

Проблемы организации исследовательской деятельности в условиях ДОО на современном этапе.

Анализ педагогической практики в учреждениях дошкольного образования и в исследованиях по проблеме организации исследовательской и проектной деятельности дошкольников выявил ряд проблем, влияющих на развитие познавательной активности дошкольников:

-познавательно-исследовательская деятельность с дошкольниками организуется в рамках учебной модели, т.е. педагог проводит опыт, дети смотрят, иногда делают зарисовки, либо выполняют под диктовку педагога;

-воспитатели детских садов испытывают неготовность к партнерской деятельности с детьми, т.е. работы «на равных», а включение в образовательный процесс исследовательской деятельности предполагает именно смену педагогической позиции (выше, на стр. [21](#), мы об этом писали);

-у педагогов не сформированы навыки исследовательского поведения, не наблюдается эмоциональная увлеченность темой, идеей со стороны воспитателя, а это означает, что для детей не явлена «идеальная форма» (Л.С. Выготский) человека-исследователя, а значит - она не может быть в полной мере ими присвоена.

-наблюдаются трудности у воспитателей при организации исследовательской деятельности связанные с постановкой проблемы исследования, актуальной для детей дошкольного возраста, определения вектора развития исследования, поиском фактов и информации;

-в детских садах отсутствует грамотно выстроенная предметно-пространственная среда, стимулирующая познавательную активность дошкольника, что также является большой проблемой для дошкольных работников.

Необходимость организации исследовательской деятельности в условиях, когда педагогам не вполне понятна специфика этой деятельности, приводит на практике к серьезным проблемам, как в организации самой исследовательской деятельности, так и при создании условий для ее становления.

Наиболее распространенные варианты ее организации, которые наблюдаются в детских садах, и которые препятствуют становлению исследовательской деятельности:

1.Подмена исследовательской деятельности - познавательной, когда изучение любой тематики называется ее «исследованием» без выделения специфики собственно исследования. Например, предлагается «исследовать процесс изготовления пчелами мёда» [12, с. 11], который в итоге сводится к изучению данного процесса в рамках его естественного протекания. К этой же области относятся многочисленные «исследования» (а реально - изучение) процессов, на которые ребенок как исследователь никак не может влиять: извержения вулканов, строение солнечной системы и т.п. Важно понимать, что даже практическое изготовление макета «действующего» вулкана (с помощью уксуса, соды и красной краски) или движущегося макета солнечной системы не делают данное изучение исследованием, в лучшем случае это может рассматриваться как проектная деятельность. Для каждого содержания можно подобрать наиболее подходящие формы его освоения, и попытки сделать всё через исследовательскую (или любую другую) деятельность неизбежно будут сталкиваться с проблемами.

2.Подмена исследовательской деятельности «экспериментированием», подтверждающим те или иные свойства изучаемых феноменов, но, по сути,

представляющим собой лабораторные практикумы, и проводимые, как правило, «под диктовку» педагога. В рамках «практикума» детям заранее предоставляется алгоритм их действий, который они последовательно выполняют, и все необходимые для этого инструменты и материалы. Что самое бесполезное в этой деятельности: ребенок выступает пассивным исполнителем инструкций взрослого (а если он проявит самостоятельность и выполнит что-то без инструкции - результат просто не получится), в итоге он в лучшем случае запомнит эту последовательность действий и выполнит точно такой же опыт сам, в худшем (и самом распространенном) ничего не запомнит, но в любом случае ребенок не будет знать, как ему поступить в случае столкновения с необходимостью реальной экспериментальной проверки чего бы то ни было, если у него нет готовых алгоритмов действий и не приготовлены нужные инструменты. А «готовый алгоритм действий» - уже по определению не исследовательская деятельность.

