Всероссийская общественная организация
содействия развитию профессиональной сферы
дошкольного образования «Воспитатели России»

Е.В. Трифонова

ОРГАНИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Методические рекомендации

Серия «Воспитатели России»

2021

Всероссийская общественная организация содействия
развитию профессиональной сферы дошкольного образования
«Воспитатели России»

СЕРИЯ «ВОСПИТАТЕЛИ РОССИИ»

Е.В. Трифонова

ОРГАНИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Методические рекомендации

Электронное издание

Москва 2021
ВОО «Воспитатели России»

УДК 373.21
ББК 74.14

СЕРИЯ «ВОСПИТАТЕЛИ РОССИИ»

Одобрено Экспертным советом Всероссийской общественной организации содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России».

Серия методических рекомендаций ВОО «Воспитатели России» подготовлена при поддержке Фонда президентских грантов в рамках проекта «Детский сад и семья – единое пространство детства».

Руководитель проекта – Лариса Николаевна Тутова, заместитель председателя Комитета Государственной Думы ФС РФ по образованию и науке, руководитель ВОО «Воспитатели России».

Главный редактор серии методических рекомендаций ВОО «Воспитатели России» – Дмитрий Александрович Доник.

Научный редактор серии методических рекомендаций ВОО «Воспитатели России» – Баатр Борисович Егоров, кандидат педагогических наук.

Трифонова Е.В.

Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях дошкольных образовательных организаций. Методические рекомендации. Электронное издание. – Москва: ВОО «Воспитатели России», 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) (30,2Mb).-Текст: электронный.

Предлагаемые методические рекомендации реализуют новый современный подход к развитию и педагогической поддержке исследовательской деятельности детей, опирающийся на принцип системной дифференциации компонентов исследовательской деятельности в онтогенезе. Представленный в методических рекомендациях подход направлен на создание условий для формирования у детей исследовательской позиции, что реализуется через поддержку детской познавательной активности и преобразование ее в собственно исследовательскую деятельность путем ее «оспособления», т.е. через овладение детьми научным методом реализации исследовательской деятельности.

В пособии также дается краткий исторический обзор и анализ современного состояния проблемы исследовательской деятельности в дошкольном образовании, при этом особое внимание обращается на основные ошибки, которые допускают педагоги в процессе реализации исследовательской деятельности. В практической части пособия приводятся примеры организации детских исследований на разных этапах становления исследовательской деятельности, которые помогут педагогам сориентироваться при выстраивании собственных исследований и правильно спланировать работу по развитию исследовательской деятельности детей.

Данное пособие является результатом совместной практической работы с педагогическими коллективами Детской экологической станции и детских садов города Новый Уренгой.

УДК 373.21
ББК 74.14

© Трифонова Е.В. 2021
© ООО «Воспитатели России», 2021

Уважаемые коллеги!

Всероссийская общественная организация содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России» ставит одной из главных задач своей деятельности поддержку педагога дошкольного образования.

Завершился проект «Воспитаем здорового ребенка» ВОО «Воспитатели России», реализованный при поддержке Фонда президентских грантов. Проведено большое количество мероприятий в офлайн и онлайн формате с педагогами, родителями и нашими воспитанниками.

Значимость и актуальность нашей работы подтверждается вашей поддержкой – более 400 тысяч педагогов, детей и родителей принимали участие на протяжении всего проекта!

Хорошей традицией стало завершать проекты ВОО «Воспитатели России» практическими результатами, которые стали хорошей помощью педагогам и родителям!

Мы представляем Серию методических рекомендаций «Воспитатели России», подготовленные в рамках работы 12 инновационных площадок. В работе площадок НИИ дошкольного образования «Воспитатели России» приняло участие в 2020-2021 годах более 1000 детских садов из всех федеральных округов России. Тысячи педагогов под руководством научных руководителей, ведущих специалистов в области педагогики, психологии, медицины подготовили и представили свой практический опыт. Это хороший пример создания востребованного продукта для дошкольного образования: «Педагоги-практики для педагогов-практиков»!

Хочу выразить благодарность всем педагогам дошкольного образования за поддержку проектов ВОО «Воспитатели России». Надеюсь, что данные методические рекомендации станут незаменимым подспорьем в работе с детьми дошкольного возраста.

С уважением,
Лариса Николаевна Тутова,
депутат Государственной Думы ФС РФ,
руководитель ВОО «Воспитатели России»

Оглавление

Введение 8

История и современное состояние проблемы исследовательской деятельности в дошкольном образовании 15

Когда и зачем появилась исследовательская деятельность в программах дошкольного образования? 15

Чем отличается организация исследовательской деятельности от обучения? 19

Проблемы организации исследовательской деятельности в условиях ДОО на современном этапе 24

Основные теоретические положения и тезаурус методических рекомендаций 35

Основные термины 35

Исследовательская активность 35

Исследовательское поведение 36

Исследовательская деятельность 38

Учебное исследование 41

Исследовательское обучение 42

Исследовательская позиция 45

Специфика исследовательской деятельности: как отличить исследование от «не-исследования»? 46

Исследование и проект 46

Исследование и изучение проблемы. 47

Исследование и эксперименты 48

Развитие исследовательской деятельности в дошкольном возрасте 50

Основные педагогические задачи развития исследовательской деятельности в дошкольном возрасте .. 50

Специфика становления исследовательской деятельности в дошкольном возрасте: структура исследования и принцип системной дифференциации 52
Исследовательские действия 57
Фиксация результатов 63
Гипотеза 65
Рефлексия 72
Выводы 73
Постановка проблемы 76
Модель образовательной работы, выстраиваемой в соответствии с принципом системной дифференциации 81
Общие принципы организации образовательной работы 81
Планирование работы 81
Общие правила организации работы 83
Взаимодействие с семьей 84
Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды 85
Позиция педагога 86
Первый этап работы: поддержка исследовательской мотивации 87
Второй этап работы: освоение структурных компонентов исследовательской деятельности 90
Пример выстраивания общего плана работы 90
Ожидаемые результаты реализации работы по развитию исследовательской деятельности дошкольников 93
Литература 95

Презентация опыта детских садов, работавших в составе федеральной инновационной площадки НИИ ВОО «Воспитатели России»..... 101

Из опыта работы по организации и развитию исследовательской деятельности в условиях ДОО 101

«Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях ДОО» 109

Опыт реализации исследовательских задач в понятной для детей форме 115

Формирование ключевых компетенций в исследовательской деятельности детей среднего дошкольного возраста посредством использования технологии ОТСМ-ТРИЗ..... 127

Рекомендации по организации исследовательской деятельности с дошкольниками 130

Отчет о результате работы федеральной инновационной площадки по организации исследовательской деятельности..... 135

Из опыта работы внедрения познавательно-исследовательской технологии..... 143

Из опыта работы при организации исследовательской деятельности в условиях ДОУ 147

Из опыта работы в рамках инновационной площадки «Организация и развитие исследовательской деятельности дошкольников в условиях ДОО»..... 151

Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях ДОО 159

Модель формирования обобщенных исследовательских умений у детей дошкольного возраста 164

Об авторе 176

Введение

Идея представленных в этой брошюре методических рекомендаций возникла из самых недр практики, из ее насущных проблем. Наблюдая способы и приемы образовательной работы с дошкольниками по организации познавательно-исследовательской деятельности на занятиях в детских садах, просматривая многочисленные ролики, представленные в сети Интернет, анализируя конспекты занятий и обсуждая эту проблему с педагогами в рамках курсов повышения квалификации, а также работая экспертом и членом жюри на фестивалях и конкурсах (проводимого ранее в течение трех лет Департаментом образования города Москвы ежегодного фестиваля совместных детско-взрослых проектов «Детский сад – наукоград», а также проводимого ежегодно[1] с 2005 года Всероссийского конкурса исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – исследователь» (https://issledovatel.pro/konkursy/ya-issledovatel/), нам неоднократно приходилось фиксировать такие варианты организации и результаты реализации исследовательской деятельности дошкольников, которые не только не способствуют, но в некоторых случаях даже препятствуют становлению исследовательской деятельности детей. Совместно с коллегами нами были выделены и сформулированы наиболее типичные ошибки, которые допускаются педагогами при организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников, а также сформулированы принципы организации и развития этой деятельности, которые будут представлены на страницах данного пособия.

Сегодня проблема организации и развития исследовательской деятельности в условиях ДОО актуальна как никогда: ФГОС ДО предлагает новые, непривычные педагогам

[1] Конкурс не проводился только в 2020 году в связи с пандемией и невозможностью проведения адекватной экспертной оценки работ детей дошкольного возраста в заочном и дистанционном режиме.

реалии: требования, чтобы ребенок овладевал не «знаниями, умениями и навыками», не уверенно воспроизводил образец, а овладевал «основными культурными способами деятельности», проявлял «инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности».

