin D., Grin Dzh. Psycholinguistics [Psiholingvistika]. Translation from English by E. I. Negnevitskaya. General ed. and a preface by Doctor of Philology A. A. Leontiev (Progress, Moscow, 1976, 336 p.). [In Russian]
10. Zhinkin N.I. Rech' kak provodnik informacii [Speech as a conductor of information] (Science, Moscow, 1982, 157 p.). [In Russian]
11. Agmanova A.E. Tekstoobrazuyushchaya funkciya predikativnyh konstrukcij [Text-forming function of predicative constructions], Tekst v sisteme obucheniya russkomu yazyku i literature: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii [Text in the system of teaching Russian language and literature: materials of the international scientific and practical conference] (Ekaterinburg, 2020. pp. 3-8). [In Russian]

**А.А. Рубас, А.Е. Агманова**

*Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Астана, Қазақстан*

### **Оқу дискурсындағы қабылдау ерекшеліктері: толықтыру әдістемесінің әлеуеті**

**Аңдатпа.** Түрлі деңгейдегі оқу орындарында тілдік оқытуға қойылатын жаңа талаптар аясында мәтінді мағыналық қабылдау ерекшеліктерін оқу дискурс контекстінде қарастыруға талпыныс жасалды. Қазіргі қазақстандық орта білім берудің мақсаттары мен міндеттерін жаңғырту жағдайында оқу дискурсты зерттеудің өзектілігі мен ғылыми-әдістемелік маңыздылығы даусыз. Оқу процесінің белсенді субъектісі ретінде оқушы тұлғасына көңіл бөлу тіл үйренуге жаңа талаптар қояды. Соңдықтан оқушының танымдық-коммуникативтік іс-әрекетінің ерекшеліктері мен оқу жағдайында білімді меңгеру ерекшеліктерін жан-жақты зерттеу қажеттілігі туындайды. Қазіргі қазақстандық орта білім берудің маңызды векторы ұсынылып отырған оқу коммуникациясы аясында оқушының өзіндік пікірін білдіре білуі болып табылады. Жұмыстың негізгі мақсаты – мәтінді түсіну кезінде адам бойындағы әмбебап және даралықты анықтау. Бұл мақсат оқушыларда жаңа мағыналардың қалыптасу механизмдерін жан-жақты зерттеуді қажет етеді. Мәтінді декодтау кезінде білім беру дискурсы мен жеке сананың өзара әрекеттесу процесі оқушылардың жаңа білім ақпаратын қабылдауы түрінде лексикалық деңгейде барынша айқын көрінеді. Мақалада бұл процесс мәтіндегі бос орындарды толтыру техникасы арқылы қарастырылады. Мәтіндер 5 және 11-сынып оқулықтарының бағдарламалық материалына сәйкес таңдалды. Алынған реакцияларды жүйелеуге ерекше көңіл бөлінді. Жұмыста мәтіннің үш түрі бойынша эксперименттік деректердің нәтижелері берілген: ғылыми, публицистикалық және ауызекі сөйлеу стилі. Эксперименттік материал әртүрлі стильдегі мәтіндерді нақты қабылдау тұрғысынан ғана емес, сонымен қатар жеке сенімдер, эмоциялар, көзқарастар түріндегі әртүрлі субъективті айнымалылар тұрғысынан талданады.

**Түйін сөздер:** оқу дискурсы, оқу қарым-қатынасы, оқушы, толықтыру методикасы, қабылдау.

**A.A. Rubas, A.Ye. Agmanova**  
*L.N. Gumilyov Eurasian National University,  
Astana, Kazakhstan*

**Peculiarities of perception within academic discourse:  
the potential of the additions technique**

**Abstract.** In the context of new requirements for language training in educational institutions of different levels, an attempt was made to consider the features of the semantic perception of the text in the context of academic discourse. In the context of modernization of the goals and objectives of modern Kazakhstani secondary education, the relevance and scientific and methodological significance of the study of academic discourse are indisputable. Attention to the personality of the student as an active subject of the educational process puts forward new requirements for language training, which is the reason for the need for a multidimensional study of the specifics of the cognitive and communicative activity of the student, the features of mastering knowledge and their exteriorization in the conditions of academic discourse. The process of interaction between academic discourse and individual consciousness through text decoding is most clearly manifested at the lexical level in the form of students' perception of new educational information. In the article, this process is explored by applying the supplement technique in identifying the specifics of perception and individual interpretation of the proposed text within the academic discourse. The texts were selected according to the program material of textbooks for Grades 5 and 11. The paper presents the results of experimental data on three types of texts: scientific, journalistic and colloquial styles. The experimental material is analyzed not only from the point of view of the specific perception of texts of different styles, but also from the point of view of various subjective variables in the form of personal beliefs, emotions, attitudes.

**Keywords:** academic discourse, educational communication, student, additions technique, perception.

**Сведения об авторах:**

**Агманова А.Е.** – д.ф.н, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан.

**Рубас А.А.** – докторант, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан.

**Agmanova A.Ye.** – Doctor of Philology, Professor of the Department of Theoretical and Applied linguistics, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.

**Rubas A.A.** – Ph.D. student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan.