

Презентация «Чем отличается организация исследовательской деятельности от обучения?»

1. Чем отличается организация исследовательской деятельности от обучения?

Проявления познавательной деятельности ребенка очень разнообразны: это и наблюдения, и узнавание, и обнаружение нового, и сопоставления, это присвоение разнообразной информации через чтение, фильмы, повседневную жизнь, организованные занятия, это и разнообразные пробные действия, которые расцениваются взрослыми либо как экспериментирование, либо как «хулиганство». Все это может включаться, а может и не включаться в состав исследовательской деятельности. Здесь нельзя опираться на внешние наблюдаемые признаки: есть эксперимент - значит, исследование. Нет, это может быть и практикум, и псевдоисследование, и просто эксперимент вне исследовательской деятельности.

2. Поэтому первая задача, встающая перед педагогом, который решил организовывать с детьми исследовательскую деятельность понять, в чем ее специфика. Включение исследовательской деятельности в массовую практику работы детских садов сразу столкнулось с серьезными проблемами при ее организации.

3. На самом деле это было не удивительно, а очень даже ожидаемо: система, дав новые требования, не обеспечила условий для их реализации, ведь никто не объяснил педагогам специфику исследовательской деятельности, которая качественно, в корне, отличается от привычного обучения.

4. А что происходит с человеком, в руки которого попадает незнакомый предмет, незнакомое орудие? Он начинает использовать его «по аналогии» с уже известным. И исследовательская деятельность стала осуществляться по образу и подобию обучения: если раньше педагог, знакомя детей с тем или иным феноменом, рассказывал и показывал, то теперь сюда добавился «практикум»: дети выполняют ряд практических действий по указанию взрослого, результаты которых также подтверждают сообщаемую взрослым информацию. Это оказалось замечательно с точки зрения познания детьми изучаемого явления, но никак не способствовало становлению исследовательской деятельности как таковой: встретившись в следующий раз с какой-то проблемной ситуацией, ребенок не знал, с какой стороны к ней подойти, потому, что опыта самостоятельного столкновения с проблемой у него не было, в результате вопрос: «Как это можно исследовать, что с этим можно делать?» оставался открытым.

5. Самое опасное, что возникало в подобной ситуации, - у детей оставалось четкое убеждение, что существует какой-то «правильный ответ», который знает воспитатель/взрослый, и который нужно найти. Вот только непонятно, как его найти. Эта установка, зажимающая ребенка в тиски между Сциллой и Харибдой под названиями «правильно» и «неправильно», является самой разрушительной в отношении становления исследовательской деятельности.

6. Поэтому самое первое, что важно понять педагогам, это положение из Методических рекомендаций к конкурсу «Я - исследователь»: «Исследование - бескорыстный поиск истины. ... Исследователь, начиная работу, не знает к чему придет, какие сведения получит, будут ли они для него или других людей полезны и приятны. Его задача искать истину, какой бы она не была» [42, с. 182, выд. Е.Т.].

7. При этом важно понимать, что когда в исследовании нечто найдено, обнаружено, никто пока не знает, «истина» это или нет. На этапе становления исследовательской деятельности процесс поиска может выступать как некоторая

самоценность, и в ходе его реализации постепенно понимается, как можно искать, как находить, как оценивать найденное...

8. Подобное понимание исследовательской деятельности неизбежно влечет и смену позиции педагога: «В типичной образовательной ситуации, которая, как правило, определяет характер учебного процесса, реализуется стандартная позиционная схема «учитель» — «ученик». Первый транслирует знания, второй их усваивает. ...

9. При развитии исследовательской деятельности эти позиции сталкиваются с реалиями: нет готовых эталонов знания; явления, увиденные в живой природе, чисто механически не вписываются в готовые схемы, а требуют самостоятельного анализа в каждой конкретной ситуации. Это инициирует начало эволюции от объект-субъектной парадигмы образовательной деятельности к ситуации совместного постижения окружающей действительности, выражением которой является пара «коллега-коллега» [28].

10. Эта позиция имеет не только глубоко гуманистический характер, но важное практическое значение, поскольку значительно облегчает деятельность педагога: существует установка (она не верна, но она существует), согласно которой педагог должен знать ответы на все детские вопросы, но это (по вполне очевидным причинам) не всегда возможно.