Практическая работа по созданию моделей организации и сопровождения детской исследовательской деятельности началась в 2018 году, когда МБУДО «Детская экологическая станция» города Новый Уренгой, одним из приоритетных направлений в работе которой является развитие исследовательской и проектной деятельности детей в городе и округе, был разработан и стал внедряться в практику проект «Познание». В работу по проекту были включены дошкольные образовательные учреждения города Новый Уренгой. В рамках проекта была разработана и реализовывалась дополнительная общеобразовательная программа «Наука и творчество» естественнонаучной направленности с элементами исследовательской и проектной деятельности. По сути, данная программа предполагала **обучение в ходе реализации исследовательской деятельности**: педагог организовывал и проводил с детьми те или иные исследования разной направленности, в ходе реализации которых дети получали разнообразные представления о свойствах и особенностях окружающего их мира. При этом время и форма проведения занятия регламентировались педагогом, ребенок выполнял необходимые действия и получал искомые ответы, знания, представления о той или иной области действительности.

Здесь мы столкнулись с серьезным противоречием, которое хорошо понятно тем, кто знает и понимает структуру и специфику развития детской деятельности: любое действие (исследовательское, игровое и пр.) может входить в состав других видов деятельности только при условии, что оно уже в достаточной степени сформировано. Поэтому исследовательское обучение (которое и реализовывалось в рамках данного проекта) могло быть эффективным только тогда, когда исследовательская

деятельность как таковая уже в достаточной степени сформирована у детей (подробнее эта проблема обсуждается в параграфе «Исследовательское обучение»). Педагоги столкнулись с этой проблемой не теоретически, а на практике: «Во время занятий по программе «Наука и творчество» было выявлено, что ребенку недостаточно времени занятий для удовлетворения исследовательской активности и интереса. У детей появилась потребность при помощи эксперимента развернуть много разнообразных действий самостоятельно по собственной инициативе и наблюдать их эффекты. Так возникла необходимость в разработке парциальной программы дополнительного образования «Познание». Цель программы – создать условия для становления исследовательской деятельности дошкольников и их творческой самореализации в процессе самостоятельных исследований» [15].

Так началась разработка программы «Познание», в основу которой лег **принцип системной дифференциации** компонентов исследовательской деятельности в онтогенезе, который будет подробно раскрыт в этом пособии.

В настоящее время благодаря появлению и активной работе Национального исследовательского института Всероссийской общественной организации содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России» появилась возможность более широкой апробации принципов и практических наработок, сформулированных в рамках данной экспериментальной работы. Обнаруженные закономерности и теоретические конструкты нуждались в вариативной (даже мультивариативной, если можно еще более усилить этот термин) практической реализации, чтобы реальная работа по развитию исследовательской деятельности не превратилась в застывший алгоритм, который в итоге не приведет ни к развитию детской деятельности, ни к развитию самого ребенка в этой деятельности. При этом мы понимаем, что вариантов практической реализации выделенного принципа может быть очень много, поэтому важно показать практикам как можно более широкий спектр возможных решений поставленной

задачи, чтобы у них была возможность реализовать такие варианты, которые наиболее созвучны интересам, установкам, способам взаимодействия и пр. в том или ином детско-взрослом коллективе.

Наработка и описание различных практик реализации, их достоинств и рисков, позволят выстроить такое содержание работы, которое можно гибко менять под конкретные педагогические цели, учитывая интересы именно этих детей, специфику их развития, и при этом сохранять логику формирования исследовательских действий, присвоение детьми научного метода, способствовать становлению у детей такого важного личностного качества как исследовательская позиция.

Опыт работы федеральной инновационной площадки показал, как по-разному детские сады подходят к работе, внедряют передовые идеи ФГОС ДО и пробуют реализовать варианты их практической реализации. Уже на этапе открытия ФИП, создания интернет-пространства, с самого начала обсуждений ряд детских садов с готовностью включился в работу, педагоги были настроены, чтобы принимать и транслировать новое содержание, включать его в свою работу, переходя от ЗУНовской традиции к созданию условий для становления способностей детей, поддержке их активности и инициативы, что и требует от современных воспитателей ФГОС ДО. Среди таких садов хочется отметить МБДОУ детский сад № 3 «Солнышко», Республика Бурятия, город Закаменск, МАДОУ «Детский сад № 26», Пермский край, Лысьва, МДОАУ «Детский сад № 99 комбинированного вида «Домовенок» г. Орска», Оренбургская область, МДОАУ «Детский сад № 62 «Чайка» комбинированного вида г. Орска», Оренбургская область, МДОУ «Детский сад № 41 р.п. Петровское», Ярославская область, р.п. Петровское, ГБОУ Самарской области средняя общеобразовательная школа № 1 п.г.т. Суходол муниципального района Сергиевский Самарской области структурное подразделение - детский сад «Теремок», МБДОУ «Детский сад № 35 «Соболек», Иркутская область, город Усть-Илимск, МБДОУ «Полазненский детский сад № 7», Пермский

край, г. Добрянка, р.п. Полазна, МБДОУ детский сад № 40 «Радуга», Нижегородская область, г. Саров.

К сожалению, некоторые сады оказалось менее восприимчивыми к возможности изменить устаревшие представления и продолжали «работать по старинке», даже к концу работы продолжая обучать детей под видом проведения исследований, не различая исследования и проект. Разумеется, такое обучение проходит в более интересной для детей форме, материал лучше запоминается, но исследовательская позиция у ребенка не формируется, он узнает много, но не научается исследовать. То же самое происходит, когда с детьми продолжают организовываться псевдоисследования, практикумы или предлагаются наборы экспериментов. Работа инновационной площадки показала, как сложно идет эта работа по сей день.

На этом фоне особенно важен голос тех детских садов, которые представили свой ценный опыт вариантов организации детской исследовательской деятельности в форме статей, которые опубликованы в данных методических рекомендациях. Будем рассчитывать на дальнейшее сотрудничество и распространение наиболее продуктивного опыта.

Мы отобрали для сборника наиболее содержательные и наиболее проблемные и важные именно своей проблемностью тексты (последние мы сопроводили комментариями научного руководителя), т.е. такие тексты, которые были бы интересны и полезны воспитателям всех детских садов России.

Эти практические наработки обогатят содержание предлагаемого читателю методического пособия, которое основывается на теоретических положениях культурно-исторической психологии и психологии деятельности, в рамках которых становление исследовательской деятельности и развитие исследовательских способностей происходит путем «вооружения» изначально присущей ребенку исследовательской активности культурными средствами (научный метод) при сохранении исследовательского мотива [19, 25, 26, 36, 42, 45 и др.].

Мы выражаем благодарность садам-участникам Федеральной инновационной площадки «Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях ДОО» Национального исследовательского института Всероссийской общественной организации содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России»:

ГБДОУ детский сад № 32 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию детей Калининского района Санкт-Петербурга;

ГБОУ Самарской области средняя общеобразовательная школа № 1 п.г.т. Суходол муниципального района Сергиевский Самарской области структурное подразделение - детский сад «Теремок»;

МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 12 «Золотой ключик», Курская область, город Курчатов;

МАДОУ «Детский сад № 18 общеразвивающего вида» г. Печора, Республика Коми;

МАДОУ «Детский сад № 26», Пермский край, Лысьва;

МАДОУ детский сад «Радость» комбинированного вида, структурное подразделение детский сад № 7, Свердловская область, город Нижний Тагил МБДОУ «Детский сад № 2 «Северяночка»», Мурманская область, Снежногорск:

МБДОУ «Детский сад № 35 «Соболек»», Иркутская область, город Усть-Илимск;

МБДОУ «Детский сад № 93», Свердловская область, Каменск-Уральский;

МБДОУ «Полазненский детский сад № 7», Пермский край, г. Добрянка, р.п. Полазна;

МБДОУ «Саргатский детский сад № 2» Саргатского муниципального района Омской области, р.п. Саргатское;

МБДОУ Аскизский детский сад «Родничок», Республика Хакасия, Аскиз;

МБДОУ детский сад № 3 «Солнышко», Республика Бурятия, город Закаменск;

МБДОУ детский сад № 40 «Радуга», Нижегородская область, г. Саров;

МБДОУ детский сад №6, ЗАТО Озерный Тверская область;

МДОАУ «Детский сад комбинированного вида № 124 «Василёк» г. Орска», Оренбургская область;

МДОАУ «Детский сад № 62 «Чайка» комбинированного вида г. Орска», Оренбургская область;

МДОАУ «Детский сад № 99 комбинированного вида «Домовенок» г. Орска», Оренбургская область;

МДОУ «Детский сад № 41 р.п. Петровское», Ярославская область, р.п. Петровское;

МДОУ «Центр развития ребенка - детский сад № 25 «Василек»», Иркутская область, город Саянск;

МДОУ детский сад комбинированного вида № 5 "Золотой ключик" муниципального образования городской округ Люберцы Московской области;

МДОУ Центр развития ребёнка - детский сад № 3 «Снежинка», г. Нерюнгри Республика Саха (Якутия).

