



DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-7-3-6

Р.Л. СМУЛАКОВСКАЯ, Е.М. ИВАНОВА

## Проектно-исследовательская деятельность учащихся по русскому языку (Из опыта работы)

В статье рассматривается и обобщается опыт проектно-исследовательской деятельности учащихся по русскому языку, репрезентируются содержание и структура каждого этапа исследовательского проекта, определяется роль руководителя проекта в получении значимых и отрефлексированных исполнителем результатов проектно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: *проектный метод; проектно-исследовательская деятельность; исследовательский проект; практико-ориентированный результат; эксперимент; ассоциативный лингвистический эксперимент; лингвокультурная компетенция.*

Raisa L. Smulakovskaya, Elena M. Ivanova

Project and Research Activities of Students on the Russian Language (From Work Experience).

The article discusses and summarizes the experience of project and research activities of students in the Russian language, presents the content and structure of each stage of the research project, determines the role of the project manager in getting significant and reflected results of the project research activities.

Key words: *design method; design research activity; research project; practice-oriented result; experiment; associative linguistic experiment; linguocultural competence.*

*Раиса Леонидовна Смулаковская, профессор кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций*

*E-mail: raisasmul@yandex.ru*

*ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»*

*пр-т Луначарского, д. 5, Череповец, Вологодская обл., 162600, Россия*

*Cherepovets State University*

*5 Lunacharskii pr., Cherepovets, Vologda region, 162600, Russian Federation*

*Елена Михайловна Иванова, доцент кафедры связей с общественностью, журналистики и рекламы*

*E-mail: emiva@yandex.ru*

*ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет»*

*пр-т Луначарского, д. 5, Череповец, Вологодская обл., 162600, Россия*

*Cherepovets State University*

*5 Lunacharskii pr., Cherepovets, Vologda region, 162600, Russian Federation*

Ссылка для цитирования: Смулаковская Р.Л., Иванова Е.М. Проектно-исследовательская деятельность учащихся по русскому языку (Из опыта работы) // Русский язык в школе. – 2018. – № 7. – С. 3–6. DOI: 10.30515/0131-6141-2018-79-7-3-6.

Нацеленность современного учебно-познавательного процесса на активность и самостоятельность учащихся в получении знаний, закрепленная основными положениями ФГОС, обусловила актуализацию проектных методик в обучении и, как следствие – использование проекта в качестве одного из основных форматов в учебной и научно-исследовательской деятельности школьников.

Предлагаемая статья является обобщением опыта по руководству проектно-исследовательской деятельностью учащихся МБОУ СОШ № 21 с углубленным изучением отдельных предметов г. Череповца в течение 2014–2018 гг.

Прежде чем перейти к основному содержанию статьи, сделаем некоторые замечания. Все цели и задачи проектно-исследовательской деятельности, поставленные ФГОС, хорошо известны, поэтому мы не останавливаемся на детальном их рассмотрении. Представляется важным подчеркнуть органичное единство исследовательской и проектной деятельности, вследствие чего целесообразно использовать термин «исследовательский

проект», предусмотренный образовательным стандартом и закрепленный в различных типологиях и классификациях проектов [Искрин 2004: 40; Полат 2000: 18]. Исследовательский характер проекта подразумевает, с нашей точки зрения, не только знакомство с литературой по теме работы и выдвижение некой гипотезы, но и а) настоящую актуальность темы — ее созвучность актуальным направлениям в науке (в нашем случае — лингвистике); б) применение современных (в первую очередь, экспериментальных) методов получения материала, его обработки и анализа; в) практическую значимость результата, возможность использовать продукт проекта как учениками, так и учителями.

Приведем пример. В школе в течение 2014–2018 гг. реализуется направление под общим названием «Лингвокультурная компетенция учащихся». Речь идет о своеобразном мониторинге, который проводится учащимися и позволяет оценивать динамику в ликвидации лакун в их фоновых знаниях. Исполнители проектов, исходя из задач, под руководством учителей самостоятельно формировали анкеты для опроса, тестовые задания, в последнем случае тесты варьировались в зависимости от класса при сохранении тематики разделов.