В рамках лабораторного практикума соответствующим образом организуются условия - как пишут в своих конспектах педагоги: «заранее приготовлены материалы», «оборудование заранее подготовлено и лежит на столе» и т.п. Конечно, все понимают специфику образовательной работы и ограниченности ее временными лимитами. Но как тогда ребенок потом будет проводить своё исследование, когда ему никто заранее не подготовит «всё необходимое»? Это будет тормозом развития его исследовательской деятельности.

Самое забавное происходит тогда, когда педагог рассчитывает провести с детьми такое «пошаговое» как бы «исследование», для этого он старательно всё готовит, приглашает детей, среди которых есть ребенок с ярко выраженной познавательной и исследовательской активностью, и вот тут-то и начинается столкновение интересов: «Ребята, сейчас мы с вами будем исследовать.. Петя! Положи всё на место, убери руки, я еще не сказала, что надо делать!», и педагог искренне не понимает, что как раз именно Петя уже начал исследовать, именно он готов к освоению исследовательской деятельности, именно его действия нужно сопровождать и «вооружать» соответствующими способами, а все те послушные детки, которые точно и по инструкции выполняют все необходимые действия и получают «замечательный результат», они к исследованию пока не приблизились ни на йоту.

Дав портрет условного «Пети», который стремится всё делать не под диктовку, мы поднимаем очень сложную и важную проблему соотношения безопасности и организации исследовательской деятельности. Само определение исследовательской деятельности («не знает к чему придет, какие сведения получит, будут ли они для него или других людей полезны и приятны» [42, с. 182]) уже таит в себе этот риск. Каждое пробное действие, которое реализует ребенок в поле неизвестности, по определению уже сопровождается риском.

А.Н.Поддьяков отмечал, что естественным следствием непредсказуемости результатов поисковых проб являются как открытия ранее неизвестного, так и ошибки разной степени тяжести (в ряде случаев - фатальные). «Понимая или ощущая, что исследовательское поведение детей всегда опасно в той или иной мере (хотя бы и в очень малой), взрослые стараются контролировать, ограничивать и даже пресекать исследовательскую активность ребенка. Однако полное пресечение исследовательской инициативности даже из соображений безопасности невозможно и нецелесообразно. Сами возникающие новые опасности требуют исследования.

Поэтому педагогическая задача должна состоять в том, чтобы учить детей разумному исследовательскому поведению и предвидению возможных опасностей.

Она, к сожалению, не имеет универсального ответа и решается в зависимости от конкретных условий, возможностей ребенка и педагогических способностей родителей и педагогов» [29, с. 218, выд. Е.Т.]. Стремление педагога сделать процесс исследовательской деятельности беспроблемным, прогнозируемым, управляемым, без неожиданностей и рисков - вполне понятно и естественно. Но такая организация не учит ребенка столкновению с новизной, с ошибкой, с неожиданностью, с неудачей, а значит (как минимум) априори обрекает процесс исследования на провал в случае самостоятельной его организации, а как максимум - ставит под вопрос безопасность самого ребенка в рамках будущих непрогнозируемых ситуаций. Поэтому в Примерной основной образовательной программе дошкольного образования очень четко оговорено: «Требования безопасности не должны реализовываться за счет подавления детской активности и препятствования деятельному исследованию мира» [34, с. 31].

Выше мы уже говорили о разнице между обучением и исследованием, и здесь мы опять сталкиваемся с этим противоречием. Для практикума характерна традиция «подведения» детей через ряд экспериментов к «правильному» ответу, «правильному» называнию изучаемых явлений/свойств/закономерностей и т.п., что педагог настойчиво требует от детей в конце: «Итак, дети, какого цвета у нас вода/воздух?», после чего педагог резюмирует: «Молодцы, правильно!». Это обучение: детки правильно всё выучили.

Ранее мы с коллегами уже отмечали, что «большинство педагогов ориентировано именно на запоминание детьми того, с чем они познакомились во время занятия, а не на организацию их собственной познавательно-исследовательской деятельности.

Воспитатели не всегда готовы организовать деятельность самих детей, направленную на получение новой информации, и наибольшую сложность для них представляет именно «проживание» познания вместе с ребенком» [36, с. 40].