История и современное состояние проблемы исследовательской деятельности в дошкольном образовании

Сегодня перед взрослыми стоит крайне сложная задача: научить ребенка жить в стремительно меняющемся мире, в будущем, о котором мы сами пока ничего не знаем. Это обстоятельство обуславливает смену ориентиров образования от репродуктивных форм (точного воспроизведения изучаемого содержания) к продуктивным (самостоятельности действия, выбора, мышления и пр.). Исследовательская деятельность, в ходе которой у ребенка формируется исследовательская позиция, обеспечивающая открытость ребенка новому, желание и умение познавать этот мир доступными средствами, конструктивно реагировать на проблемные ситуации новизны, в полной мере отвечает этим требованиям. Именно поэтому сегодня детская исследовательская деятельность рассматривается как необходимый и обязательный элемент образовательного процесса, включена в содержание ФГОС ДО.

Когда и зачем появилась исследовательская деятельность в программах дошкольного образования?

На протяжении каждого исторического периода программы дошкольного образования очень чутко отражали то содержание, которое считалось наиболее значимым для развития ребенка.

Так, в самой первой программе работы дошкольных учреждений (по видам деятельности) 1932 года на первое место было поставлено общественно-политическое воспитание, а знакомство с окружающим миром происходило попутно, в ходе трудового воспитания и работы «по природе». В последующих программах (Программе воспитания в детском саду, 1964 года и

Типовой программе воспитания и обучения в детском саду, 1984 года) на первый план выходит организация специфически детских видов деятельности, а в отношении познавательного развития речь идет о расширении кругозора и повышении интереса к окружающему, исследовательская деятельность пока никак не включена в образовательную работу.

В конце XX – начале XXI века в нашей стране идет процесс стандартизации образования. Начался он со школьного уровня и постепенно распространился на дошкольный. Стандарты первого поколения реализовывали знаниевый подход, но уже со следующего поколения стандартов меняется идеология, на первый план выходят проблемы самоопределения, самореализации, способность к принятию решений и анализу собственной деятельности учащегося, что требует качественно иных образовательных методов, среди которых исследовательская деятельность начинает занимать свое значимое место. Интересно, что эти идеи, которые четверть века назад относились исключительно к элитному образованию, уже относятся к массовой школе. Так, в замечательном фильме «Расписание на послезавтра» (1978 год) уже озвучена эта современная позиция: «Система передачи готовых знаний изжила себя. Замена – исследовательский метод. Постановка проблемы, умение сформулировать гипотезу, отстаивание ее истины и, наконец, защита своего решения перед коллективом всего класса». Эти тенденции в полной мере отразило письмо Департамента образования города Москвы, адресованное начальникам окружных управлений образования (2003) [28], которое так и называлось «Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы», и в котором говорилось о том, что «педагогическая общественность должна осознать проектную и исследовательскую деятельность обучающихся как неотъемлемую часть образования, отдельную систему в образовании, одно из направлений модернизации современного образования» [28].

Стандартизация дошкольного образования, начавшаяся с внедрения в практику детских садов Федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программе дошкольного образования (ФГТ), которые затем сменил Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) распространяют эту новую норму развития и на дошкольный уровень: познавательно-исследовательская деятельность выступает обязательным компонентом образования, а требование развития ребенка как активной инициативной личности красной нитью проходит через все разделы ФГОС ДО и дошкольных программ.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет познавательно-исследовательскую деятельность как «исследование объектов окружающего мира и экспериментирование с ними» [33, п. 2.7]. В Примерной основной образовательной программе дошкольного образования можно прочитать следующие описания познавательно-исследовательской деятельности: «исследование и познание природного и социального миров в процессе наблюдения и взаимодействия с ними», при этом подчеркивается, что взрослый «с вниманием относится к проявлению интереса детей к окружающему природному миру, к детским вопросам, не спешит давать готовые ответы, разделяя удивление и детский интерес» [34, с. 29].

В приведенных текстах раскрывается содержание поддержки **исследовательской активности**, в то время как в Стандарте речь идет именно об **исследовательской деятельности**. Это создает ситуацию для некоторого смешения понятий, которые ниже будут очень четко разведены. На практике это выливается в то, что рассматривание ребенком чего бы то ни было через лупу тут же называется исследовательской деятельностью. Или, например, процесс изучения чего-то выставляется на конкурс исследовательских работ как исследование. Ниже в пособии будут подробно рассматриваться

все подобные ситуации недопонимания, и будет четко выделена специфика исследовательской деятельности как особой детской деятельности, которая очень точно описана в Примерной основной образовательной программе дошкольного образования: «Ребенок с самого раннего возраста проявляет исследовательскую активность и интерес к окружающим предметам и их свойствам, а в возрасте 3-5 лет уже обладает необходимыми предпосылками для того, чтобы открывать явления из естественнонаучной области, устанавливая и понимая простые причинные взаимосвязи «если... то...». Уже в своей повседневной жизни ребенок приобретает многообразный опыт соприкосновения с объектами природы – воздухом, водой, огнем, землей (почвой), светом, различными объектами живой и неживой природы и т. п. Ему нравится наблюдать природные явления, исследовать их, экспериментировать с ними. Он строит гипотезы и собственные теории, объясняющие явления, знакомится с первичными закономерностями, делает попытки разбираться во взаимосвязях, присущих этой сфере. Возможность свободных практических действий с разнообразными материалами, участие в элементарных опытах и экспериментах имеет большое значение для умственного и эмоционально-волевого развития ребенка, способствует построению целостной картины мира, оказывает стойкий долговременный эффект. У ребенка формируется понимание, что окружающий мир полон загадок, тайн, которые еще предстоит разгадать. Таким образом, перед ребенком открывается познавательная перспектива дальнейшего изучения природы, мотивация расширять и углублять свои знания» [34, с. 34].

Согласно целевым ориентирам, на этапе завершения дошкольного образования ребенок «овладевает основными культурными способами деятельности [а культурный способ организации исследовательской деятельности это научный метод – ЕТ], проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности», в том числе в познавательно-исследовательской деятельности, «проявляет любознательность, задает вопросы

взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать … ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности» [33, п. 4.6.].

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 информациеи 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.

Поэтому первая задача, встающая перед педагогом, который решил организовывать с детьми исследовательскую деятельность – понять, в чем ее специфика.

Итак, до XX века реализация образования шла через обучение, исследовательская деятельность использовалась «факультативно».

Включение исследовательской деятельности в массовую практику работы детских садов сразу столкнулось с серьезными проблемами при ее организации. 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**. 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.

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. 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.]. 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… 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. … 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]. 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. 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.

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].

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.

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.

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.

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].

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.

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 [2, 7, 8, 13, 16 и др.] 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 в отношении как организации самой исследовательской деятельности, так и создания условий для ее становления. Ниже мы представим 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 пчёлами 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 приготовлено 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 выполнят все необходимые

действия и получат «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) [29, с. 32]. «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.

Так, в качестве мамы второклашки автор этого пособия какое-то время назад оказалась свидетелем и участником событий, когда детям спустили образец презентации для представления своего исследования, которая включала следующие слайды: титул, объект (!!!), предмет (!!!) и гипотеза, цель и задачи исследования, структура работы, перечисление применяемых методов и методик, содержание и теоретическая значимость (!!!) работы, возможности применения результатов работы на практике, выводы, итоги, результаты (с рекомендацией лаконично изложить суть практической, экономической (!!!), социальной (!!!) или иной значимости проекта или полученных результатов исследования)… 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.

Это же самое декларировалось на заре включения исследовательской деятельности в систему образования: «Часто

в условиях конкурсов и конференций можно встретить требования практической значимости, применимости результатов исследования, характеристику социального эффекта исследования (например, природоохранный эффект). Такая деятельность, хотя часто называется организаторами исследовательской, преследует иные цели (сами по себе не менее значимые) — социализации, наработки социальной практики средствами исследовательской деятельности. Руководитель детской исследовательской работы должен отдавать себе отчет в смещении целей проводимой работы при введении подобных требований» [28].

Однако в структуре исследования сохраняется ряд обязательных этапов, которые должны быть реализованы. Но если последовательно демонстрировать и объяснять ребенку все необходимые шаги, то ребенок выключится из процесса раньше, чем будет освоена даже половина требуемых компонентов, а «имитация исследовательского поведения без наличия подлинного к нему интереса развивает интеллектуальный формализм, разрушает познавательную мотивацию» [3, с. 15]. И это уже проблема развития не просто исследовательской деятельности, а проблема личностного развития ребенка, и это намного серьезнее, чем участие и победа в любом конкурсе. Педагогам и родителям важно помнить, что «исследовательская деятельность, не инициированная самим ребенком, как проявление его интереса и желания глубоко познать явления окружающего мира, а навязанная ему извне, насильно, таит в себе огромный риск для развития познавательной мотивации, блокируя ее изнутри. **Формально реализуемая в образовании, исследовательская деятельность может стать фактором, деформирующим духовно-нравственное развитие ребенка**» [3, с. 15]. И это реальная опасность, которую необходимо избежать.