Важно, чтобы юные исследователи представляли свое место в рамках действительно серьезной научно-практической проблемы, понимали, что их вклад заключается в новизне привнесенного материала, в соответствии методов его сбора и обработки требованиям современной науки, что представленный материал вливается в общий фонд научных знаний, может быть использован на уроках, в докладах, статьях, словарях. С этим связана не только актуальность, но и практическая ориентированность проекта. Все это должны донести до своих подопечных учителя на начальных этапах сотрудничества. Отнюдь не формальный характер носит и основной продукт проекта — небольшой сборник разнообразных тестовых заданий, отбор которых обусловлен итогами мониторинга. Остановимся подробнее на некоторых ключевых моментах работы над проектами.

Заметим, что важным этапом является выбор темы и ее формулировка. В этой связи обратимся к проекту четвероклассницы «Агнонимы в лексиконе учащихся 4-го класса». В процессе беседы с ученицей выяснилось, что в некоторых

книгах, прочитанных летом («Сын полка» В. Катаева, «Корттик» А. Рыбакова), ей встретились слова, значения которых она не знала совсем или знала приблизительно.

Таким образом, нужно было обозначить вопрос для исполнителя работы без использования термина *агноним*: знают ли значения этих слов ее одноклассники? Исполнительница проекта самостоятельно составила список из 20 незнакомых слов, встретившихся ей в названных произведениях и вошедших в анкету для опроса:

шуп, судок, френч, бельмо, азимут, дзот, наган, бич, ушат, капот, ложбина, овин, тужурка, рейд, портупея, борона, лоханка, пенсне, косоворотка, филателист.

Было сформулировано задание для респондентов: «Определите значения слов с помощью описания, синонимов, словосочетаний». На первом этапе анкетирования слова предлагались вне контекста, изолированно.

Результат был ошеломляющим и для учителя, и для ученицы, и для консультанта проекта: 16 слов из 20 (80%) для опрашиваемых оказались абсолютными агнонимами. Чтобы корректно объяснить обнаруженное явление, нужно было ввести термин, его обозначающий. Знакомить с терминологией (особенно в начальной школе) необходимо в процессе совместного чтения специальной литературы учеником и учителем (иногда необходим и консультант, как в рассматриваемом проекте). Проанализированные фрагменты (предложенные учителем) из научных работ [Морковкин 1997] и [Черняк 2007] позволили определить агнонимы, выбрать критерии их классификации по степени агнонимичности, а главное — убедиться в актуальности темы, правильности выбора метода исследования, в его практической значимости. Именно на этом этапе была сформулирована тема исследовательского проекта, поставлена цель работы, структурированы задачи, определен вид продукта по итогам эксперимента — «Толковый словарь слов-агнонимов», составленный ученицей. Тогда же было решено провести второй этап эксперимента и предложить анкеты, где некоторые из слов будут употреблены в авторских контекстах.

Анализ и сопоставление результатов двух этапов анкетирования показали, что степень непонимания слов снижается очень незначительно. Выводы, к которым

пришла исполнительница проекта, свидетельствуют о серьезности результатов исследования.

Читатель-школьник должен знать, что одни слова нужно очень точно понимать (например, профессиональную лексику), другие можно понимать с той точностью, которая не искажает смысла текста (на уровне языковой догадки), третьи требуют обязательного обращения к словарям и комментариям.

Другая стратегия вхождения в тему была применена при выполнении исследовательского проекта «Отражение понятия “война” в сознании современного школьника (экспериментальное исследование)». Этот проект выполнял ученик VIII, затем IX класса в течение 2015–2016 гг. Тема и метод работы (ассоциативный эксперимент) предложены руководителем и заинтересованно приняты учеником. Уже на первых встречах сформулированы вопросы, которые, по сути, эксплицировали маршрут исследования, перспективы, последовательность его этапов, ориентировали на серьезную работу с литературой по психолингвистике и формировали умение использовать метаязык науки. Приведем некоторые из вопросов, ответить на которые нужно было в первый год эксперимента:

1. Что такое ассоциация?
2. Как проводится ассоциативный эксперимент (АЭ)?
3. Что является результатом АЭ?
4. По каким признакам анализируется ассоциативная пара (стимул – реакция)?
5. Что такое ассоциативное поле и как оно структурируется в ассоциативных словарях?