11. Осваивая специфику проведения исследовательской деятельности с дошкольниками, студенты-будущие педагоги с интересом открывали для себя эту новую позицию: «В данном случае и учитель, и ученик - оба находятся в позиции исследователя, что нам показалось интересным» - это цитата из рефлексии после выполнения практического задания с детьми по организации исследовательской деятельности. Действительно, взрослый не обязан «знать все заранее» и не должен оценивать работу ученика с позиции «правильно/неправильно», но у него есть возможность включиться в поиск ответов на интересные детские вопросы, что вызывает у него свой интерес к теме исследования, которым в свою очередь «заражаются» и дети.

12. Чем же отличаются обучение и исследование?

Самое главное заключается в том, что у них принципиально разные цели: «если цель обучения - подготовить человека эффективно действовать в неизменных условиях, то важно формировать у него определенный набор знаний, умений, навыков (заниматься с ним научением); если цель обучения - подготовка к активной деятельности в условиях постоянной изменчивости, то эффективное научение как раз может входить в противоречие с сохранением и развитием исследовательской активности» [25, с. 23].

13. Соответственно целям обнаруживается принципиальная разница и в методах: если при обучении важно обеспечить ребенка информацией, которую он должен усвоить, то при организации исследовательской деятельности важно дать ребенку не саму информацию, а создать условия для ее поиска и обнаружения. Когда мы обучаем ребенка, то очень важно, чтобы ему всё было предельно ясно и понятно, а если мы учим ребенка исследовать, то здесь максимально важно создавать как можно больше проблемных ситуаций, заставляющих ребенка выдвигать разные предположения в попытках их разрешения. Когда мы обучаем, то педагогу важно объяснить всё досконально, а когда мы учим ребенка исследовать - важно бывает оставить ситуацию «открытой», неразрешенной, чтобы поиск продолжался.

14. Разные цели и способы обуславливают принципиально разные итоги развития. Так, критерием сформированности того или иного действия при обучении будет умение выполнить действие точно, правильно, без ошибки. А в рамках развития исследовательской деятельности (исследовательского действия) критерием его сформированности будет как раз умение продуктивно использовать собственную ошибку: то есть с интересом воспринять ее, выдвинуть гипотезы о возможных причинах ее появления, оценить не только возможности исправления, но и следствия и даже новые открывающиеся возможности, которые раскрывает ошибка.

15. Вполне понятное стремление воспитателя помочь ребенку в ситуации затруднения, объяснить, показать и т.п., безусловно, обогащает представления и способы действий ребенка, но тормозит возможности становления его самостоятельного поиска, пробного действия, которые ложатся в основу формирования исследовательского действия. Это важно понимать, и не спешить с подсказкой, удивиться сложившейся ситуации, прокомментировать ее, спросить у ребенка, что он думает или планирует сделать и т.п.

16. При этом педагогу важно понимать, что ребенок-исследователь - это не всегда «удобный» ребенок: он вечно куда-то лезет, что-то с ним происходит и т.п. И в рамках долгое время господствовавшей в ДОО дисциплинарной модели такой тип поведения не поощрялся, что приводило к снижению у ребенка познавательной мотивации, блокировке естественного исследовательского поведения детей, что выявлялось в ходе диагностики исследовательских способностей дошкольников. Тем не менее, именно такой тип развития определен ФГОС ДО и соответствующими документами как приоритетный: «В дошкольной организации, в отличие от предыдущих лет, приоритетом для организации работы с детьми служит не программа образовательной организации, пусть даже самая идеальная, и не планы, написанные педагогом, а собственная активность ребенка» [23, с. 14].

17. И самое важное: первым шагом вовлечения ребенка в исследовательскую деятельность будет не создание в группе лаборатории или закупка луп и реактивов. Первый шаг - это понимание взрослым, педагогом специфики этой деятельности и оценка собственных возможностей - а насколько мне интересно, хочется что-то исследовать? Взрослый, не умеющий говорить на иностранном языке, никогда не научит этому языку ребенка. Взрослый, который не умеет и не любит исследовать, не обладает сам исследовательской позицией, никогда не научит ребенка исследовать. Практикумам - научит, экспериментам - научит, исследованию - нет. Точно так же, как не читающий «запоем» взрослый может обучить ребенка складывать слова из букв, но никогда не сделает из него читателя, не увлечет этой деятельностью.