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.**

При этом очевидно, что на полную самостоятельность ребенка мы пока рассчитывать не можем, любая развивающаяся деятельность до того, как стать полностью самостоятельной, существует как «совместно-распределенная», а способность к ее реализации – как интерпсихологическая. И таковой она остается до тех пор, пока способность не станет интрапсихологической, а деятельность – полностью самостоятельной. 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.

Основные теоретические положения и тезаурус методических рекомендаций

Предлагаемые методические рекомендации реализуют новый современный подход к развитию и педагогической поддержке исследовательской деятельности детей, опирающийся на принцип системной дифференциации [48] компонентов исследовательской деятельности в онтогенезе. Предлагаемый в методических рекомендациях подход направлен на создание условий для становления у детей исследовательской позиции, реализуемой путем поддержки их познавательной активности и преобразования ее в исследовательскую деятельность путем ее «оспособления» [25, с. 25] и овладения детьми научным методом.

Основные термины

Л.С. Выготский справедливо отмечал, что «слово есть теория обозначаемого факта» [4, с. 359], а «ошибка в слове есть ошибка в понимании» [4, с. 361]. Поэтому начать следует с тезауруса, чтобы развести понятия **исследовательская деятельность, исследовательская активность, исследовательское поведение, исследовательское обучение, учебное исследование, исследовательская позиция**, которые нередко используются как синонимы, хотя в литературе они определены давно и предельно четко [26]. Параллельно отметим их проявления при становлении исследовательской деятельности ребенка.

Исследовательская активность

Исследовательская активность изначально присуща и человеку, и животным, выступает значимым фактором, обеспечивающим выживаемость особи и вида, позволяя вовремя реагировать на изменения в окружающей среде (или новую среду), оценивать степень опасности или полезности этих изменений. «Понятием общей активности объединяется группа личностных качеств, обусловливающих **внутреннюю**

потребность, тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира» [24, с. 178]. Данная тенденция может реализовываться как в поведении, так и в деятельности.

Исследовательское поведение

Исследовательская активность служит мотивационной основой **исследовательского поведения**, имеющего нейрофизиологические основы. В частности, здесь важно подчеркнуть, что «получение новой информации связано с дофаминовым подкреплением, которое «подталкивает» мозг к поиску новизны создает основу для обучения» [6, с. 23].

Исследовательская активность может вызывать, а может не вызывать к жизни исследовательское поведение: это хорошо заметно при наблюдении за высшими животными, в т.ч. приматами, или маленькими детьми: любопытство налицо, всё внимание сосредоточено на новом объекте, но исследовательское поведение у кого-то началось, а у кого-то – нет: кто-то подошел, потрогал, начал какие-то манипуляции, а кто-то продолжает неподвижно наблюдать. С чем связана блокировка исследовательского поведения? С потенциальной опасностью объекта, а также с субъективной оценкой возможности (или невозможности) с этой опасностью справится. Это в природе. В условиях человеческого социума блокировка естественной исследовательской активности происходит также и в ситуации нормирования поведения ребенка со стороны взрослых: «Куда ты лезешь?», «Брось эту гадость!», «Тебе, что, больше всех надо?», «Хватит глупостями заниматься!», «Что тут может быть интересного?» и пр. Подобное отношение взрослых к проявлениям детской любознательности выступает для детей также определенным эмоциональным маркером, свидетельствующим о незначимости и нежелательности подобных интересов. Так взрослые могут изначально блокировать проявления исследовательского поведения у ребенка, а потом сетовать на то, что ребенок не включается в исследовательскую деятельность, потому что ему неинтересно.

Взрослый может сдержать свое недовольство, не произносить перечисленных фраз, но его отношение все равно будет считано ребенком: «Маленький ребенок, сталкивающийся с незнакомым явлением, часто получает нужную ему для адекватной реакции информацию, следя за выражением лица матери (или других взрослых), ее голосом или жестами. Ребенок настраивает свою эмоциональную реакцию на реакцию матери (или другого значимого взрослого) и, таким образом, подражая, учится понимать смысл и значение тех или иных событий» [41, с. 201]. Это явление «социального заимствования» также может блокировать исследовательское поведение ребенка.

Важно также помнить, что подобная блокировка возможна не только через «отрицательную», но и через «положительную» обратную связь: если взрослый усиленно хвалит ребенка за подобное поведение, то это может вызвать у ребенка желание получать больше похвал, в результате чего он впоследствии будет не столько проявлять собственно исследовательское поведение, сколько демонстрировать его проявления взрослому. В результате происходит смена познавательного мотива на социальный, на мотив подтверждения собственной значимости. И блокировка познавательного мотива может происходить как в результате осуждения, так и вследствие излишнего восхваления [3].

Иногда можно встретиться с термином «**поисковая активность**». Термин разрабатывался в исследованиях В.В. Роттенберга и понимался как активность, направленная на поиск решения проблемы, связанная с попытками изменения ситуации при отсутствии гарантий результативности. Иногда этим термином («поисковая активность» или «поисковая деятельность») обозначается активность ребенка, имеющая характер исследовательской деятельности, но не вполне отвечающей последней по значимым характеристикам (не включает предъявляемого результата, который включает также и аналитическую часть)

Исследовательская деятельность

Согласно теории деятельности А.Н. Леонтьева, «деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [20, с. 141]. Для образовательного процесса это принципиально важно, поскольку постановка ребенка в ситуацию, когда он должен только «реагировать» – это не деятельность априори. Что значит «только реагировать»? Знакомая многим форма организации «исследования» в детском саду: «Дети, посмотрите, что у вас на столах (приготовлено это, разумеется, не детьми). Теперь возьмите… сделайте… посмотрите… зафиксируйте… Что у нас получилось? Что мы выяснили об этом объекте?» - это не деятельность вообще и не исследовательская деятельность, в частности.

К основным моментам, определяющим специфику деятельности, нужно отнести, в первую очередь, ее соответствие мотиву, а также составляющие ее способы реализации и их орудийную опосредованность: «В ситуации культурного развития человека, когда образование, так или иначе, это пространство для освоение культурной нормы действия, развития целенаправленной и продуктивной деятельности (с внешним и внутренним продуктом), в ходе которой развивается сам субъект деятельности (С.Л. Рубинштейн) – становится ключевым вопросом: **как спонтанную исследовательскую активность не подавить в ребенке, а «оспособить» ее культурными нормами, преобразовать в исследовательскую деятельность**. Исследовательская деятельность, в отличие от исследовательского поведения, целенаправленна, произвольна, опосредована культурными нормами и средствами**»** [25, с. 25, выд. Е.Т.].

Таким образом, исследовательская деятельность, вслед за исследовательским поведением, сохраняет исследовательский **мотив** (и это принципиально важно, поскольку деятельность определяется по мотиву), при этом вооружена соответствующими **способами действий**, целенаправленна и произвольна.

Именно момент **мотивационной включенности** ребенка определяет тот парадоксальный факт, что не всякое исследование – исследовательская деятельность [3, с. 14]. Проводимое с ребенком исследование, в котором он выступает пассивным наблюдателем или послушным исполнителем воли взрослого, безусловно, останется исследованием, но не сможет стать детской исследовательской деятельностью.

Что касается вооруженности способами исследовательской деятельности, то этот важный момент специфики учебного исследования точно отражен в определении А.В. Леонтовича, которое вошло также в «Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы»: «**Исследовательская деятельность обучающихся** – деятельность учащихся, связанная с решением учащимися … исследовательской **задачи с заранее неизвестным решением** (в отличие от практикума, служащего для иллюстрации тех или иных законов природы) и предполагающая **наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере**, нормированную исходя из принятых в науке традиций: постановку проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. Любое исследование, неважно, в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется, имеет подобную структуру. Такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой ее проведения» [19, с. 13 или 28]. Таким образом, овладение **структурой исследования** выступает одним из культурных способов его реализации. Это положение будет подробно обсуждаться ниже.

На методологических семинарах Института системно-деятельностной педагогики по темам исследовательской и проектной деятельности [22] в результате совместной работы методологов, психологов, педагогов были выработаны

следующие рабочие определения, в которых содержится важное уточнение:

Исследовательская деятельность (исследование) – это деятельность, результатом которой являются обоснованные выводы по итогам выдвижения и проверки гипотез [22].

Существенными признаками исследования являются:

- выдвижение гипотезы;
- проверка ее на истинность;
- подтверждение гипотезы на практике;
- описание результата в обобщающей теории [22].

Это те существенные признаки, отличающие исследование от не исследования. **Поэтому то, что не содержит гипотезу, – не исследование!**

У ребенка гипотеза может содержаться в исследовательском вопросе. Это вопрос не «знаниевого» характера («что это такое…?»), а именно исследовательского («а может…?», «а если….?», «а всегда ли…?», «а что будет…?» и т.п.).