Это была «маршрутная карта» сотрудничества в поисках не результата, а нового знания, которое добывается в диалоге и с руководителем, и с прочитанными книгами. Важно, чтобы исследовательская ноша была интеллектуально посильной для ученика и рождала уверенность в успехе. Поначалу знакомство с литературой может быть ограничено тем минимумом, без которого невозможно осознанно провести эксперимент, т.е. обсуждением трех первых вопросов. Это подразумевало изучение рекомендованных фрагментов из таких работ, как: «Основы психолингвистики» И.Н. Горелова и К.Ф. Седова [Горелов, Седов 2001], «Психолингвистика» Р.М. Фрумкиной [Фрумкина 2003], «Эксперимент в психолингвистике» Е.В. Ягуновой [Ягунова 2005].

Количество участников первого эксперимента было ограничено 52 респондентами из двух VIII классов. Такое ограничение облегчает анализ полученного материала, позволяет сосредоточиться на методике количественной обработки и классификации. Опрос прошел осенью 2015 г. в соответствии с требованиями к проведению свободного ассоциативного эксперимента. Эксперимент проводился в письменной форме. Респондентам была предложена анонимная анкета из 25 слов-стимулов с инструкцией: «Вы получили лист со словами. Читайте слова в том порядке, в каком они напечатаны в списке, и отвечайте на них, не раздумывая, тем словом или словосочетанием, которые первыми придут вам в голову. Записывайте только одно слово, самое первое. Если вам не приходит сразу в голову слово-ответ, поставьте прочерк». Такая же анкета использовалась и на втором этапе эксперимента осенью 2016 г. в IX классах. На анкеты отвечали в течение 7 минут.

Следующий этап предполагал ответы на два последних вопроса, для чего необходимо было внимательно познакомиться с ассоциативными словарями (АС), с предисловиями и инструкциями к ним, дающими понимание того, как и зачем нужно скрупулезно провести количественный анализ полученного материала. Ученик должен понять, что словарная статья в любом АС организована как ассоциативное поле, а количественная обработка полученных результатов позволяет выделить на основе частотности реакций его ядро и периферию и таким образом структурировать ассоциативное поле. Приведем ассоциативное поле, построенное учеником по требованиям «Русского ассоциативного словаря» под редакцией Ю.Н. Караулова [Русский ассоциативный словарь 1994–1998], включающее результаты анкетирования учащихся не только VIII, но и IX классов (в общей сложности 100 человек):

**ВОЙНА:** мир (23), смерть (16), боль (6), глупость, и мир, кровь, страх, ужас (3), оружие, плохое, потери, прогресс, разруха (2), армия, время, вынужденность, гнев, голод, делай, добро, жертвы, катастрофа, копье, мрак, победа, поле, преобразование, пушка, раздор, рота, солдат, США, танк, танки, 1945 г. (92, 35, 8, 22).

Цифры в скобках в конце словарной статьи обозначают общее количество реакций (92), различные реакции (35), отказы (8), единичные реакции (22). Эти показатели использовались для определения

стереотипности ассоциаций, которая рассчитывается по специальной формуле как отношение различных реакций на стимул к их общему количеству. Числовой показателем стереотипности определяет уровень владения ассоциативной нормой, т.е. ядром ассоциативного поля, и свидетельствует о мере взросления подростков. Изначально не было специальной задачи заниматься стереотипностью ассоциаций, эта проблема заинтересовала автора проекта в процессе выполнения работы, и он постарался разобраться в ней. А началось с простого вопроса о том, зачем нужны подсчеты в конце ассоциативного поля.