Важность самостоятельного детского действия не только в том, что ребенок это лучше запоминает, но в том, что он учится в незнакомой ситуации выдвигать предположения, реализовывать некоторое пробное действие, затем корректировать его в зависимости от результатов, приближаясь к адекватному действию, которое позволяет как-то изменить ситуацию неопределенности, что-то узнать об особенностях и свойствах объектов и т.п.

Процесс рефлексии занятия (а пропедевтика рефлексии очень важна в старшем дошкольном возрасте), должен быть направлен не на «повторение пройденного», а именно на осознание процесса познания, где на первый план выдвигается, не «что мы поняли», а «как мы это поняли»: воздух прозрачный? А может быть не прозрачным? А как это сделать? А еще способы есть? А можно ли вернуть обратно? А в каких ситуациях, зачем, нам это может понадобиться? и т.п.

3. Подмена экспериментирования в рамках исследования «фокусами», т.е. эффектными демонстрациями детям разнообразных физических явлений, смысла которых дети не понимают. Это очень распространенный способ, который имеет свой важный смысл, но реально используется на практике совершенно иначе. Например, один из самых распространенных опытов из этой серии - с молоком разной жирности, красками и каким-нибудь моющим средством. Очень впечатляющие эффекты, радость детей, а каков результат? Если мы проводим подобный опыт с младшими дошкольниками - то это будет работать на поддержку их исследовательской мотивации: как интересно устроен мир, сколько в нем всяких увлекательных вещей, которые еще предстоит узнать! А вот исследовательская деятельность со старшими дошкольниками

должна выстраиваться так, чтобы ребенок понимал причинно-следственные связи и механизмы действия тех или иных эффектов. А для этого недостаточно сказать детям: «Знаете, молоко бывает разной жирности: посмотрите на циферки на коробке.». Чтобы ребенок понял про «разную жирность», нужна серьезная предварительная работа, когда нужно и отстоять молоко, измерив потом меркой или линейкой слой сливок, и пощупать эти сливки и отстоянное молоко пальцами, и реализовать практические попытки отмыть испачканные разным молоком и сливками пальцы, погрузив их ненадолго в воду, и показать действие соответствующего прибора, и дать самим измерить прибором разные варианты молока, спрашивая о том, что же это значит, поиграть в «угадалки и проверки», сравнивая результаты, полученные на ощупь, на вкус и с помощью прибора и т.п. И вот только когда дети сами начнут определять жирность, будут понимать связь между «циферкой на пакете» и определенными ожидаемыми свойствами молока, вот тогда этот опыт о чем-то расскажет ребенку и возбудит у него новые вопросы о мире. На вполне резонное замечание некоторых педагогов: «А если мы не можем такое организовать?» следует вполне логичный ответ: «Тогда просто не нужно показывать детям такие «фокусы», это не имеет никакого образовательного смысла, лучше организовать то, что вы реально можете сделать в той области, которая детям будет понятна».