Это настолько важное положение, что его следует выделить, как в школьных учебниках выделяют правила, потому что если после прочтения этого пособия что-то останется в памяти педагога, то это должно быть следующее положение:

Исследовательская деятельность – это деятельность по проверке или опровержению гипотезы или поиску ответа на исследовательский вопрос.

Отличительный признак исследования по отношению к другим видам деятельности (познавательной, проектной и др.) – наличие гипотезы, предположения, которое проверяется последующими действиями ребенка.

Данное уточнение является принципиально важным, поскольку в условиях дошкольной практики нередко за исследовательскую выдается любая познавательная деятельность, связанная с поиском информации (см., например, [40, с. 197-203]), а анализ специфики организации

исследовательской деятельности в условиях современных детских садов, как уже было показано выше, обнаруживает тенденцию уподобления исследования обучению, когда педагог с помощью заранее определенных экспериментов рассчитывает «подвести ребенка к правильному ответу», в то время как для становления исследовательской деятельности принципиально важно научить ребенка действовать в ситуации неопределенности, поиска, выдвижения и проверки гипотез.

Учебное исследование

Очевидно, что «описание результата в обобщающей теории» недоступно пока детям, тем более дошкольного возраста. Исследования, проводимые детьми, обычно не могут претендовать на приращение общечеловеческого знания – их цель иная, связанная с освоением данного вида деятельности. Именно поэтому определение учебного исследования имеет свою специфику, отраженную в следующем рабочем определении:

Учебное исследование – это деятельность ученика, результатом которой являются **самостоятельные** обоснованные выводы по итогам выдвижения и проверки **собственных** гипотез [22]. Это краткое определение предельно ёмко: не участие ученика в организованном исследовании, не усвоение конкретных способов и методик, а именно **самостоятельные** выводы по итогам проверки **собственных** гипотез.

Но вернемся к способам. Образовательной целью учебного исследования является освоение учеником **способов** исследовательской деятельности. «Если в науке главной целью является производство новых знаний, то в образовании цель исследовательской деятельности — в приобретении учащимся функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитии способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т. е. самостоятельно получаемых знаний, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося)» [28]. Здесь только важно понимать,

что для формирования исследовательской деятельности важна не внешне правильная **форма** реализация действия, а именно **овладение общими способами** ее реализации (по аналогии с учебной деятельностью: важно не формально решить задачу, т.е. получить ответ, а овладеть способом ее решения). Поэтому приоритет имеют не конкретные методы, а именно общие способы действия в ситуации неопределенности, способность к выдвижению и проверке разнообразных гипотез.

Поэтому позиция некоторых учителей, заключенная в утверждении «Всё, что от них требуется – это грамотно реализовать методику» - это антипозиция в отношении становления исследовательской деятельности. Ребенок может освоить методику и не уметь реализовать исследовательскую деятельность, т.к. она у него не сформирована именно как деятельность: от мотива (ему это может быть не надо) до способа действия (он может не понимать, где ее применение будет уместно, а где – нет). Верно и обратное утверждение: ребенок может обладать выраженной исследовательской позицией, но пока не владеть методикой – но этот случай более продуктивен, т.к. обладая исследовательской позицией, т.е. имея соответствующий мотив, он будет искать и найдет подходящий способ, освоит необходимый метод.

Исследовательское обучение

И последний термин, который необходимо определить, это **исследовательское обучение**. Любая деятельность, когда она сформирована, и субъект в достаточной мере овладел ею, может выступать в качестве действия в составе других видов деятельности. Такова судьба всех ведущих деятельностей на последующих возрастных этапах: общения, предметно-орудийной деятельности, игры. При этом важно понимать, что подобное включение возможно тогда и только тогда, когда деятельности сформирована. Не случайно Е.О. Смирнова подчеркивала, что «Для реализации образовательной программы, построенной на игре, дети должны уметь играть. Для того чтобы выполнить свою ведущую роль и действительно стать

средством развития ценных личностных качеств, сама игра должна иметь определенный уровень развития, соответствующий возрасту» [43, с. 94-95]. Аналогично, сформированная в той или иной мере у ребенка исследовательская деятельность может стать удобной формой обучения, которое называют **исследовательским обучением**. Его спецификой будет то, что в рамках такого обучения дети приобретают необходимые им знания, компетенции, опыт, реализуя собственное исследование. Достоинствами такой формы обучения является то, что оно, во-первых, всегда происходит в зоне ближайшего развития ребенка, потому что прямо связано с его интересами и задачами, но требует расширения знаний и опыта ребенка для собственной реализации. Во-вторых, оно формирует у ребенка важную способность получать новые знания в ситуации неопределенности. А вот минусы (достаточно условные минусы) такого подхода связаны с невозможностью унификации систем контроля: «…практика обучения через открытия, где учащийся осваивает сам алгоритм осознанной и целенаправленной деятельности в ситуации новизны и неопределенности, видится естественной для обновления содержания и формы построения образования для будущего. Однако и здесь появляются понятные «ловушки»: а как оценить результат, если он изначально не известен, как проверить – правильно или нет? Привычка, что все должно иметь однозначно правильные и проверяемые ответы естественно тормозит вхождение практики построения обучения через исследование в повседневную жизнь школы» [25, с. 30].

К сожалению, в детских садах нередко учебные исследования выстраиваются по схеме традиционного обучения и превращаются в лабораторные работы под диктовку воспитателя. Так, анализ работ практикующих педагогов – слушателей курсов повышения квалификации по организации и развитию исследовательской деятельности дошкольников с очевидностью свидетельствует о тенденции превратить детское исследование в лабораторную работу: в каждом втором конспекте встречаются слова: «Подвести к правильному ответу»

«Дойти до истины» и т.п. Сотрудничество с детскими садами в рамках работы Федеральной инновационной площадки Национального исследовательского института Всероссийской общественной организации содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России» по теме «Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях ДОО» также показала привычность этого алгоритма работы. Даже по окончании работы по теме отдельные педагоги продолжали придерживаться этой стратегии работы. К сожалению, это очень устойчивая позиция, которая проявляется даже в рамках хороших практик: направленность педагогов на «правильный» ответ приводит к тому, что с детьми организуются «опытные исследования, в ходе которых дети смогут найти ответы на свои вопросы, а затем проверить их с помощью книг и других источников» [12, с. 12]. Педагогам крайне сложно дается понимание того, что исследовательская деятельность не предполагает в качестве обязательного компонента «правильный» ответ – в норме его пока никто не знает. Кроме того, здесь встает очень серьезная проблема определения «правильности» или «истинности» обнаруженного знания. Чтобы долго не рассуждать на эту тему, вспомним лишь одно известное высказывание («А все-таки она вертится!») и ситуацию, в которой оно было сказано. Что было бесспорной и признанной истиной тогда? Что считается истиной сегодня?

В процессе учебного исследования важно, что ребенок самостоятельно получает и анализирует некоторую эмпирически получаемую информацию – и в этом ее ценность. Даже если в силу специфики проведения эксперимента полученный результат пока противоречит реальности или нашим гипотезам – это всё равно очень ценный момент детского развития, если сам ребенок включен в эту деятельность и искренне заинтересован, мотивирован ею: «осуществление исследовательской деятельности порождает исследователя» [3, с. 13].

Исследовательская позиция

Что является результатом освоения ребенком исследовательской деятельности на том или ином уровне? Это не просто «знания, умения, навыки», а также способности или конкретные «открытия» ребенка. Все они являются следствием того, что ребенок сложился как исследователь, т.е. у него сформирована особая **внутренняя позиция личности – исследовательская позиция,** которая понимается как «система собственных установок, устремлений, приоритетов, определяющей осознанное индивидуальное поведение человека, его поступки, его деятельность. Исследовательская позиция как один из вариантов внутренней позиции личности – **выработанная способность человека искать и выявлять проблемы, осознанно, активно и конструктивно реагировать на проблемные ситуации новизны, выстраивать исследовательское отношение к реалиям окружающего мира, другим людям, самому себе**» [25, с. 24].

Итак, определив все термины, выстраиваем цепочку: **исследовательская активность** присуща ребенку изначально, она инициирует **исследовательское поведение**, которое необходимо «оспособить» культурными нормами [25, с. 25], сохранив при этом исследовательский мотив, что приводит к преобразованию исследовательского поведения в **исследовательскую деятельность**. Становление и развитие исследовательской деятельности происходит в процессе реализации **учебных исследований**. Сформированная исследовательская деятельность приводит к становлению у ребенка **исследовательской позиции** и может стать основой для реализации **исследовательского обучения.**

Специфика исследовательской деятельности: как отличить исследование от «не-исследования»?