Хочется подчеркнуть, что задачи формулировались и усложнялись по ходу выполнения и описания эксперимента, по мере изучения и обсуждения литературы. Свободный, поступательный, обусловленный логикой исследования и интересом исполнителя подход объясняет весьма серьезные итоги проекта: 1) проведен сопоставительный анализ ассоциативных полей на стимул ВОЙНА в пяти ассоциативных словарях (в том числе в ассоциативном словаре английского языка) с ассоциативным полем собственного эксперимента как в структурном, так и содержательном плане; 2) анализ тематических реакций позволил выделить и структурировать для имен с событийной семантикой, к которым относится слово *война*, обязательные семантические компоненты: «Участники», «Атрибуты», «Время, длительность, фазы события», «Локализация», «Результат», «Оценка и эмоции»; 3) сделано обобщающее заключение: «Несмотря на существенные различия АП со стимулом ВОЙНА в разных ассоциативных словарях, ядро поля остается стабильным. Это значит, что есть общая основа в представлении о войне независимо от возраста, времени проведения эксперимента, страны, социального статуса. Общим является и то, что война в сознании людей имеет устойчивую отрицательную оценку».

Таким образом, мы попытались показать, что в основу школьных исследовательских проектов могут быть положены различные стратегии их реализации, но неизменной должна быть атмосфера доверия и сотрудничества между руководителем и учеником.

## ЛИТЕРАТУРА

Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики: учебное пособие. — М., 2001.

Искрин С.А. Моделирование ситуаций общения в процессе обучения иностранному языку // *Иностранные языки в школе*. — 2004. — № 2. — С. 40–44.

Морковкин В.В., Морковкина А.В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем). — М., 1997.

Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петрова А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М., 2004.

Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. — 2000. — № 2. — С. 17–23.

Русский ассоциативный словарь. Ассоциативный тезаурус современного русского языка: в 3 ч., 6 кн. / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. Кн. 1, 3, 5. Прямой словарь: от стимула к реакции. Книга 2, 4, 6. Обратный словарь: от реакции к стимулу. — М., 1994, 1996, 1998.

Фрумкина Р.М. Психолингвистика. — М., 2003.

Черняк В.Д., Козырев В.А. Образовательная среда. Языковая ситуация. Речевая культура: Монография. — СПб., 2007.

Ягунова Е.В. Эксперимент в психолингвистике: конспекты лекций и методические рекомендации. — СПб., 2005.

## REFERENCES

Gorelov I.N., Sedov K.F. *Osnovy psiholingvistiki. Study guide*, Moskva, 2001.

Iskrin S.A. Modelirovanie situatsii obshheniya v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku, in *Inostrannyye yazyki v shkole*, No.2, 2004, pp. 40–44.

Morkovkin V.V., Morkovkina A.V. *Russkie agnonimy (slova, kotorye my ne znaem)*, Moskva, 1997.

Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrova A.E. *Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tehnologii v sisteme obrazovaniya*, Moskva, 2004.

Polat E.S. Metod proektov na urokah inostrannogo yazyka, in *Inostrannyye yazyki v shkole*, No. 2, 2000, pp. 17–23.

Russkii assotsiativnyi slovar'. *Associativnyi tezaurus sovremennogo russkogo yazyka*. In 3 parts, 6 books. Books 1, 3, 5. *Pryamoi slovar'*: ot stimula k reaktсии. Books 2, 4, 6. *Obratnyi slovar'*: ot reaktсии k stimulu. Moskva, 1994, 1996, 1998.

Frumkina R.M. *Psiholingvistika*, Moskva, 2003.

Chernyak V.D., Kozыrev V.A. *Obrazovatel'naya sreda. Yazykovaya situatsiya. Rechevaya kul'tura*: Monograph, Sankt-Petersburg, 2007.

Yagunova E.V. *Ekspерiment v psiholingvistike: compendium of lectures and methodological recommendation*, Sankt-Petersburg, 2005.