4.Подмена исследовательской деятельности эрзац - формами, «псевдоисследованиями», структурные элементы которых совершенно не соотносятся друг с другом по содержанию (эксперимент не соответствует гипотезе, выводы не следуют из полученных результатов и пр.). К сожалению, именно такие исследования часто приходится видеть на конкурсах и курсах повышения квалификации. Ниже, в параграфе «Структура исследования и принцип системной дифференциации» мы будем подробно рассматривать структуру исследования и специфику становления исследовательской деятельности, и там еще раз коснемся проблемы «псевдоисследований», а здесь отметим, что так реализуется попытка формально соблюсти требования к исследованию при непонимании их содержания. Тогда в качестве гипотезы берется любое утверждение (даже такое, которое в принципе невозможно ни доказать, ни опровергнуть), в качестве исследовательских действий реализуется всё, что только можно сделать на эту тему, а в качестве выводов предлагаются общеизвестные сентенции или всё, что удалось собрать на эту тему из Интернета. При этом гипотеза, реально реализуемые действия и выводы вообще никак не соотносятся между собой. Здесь мы имеем дело с двойной опасностью: педагог не только не учит ребенка проводить настоящее исследование, но учит это делать неправильно. И в результате у ребенка остается в качестве некоторого внутреннего образца этот ложный эталон деятельности. Еще более деструктивной тенденцией здесь выступает педантизм педагога в соблюдении формальной структуры исследования, взятой из диссертационных или иных научных работ, с подчинением детского исследования этому «плану» и заучиванием всех формальных, но совершенно непонятных ребенку терминов и этапов (новизна, актуальность, предмет, объект.). Употребление этих терминов допустимо, если ребенок их понимает, иначе их нужно просто опустить и не забивать ребенку голову тем, что он в силу возраста понять пока просто не может. Однако в некоторых случаях педагоги сталкиваются с ситуацией в виде формальных требований к непрофессиональным конкурсам, когда структура исследовательской деятельности «спускается» на детское исследование в

неадаптированном виде. Причем, чаще всего за образец берется даже не школьное учебное, а взрослое научное исследование.

К счастью, против такой педагогической безграмотности можно защищаться, апеллируя к Методическим рекомендациям конкурса «Я - исследователь» [42], в которых специально подчеркивается, что детское исследование (а дошкольный и младший школьный возраст, согласно периодизации детского развития Д.Б. Эльконина, составляют единую эпоху «детства») не должно быть решением социально значимых задач, важно, чтобы тема была интересна самому ребенку, при этом он не всегда понимает социальную значимость той или иной темы.

5. Проблема репликаций. Репликацией исследования называется повторное проведение исследования. Нередко педагоги в Интернете обнаруживают интересные идеи исследований и проводят их со своими детьми. Это вполне разумное действие, но. Если репликация не выставляется на конкурс с вводными словами ребенка «Я увидел, мне стало интересно. И я решил проверить.». То есть, побуждая ребенка говорить подобные вещи, педагог попросту учит ребенка врать. А на конкурсах бывает очень неприятно слышать от нескольких детей «Мне стало интересно.» с последующим одинаковым исследованием, потому что вранье здесь слишком очевидно. Не нужно повторять этих ошибок. Если вы решили повторить с детьми ранее проведенное кем-то исследование, то это совершенно нормально, просто не нужно забывать об авторстве. Кроме того, вдвойне интереснее будет не только получить в рамках этого исследования свои данные и результаты, но и сравнить их с теми, которые были представлены у автора. Найти сходство и различия, подумать, с чем различия могли быть связаны, выдвинуть новые гипотезы, проверить их. Тогда это будет реально важная и полезная для ребенка деятельность, не только приобщающая его к практике исследования, но и развивающая мышление, дающая опыт дальнейшего развития исследования.

Итак, если детские исследования начинают организовываться по принципу обучения (наглядная демонстрация, лабораторные работы, эксперименты-фокусы и т.п.) с подведением ребенка к «правильному» результату или ответу, то ребенок не научается быть исследователем, не получает опыта поисковых или пробных действий, опыта проверки собственных предположений, его исследовательская деятельность не развивается.

Дело в том, что если ребенок идет по «заранее протоптанной дорожке» (ему явно или скрыто дается алгоритм действий по достижению нужного результата) - это не исследовательская деятельность, даже если он самостоятельно выполнил все эксперименты. Заведомо направляя ребенка на «правильный» результат, мы обедняем его опыт и, соответственно, знания, представления. Исследование - это всегда поиск, пробное действие и вероятность ошибки.

Однако на этом сложном пути «вместе» не значит «вместо» (все мы хорошо помним проявления подобной подмены: «Папа у Васи силен в математике.»). Инициатива всегда должна оставаться у ребенка, а взрослый - рядом, он «страхует», помогает, когда собственные варианты действий ребенка исчерпаны.