В рамках открытых занятий и конкурсных работ нередко происходит традиционная «путаница», когда за исследовательскую работу выдаются проектные работы, экспериментирование, изучение проблемы (сбор информации по определенной теме) и пр. Чтобы минимизировать подобные ошибки, нужно четко различить эти виды деятельности ребенка.

Исследование и проект

Как уже говорилось ранее, исследование – это бескорыстный поиск истины. «Под **проектированием**, напротив, понимается **решение** определенной четко сформулированной **задачи**. … проектировщик предельно прагматичен, он **твердо знает, что делает, ясно понимает, к чему должен прийти**» [42, с. 182, выд. Е.Т.]. Реализация проекта может потребовать проведения каких-то исследований, но это не является обязательным.

Другое определение: «**Проектная деятельность** – это деятельность по созданию и реализации своего замысла, включающего выполнимый план» [22]

Все эти определения объединяет то, что в проектной работе, в отличие от исследования, цель заранее определена, однако неясен путь достижения этой цели. Поэтому организация деятельности детей, например, по очистке воды в аквариуме – это проект. Но он может включать и исследовательский компонент, связанный с поиском способа очистки или определением лучшего способа очистки (при этом понятие «лучшего» тоже может быть конкретизировано: самого эффективного, самого быстрого, самого экономного или иное)

Вариант, когда известны и цель, и путь, не будет уже даже проектной работой, это просто действие по алгоритму, например, изготовление сырников или всеми любимое изготовление бумаги из старых газет в ситуации, когда способ известен, т.е. рецепт есть, он единственный и не подвергается никаким изменениям.

Разумеется, в рамках реализации подобной работы ребенок действует «практически» и узнает что-то новое; не подлежит сомнению, что эта деятельность также важна для его развития, интересна ему и безусловно полезна. Но это не исследовательская деятельность.

Исследование и изучение проблемы.

Встречаются работы, которые представляют собой сбор информации по той или иной тематике, а также ее систематизацию, обобщение, классификацию данных и пр., которые называются «исследованием» той или иной проблемы. Для того, чтобы наверняка утверждать, является ли данная работа исследовательской, нужно внимательно отнестись к ее содержанию. Если в работе сформулирована какая-то гипотеза (отличительный признак исследования), и подбор материала происходит с соотнесением с этой гипотезой (подтверждают или опровергают ее те или иные обнаруженные факты), то это, безусловно, будет исследованием, однако такого рода исследования доступны уже более старшим, читающим, детям. Среди дошкольников такие исследования (как правило, они проходят в тесном сотрудничестве с родителем) – крайне редки. Тем не менее однажды удалось наблюдать полноценное теоретическое детское исследование. Мальчик взял три гипотезы гибели динозавров и дальше собирал материал по проблеме гибели динозавров, соотнося со всеми тремя (какую подтверждают, какую опровергают). Таким образом он пытался найти наиболее вероятную причину гибели динозавров.

Разумеется, что изучение той или иной проблемы обычно выступает составной частью исследования.

Если же работа представляет собой просто сбор разнообразной информации на определенную тему, то это никак не может считаться исследованием, хотя, безусловно, это будет реализацией познавательной деятельности.

Исследование и эксперименты

Можно встретить варианты организации работы по приобщению детей к исследовательской деятельности через организацию разнообразных экспериментов.

Любое экспериментирование всегда «работает» на поддержку исследовательской активности: ребенку всегда хочется что-то попробовать, изменить, смешать, перелить или выполнить любые другие действия, возможность реализации которых, как и получение тех или иных эффектов, обладают для ребенка безусловной мотивацией.

И здесь важно понимать, что эксперименты можно выстраивать по-разному.

В играх-экспериментированиях (свойственных детям дошкольного возраста), ребенок **не ставит цель**, **не формулирует вопрос, но получает удовольствие от действия и его эффекта**. А знания об особенностях и свойствах предметов получаются «случайно», как своеобразный эпифеномен такой деятельности. Здесь важно иметь в виду, что игры-экспериментирования часто воспринимаются взрослыми как «безобразие» и «хулиганство». Чтобы долго не приводить разнообразные примеры, обратимся к описанию, которому уже более ста лет, и тем самым оно лишний раз подтверждает устойчивость детских возрастных проявлений и их смысла, который взрослые не всегда понимают: «Если ребенок хладнокровно выливает чашку молока на скатерть и себя, то редко кто догадается, что он изучает физику жидких тел; посуду дети бьют, часто изучая интересные явления акустики; вообще ломают и рвут дети, чтобы познакомиться с силой сцепления, сопротивляемостью материала. Пристрастие детей потрошить игрушки должно во всяком случае меньше осуждаться, чем пристрастие очень дюжинных ученых к вивисекции, живосечениям... Люди, наказывая "вредных", "пакостников" – малышей, не подозревают, что они часто имеют перед собою мучеников, – если не науки, то во всяком случае – любознательности» [18, с. 7].

Эксперимент может иметь конкретную **цель («Что будет, если...»),** но проводиться сам по себе, вне проверки каких бы то ни было гипотез, т.е. вне исследования. Такой вид экспериментирования сродни **пробному действию**. Оно также поддерживает исследовательскую активность, но не дает опыта проведения собственно исследований. В детских садах чаще всего приходится наблюдать, как проводятся такие эксперименты «по рецепту»: произвели необходимые действия – получили эффект, а вот наблюдать изменения эффекта при изменении каких-то параметров независимой переменной детям обычно не предлагается. Ну, например, предлагается выдуть пузыри в стаканчике, где обычная вода и мыльная вода. И редко предлагается максимальное варьирование условий, т.е. не просто мыльная вода, а мыльная вода, где много или мало мыла (много или мало – насколько?), где используется не только мыло, но и шампунь в разных количествах, а еще – зубная паста, а еще – что могут предложить дети… Это значительно разнообразит опыт ребенка и в отношении конкретных представлений, и в отношении способов действий в ходе эксперимента.

Тем не менее они часто организуются в детских садах, как правило, в виде описанных выше практикумов, либо в форме «фейерверка экспериментов», когда проводится большое число разнообразных экспериментов по какой-то теме (темам), но за обилием эффектов дети просто не успевают понять суть происходящих изменений.

Эксперимент в рамках исследовательской деятельности проводится не просто так, не «ради интереса» или эффекта, но служит для **проверки того или иного предположения, той или иной гипотезы**. Такой эксперимент является неотъемлемой частью исследования. Условия эксперимента обычно варьируются, чтобы доказать постоянство или изменчивость наблюдаемого явления в разных условиях.

Развитие исследовательской деятельности в дошкольном возрасте

Основные педагогические задачи развития исследовательской деятельности в дошкольном возрасте

Развитие исследовательской деятельности в дошкольном образовании и начальной школе связано с решением двух **основных задач**:

- сохранение и поддержание **исследовательской активности** (иногда называемой познавательно-поисковой деятельностью)
- содействие становлению исследовательских **способностей**.

Поэтому на начальных этапах работы будут значимы любые способы поддержки познавательной и исследовательской мотивации, где ребенку предоставляется возможность самостоятельно выбирать область и способ реализации исследовательского поведения и свободного экспериментирования, а также свободного поиска, реализации пробных действий, попыток найти ответы на вопросы «что?», «почему?», «откуда?», «а что будет?» и т.п. Педагог выполняет роль модератора, направляя детскую активность и активно включаясь в ситуациях, когда детская инициатива требует поддержки. Когда ребенок приобретает достаточный опыт исследовательских действий, педагог начинает выступать в роли посредника, выстраивая целостное исследование, постепенно передавая способы организации исследования в той последовательности, которая соответствует детским возможностям. На этом этапе становление исследовательской деятельности происходит в результате овладения детьми соответствующей культурной нормой, которая включает понимание **структуры исследования** и овладение **способами исследования**. Это обучение всегда реализуется на некотором

конкретном материале, в ходе реальных исследований, в процессе которых дети не просто узнают что-то о самом исследуемом объекте или явлении (его свойства, особенности, возможности и т.п.), но и **овладевает культурными способами организации собственно исследовательской деятельности**.

Таким образом, представленные выше две основных задачи можно конкретизировать в ряд последовательных задач:

1. Поддерживать познавательную мотивацию и естественное исследовательское поведение детей, их поисковые и пробные действия в рамках проблемной ситуации.
2. Формировать интерес к длительным целенаправленным наблюдениям за объектами, выявлять их проявления и изменения во времени и фиксировать доступными способами, в т.ч. посредством знаков и символов.
3. Учить выдвигать гипотезы и проверять их практическим действием, наблюдать за изменением условий и результатов собственных действий, фиксировать эти изменения
4. Учить сопоставлять и сравнивать объекты и их свойства, способы их использования, классифицировать по разным признакам, понимать и употреблять обобщающие наименования.
5. Развивать умение устанавливать причинно-следственные связи по результатам изменения объектов.
6. Учить замечать противоречия, формулировать новую гипотезу и новую исследовательскую проблему, высказывать суждения, анализировать, выделять главное и второстепенное в объекте или явлении, делать умозаключения, применять результаты познания в различных видах детской деятельности.
7. Развивать самостоятельную поисковую, исследовательскую практику: учить планировать ход исследования, проводить эксперименты и наблюдения в соответствии с планом, определяемым гипотезой, делать умозаключения и выводы, обобщать полученные данные,

структурировать материал, объяснять, доказывать, защищать свои идеи, отвечать на вопросы.

8. Развивать умение вести коллективное исследование в группах и парах, соблюдая правила командного взаимодействия.

Решение этих задач возможно разными способами, реализующими тот или иной путь развития ребенка:

- **путь акселерации,** который сводится к уподоблению работы ребенка научной работе взрослого с соблюдением формальных признаков.
- **путь амплификации,** связанный с обогащением опыта ребенка при реализации его спонтанного исследовательского поведения, в включением его в совместную исследовательскую деятельность со взрослым-посредником (Б.Д Эльконин), где ему явлена идеальная форма (Л.С. Выготский) этой деятельности, и где происходит **постепенная дифференциация компонентов его собственной исследовательской деятельности**.

Специфика становления исследовательской деятельности в дошкольном возрасте: структура исследования и принцип системной дифференциации

Традиционно в детском исследовании выделяются следующие этапы: «выделение и постановка проблемы (выбор темы исследования); выработка гипотез; поиск и предложение возможных вариантов решения; сбор материала; обобщение полученных данных; подготовка проекта (сообщение, доклад, макет и др.); защита» [41, с. 211-212].

Еще раз повторим, что «такая цепочка является неотъемлемой принадлежностью исследовательской деятельности, нормой её проведения» [19, с. 13]. Однако последовательность ***становления*** ее компонентов, а также алгоритм ее ***освоения*** не совпадает с последовательностью ***этапов*** самого исследования. Поэтому на практике педагоги сталкиваются с крайне сложной проблемой: как преподнести эту

последовательность ребенку, если первые ее компоненты не имеют смысла без последующих, а пока всё рассматриваешь поступательно, для ребенка теряется смысл, мотивация…. А для взрослого логично поступательное прохождение каждого этапа, даже хорошие практики и методики вынуждены в той или иной степени придерживаться установленного алгоритма [40].

Тут сложность заключается в том, что логика реализации исследовательской деятельности – одна, а структура описания результата – другая. В жизни исследование происходит так: проблемная ситуация вызывает пробные (исследовательские) действия, в ходе которых оформляется гипотеза, становится постепенно понятен способ ее подтверждения, собираются результаты, по ходу реализации исследовательских действий или при последующем рассматривании результатов формулируются какие-то выводы, некоторые из них могут полностью перестроить идею исследования, в итоге может вообще ничего не обнаружится. Исследование ребенка напоминает пилотажное исследование взрослого, когда есть какая-то идея, она пробуется на практике, и полученные в результате этой пробы данные позволяют сформулировать или по крайней мере наметить какую-то гипотезу. А вот структура описания результата совершенно иная: проблема, гипотеза, методы, выводы. И нередко педагоги пытаются структуру описания результата последовательно реализовать в реальной деятельности. И получается какая-то глупость, когда ребенок просто не понимает логику производимых действий, и это не ведет ни к какому развитию.

Чтобы оценить всю сложность «поэтапного» освоения процесса исследования, которое исходит из структуры описания результата, достаточно начать с анализа его первого этапа: формулировки проблемы. Может ли сам ребенок, только начиная осваивать исследовательскую деятельность, правильно сформулировать проблему? Ответ очевиден. Значит, это должен делать взрослый. Но как? «Четко сформулированная проблема (задача) указывает на возможность разрешения, а это делает прогноз вполне доступным, что лишает ситуацию статуса

«проблемной ситуации», а порождаемое в итоге поведение — основных черт исследовательского поведения» [41, с. 152]. Кстати, именно поэтому формулировка проблемы (не постановка, а именно формулировка) и функционально и онтогенетически завершает исследование. Мы подробнее рассмотрим это положение далее.

Если взглянуть на проблему с точки зрения развития ребенка, то ситуация предстает совершенно иначе. Исследовательская деятельность ребенка, как и любая человеческая деятельность, имеет логику собственного становления, которая, безусловно, зависит и от возрастных возможностей ребенка, и от его включенности в практику реализации этой деятельности, но нельзя не учитывать и то, что ее становление в ходе онтогенеза неизбежно подчиняется всеобщим универсальным принципам развития систем, когда происходит постепенная дифференциация компонентов из изначально синкретичной деятельности: «Среди всеобщих универсальных принципов или законов развития на первом месте стоит **закон развития от общего к частному, от форм однородно-простых, глобальных и целостных к формам разнородно-сложным и внутренне расчлененным. Этот закон включает в себя представление о базисной роли во всех областях развития процессов дифференциации** и неразрывно связанных с ними интеграционных процессов» [48, с. 15].

«Принцип системной дифференциации – один из «новых» общепедагогических принципов, вытекающих из современного нейро-физиологического и психолого-педагогического знания» [14, с. 108]. В развитии ребенка его действие и предмет, в отношении которого производится действие, изначально не расчленены, слиты в единое органичное целое. В результате рефлексии собственного действия и вычленения отдельных сторон или свойств самого предмета, происходит процесс дифференциации представлений об этом предмете и усложнение собственных действий по отношению к нему.

То есть, формировать целостную структуру, начиная от формирования элементарных процессов и переходя к более общим (т.е. последовательно формировать каждый компонент исследовательского метода) – ход очевидный, но в корне неверный. Можно провести аналогию: если бы мы, обучая ребенка ходьбе, учили бы его сначала правильно двигать одной ногой, потом другой, потом последовательно руками, потом, добившись правильного движения от каждой из четырех конечностей, пробовали бы объединить все это в единый целостный процесс. Можно с уверенностью сказать, что такое обучение не было бы успешным.

Отсюда традиционный ход обучения исследовательской деятельности, связанный с отдельными изолированными от общей целостной деятельности шагами, связанными с обучением ставить гипотезу, проводить эксперименты, делать выводы и пр., не приведут к «рождению» исследователя, хотя могут быть освоены в совершенстве как изолированные действия. При этом, безусловно, что ребенок, владеющий подобными умениями, более успешно будет овладевать исследовательской деятельностью, т.к. часть необходимых способов действий им уже освоено, но при этом важно понимать, что само движение по становлению исследовательской деятельности – ИНОЕ. Из набора органов невозможно собрать живого человека, но при этом сами эти органы успешно развиваются («дифференцируются») из зародышевых листков в процессе развития ребенка. Психическое развитие также происходит путем постепенной дифференциации более сложных функций (Л.С. Выготский показал это на примере системного строения сознания).

Рассмотрим структуру детского исследования с позиции процессов системной дифференциации, немного подкорректировав этапы, предложенные А.И. Савенковым.

Дело в том, что **подготовка и защита проекта**, имея очень важное педагогическое значение (связанное в первую очередь с развитием рефлексии собственной деятельности), неотъемлемыми компонентами исследования не являются:

ребенок вполне может провести некоторое исследование для себя, чтобы в чем-то убедиться, утвердиться, не превращая это в выступление. Более того факт выступления (как успешного, так и неуспешного) может расцениваться как определенный фактор риска развития исследовательской деятельности как таковой, потому что возможна смена мотива с познавательного на мотив достижения. Вместе с мотивом происходит и необратимая смена деятельности.

И еще одно дополнение: исследовательское поведение или деятельность обычно возникают в рамках той или иной случайно возникшей **проблемной ситуации**: «Как это?», «Почему это?», «Откуда это?» и т.п. Это те спонтанные вопросы детей, которые вызывают к жизни их исследовательскую активность. Это не совсем «постановка проблемы» – подлинная постановка будет позже. А изначально запуском исследовательского поведения или деятельности будет именно проблемная ситуация.

Итак, ниже мы будем рассматривать следующие этапы исследования:

- **Проблемная ситуация;**
- *Определение и постановка проблемы;*
- ***Выдвижение гипотез;***
- **Реализация действий по проверке гипотез (исследовательские действия: наблюдение, эксперименты, сбор информации и т.п.);**
- ***Фиксация результатов исследования;***
- Рефлексия;
- Выводы.

В рамках исследования они традиционно выстраиваются именно в такой последовательности. Однако их появление и развитие в ходе онтогенеза, подчиняясь принципу системной дифференциации, не совпадает с функциональной последовательностью.

Эта ***онтогенетическая последовательность обозначена здесь разными шрифтами***: то, что выделено **полужирным шрифтом**, появляется и реализуется в первую очередь.

Полужирным курсивом выделены последующие этапы, а следующий за ними этап обозначен обычным шрифтом, и *курсивом* – то, что возникает в самом конце.

Ниже будет раскрыта специфика онтогенетического становления исследовательской деятельности в дошкольном возрасте в соответствии с принципом системной дифференциации, что позволит педагогу правильно выстроить систему ее педагогической поддержки.

Исследовательские действия

Изначально (уже на уровне исследовательского поведения) у ребенка уже есть два главных компонента деятельности: ***мотив и реальное практическое действие*** (с позиции ребенка это выражается как «хочу делать» и «делаю»), а культурный способ реализации деятельности пока отсутствует, его присвоение и уточнение будет происходить в процессе реализации совместной со взрослым деятельности.

Отмечая специфику детского познания, А.Н. Леонтьев писал: «Для ребенка на этой ступени психического развития еще не существует отвлеченной теоретической деятельности, отвлеченного созерцательного познания, поэтому осознание выступает у него прежде всего в форме действия. ***Ребенок, осваивающий окружающий мир — это ребенок, стремящийся действовать в этом мире***» [21, с. 483, выд. Е.Т.].

И здесь мы вплотную сталкиваемся с проблемой ***самостоятельной деятельности.*** Подробно эта проблема раскрыта в одной из наших публикаций [46], здесь отметим то, что у взрослых есть большая иллюзия относительно того, что такое самостоятельная деятельность. Самостоятельной деятельностью считается все то, что ребенок делает сам, без помощи взрослого. Однако, если ребенок делает что-то сам, но по принуждению – это не самостоятельная деятельность, потому что как только эта довлеющая необходимость исчезнет – действие прекратится. Важно понять: действие, реализуемое самим ребенком – **это *не самостоятельная деятельность,***

если мотивы и цели этой деятельности принадлежат взрослому/педагогу.

Подлинно самостоятельная деятельность целостна: от мотива до способа действия («я это делаю потому, что я этого хочу, и я это делают так, как я этого хочу»). Т.е. самостоятельность определяется как ***мотивом***, так и ***способом действия.*** Как мы помним, именно мотив и способ действия составляют основные задачи становления исследовательской деятельности на данном возрастном этапе.

И здесь взрослый сталкивается с проблемой, которая для него выглядит следующим образом:

- **Мотив**: ребенок действует как хочет, но хочет он не то, что «надо».
- **Способ действия**: ребенок действует сам, но он не умеет делать так, как «надо».

Естественный вывод: сначала ребенка надо научить «как надо», а уже потом пусть действует сам. Как ни странно это покажется, но закономерным результатом практической реализации данного вывода становится безынициативный субъект, склонный к разного рода зависимостям (последнее определяется тем, что он не умеет сам ставить задачи собственной деятельности [46, с. 10]).

Важно понимать, что только в рамках ***самостоятельной активности ребенка возможно ее «окультуривание»*** (через показ способа, через совместное действие, через представление «идеальной формы»).

Но если дать возможность ребенку самостоятельно действовать, осваивать то или иное содержание? Что тогда будет? Закономерный ответ, полностью отражающий реальную ситуацию: будут сплошные ошибки!

И здесь очень важно принять следующее понимание ошибки: ошибка – это не результат неправильного действия (правильного действия пока не может быть), ошибка – это ***проблемная ситуация***, которая требует разрешения, и которая

обнаруживает перед ребенком ***объективные основания правильного и неправильного действия.***

Если мы научили детей что-то делать ***без ошибки,*** то мы, по выражению Конфуция, «накормили их рыбой». Если мы даем ребенку возможность научиться изменять ситуацию и свое поведение в этой ситуации ***с учетом тех ошибок, которые сделаны,*** мы учим их «ловить рыбу», и это умение останется с ними навсегда.

Поэтому максимальное создание/допущение подобных проблемных ситуаций в ходе реализации детской деятельности – ***это пропедевтика развития познавательных мотивов, исследовательской активности и становления исследовательской позиции***.

Важно понимать, что настоящий процесс исследования – это не показательный «правильно выстроенный» процесс получения некоторого результата, это всегда ***пробы и ошибки***, что определяется самой спецификой исследовательской деятельности («поиск истины» [42, с. 182]). Поэтому даже для конкурсной оценки детского исследования очень важно осознание самим ребенком, как шел этот поиск, сколько неудачных проб было, как появилась идея правильного пути и т.п. Неверный ход исследования с точки зрения становления исследовательской деятельности детей не менее ценен, чем верный, сразу приводящий к искомому результату.

В нашей совместной с Н.М. Родиной статье [36] описан вариант проекта (с включением исследовательской составляющей) по «изобретению» музыкального инструмента из стеклянных бутылок (проект музыкального руководителя ДО № 2 ГБОУ СОШ № 657 ЮАО г.Москвы). Конечно, взрослый прекрасно знал, как заставить бутылки звучать по-разному, сколько воды нужно налить в каждую из них, чтобы получить разную высоту звука. Но вместо того, чтобы сразу предложить детям вариант решения и дать возможность убедиться в правильности его предложения, взрослый очень терпеливо и последовательно помогал детям найти это решение самостоятельно через детские

ошибки, их проверку, исправления, уточнения и понимание тех или иных зависимостей.

В рамках реализации самостоятельных исследовательских действий по разрешению той или иной проблемной ситуации ребенок, во-первых, обогащает свой опыт деятельности, жизненный опыт, на который он будет опираться в дальнейшем («Мыслить для ребенка раннего возраста – значит вспоминать, т.е. опираться на свой прежний опыт, на его видоизменения» [5, с. 593]). Во-вторых, производя те или иные действия (порой самые простые), ребенок наблюдает и сравнивает эффекты. Собственные действия, изменяя и варьируя, дошкольник может повторять очень долго (в отличие от заданных ему взрослым, если они ему не показались интересными). Наблюдая тот же самый эффект или его вариации много раз, ребенок уже ожидает его и становится способным его планировать, предполагать тот или иной результат действия. Результаты, которые ранее завершали разнообразные действия ребенка, «сдвигаются» в его сознании к началу действия и начинают его предварять, создавая возможность выдвигать те или иные гипотезы. Чем богаче жизненный и исследовательский опыт ребенка, тем вариативнее и многообразнее будут его гипотезы в дальнейшем.

Обогащение опыта происходит не только в результате случайных практических действий, но и в результате проведения и наблюдения различных ***экспериментов***, которые на начальном этапе представляют собой, скорее, пробные действия, проверки «что будет, если…», игры-экспериментирования. В дальнейшем, по мере становления умения выдвигать и проверять гипотезы, эксперименты все больше приближаются к своей культурной форме: появляются ***зависимая и независимая переменные*** (для ребенка это представлено как понимание того, какие условия меняем, за чем наблюдаем, что фиксируем и как фиксируем).

Планируя и предлагая детям те или иные эксперименты, важно сделать так, чтобы они проводились, по возможности, с изучаемым материалом, а не аналогом. Очень часто эксперимент

проводится только с аналогом. Например, жиром смазывается не утиное перышко, а только тряпочка, и все выводы делаются на основании этих наблюдений. Лучше, когда пробные действия совершаются и в отношении изучаемого объекта, и в отношении его аналога: тогда ребенок убеждается в постоянстве свойства, которое проявляется в разных условиях (и с пером, и с тряпочкой, а может быть и еще с чем-то). Один из любимых и распространенных экспериментов, который часто проводится с детьми – это подтверждение вредности такого любимого многими детьми напитка как Кока-кола. Для этого берут яйцо (или два), половинку его (или одно из двух) покрывают зубной пастой и кладут в уксус. Что в итоге видит ребенок? Скорлупа от уксуса стала мягкой. Очень интересно! Только при чем здесь зубы? Конечно, мы можем рассказывать ребенку о том, что и скорлупа, и зубы содержат кальций, но насколько наш рассказ будет убедителен для ребенка? Он вполне может остаться при мнении, что «Это скорлупа от уксуса портится, а зубы от колы – нет». При этом понятно, что подобные эксперименты проводятся уже со старшими дошкольниками, у которых началась смена зубов, поэтому для эксперимента вполне можно использовать выпавшие. А вместо непонятного уксуса взять настоящую Кока-колу. И потом долго наблюдать за изменениями… Важно понимать, что аналогия не всегда является доказательной для ребенка именно потому, что утверждения взрослого не являются частью их, детского, опыта. Е.Е. Кравцова очень красочно описывает ситуацию, когда дети на занятии уверенно произносили взрослому ожидаемый им ответ, что в основание постройки нужно класть самый большой параллелепипед, а потом, в реальной деятельности, ребенок пытался что-то построить на основании маленького кубика. «На удивленный вопрос взрослого, что он делает, мальчик вначале сделал вид, что не слышит, а потом ответил: «А вдруг не развалится!»» [17, с. 15]. Уже этот маленький эпизод наглядно показывает необходимость для ребенка проверки информации, получаемой от взрослого. И это показывает нам, что наши утверждения (в т.ч.

аналогии) вне должного опыта соотнесения их с реальностью, в которой живет ребенок, не будут убедительны для детей.

Поэтому, когда мы проводим эксперименты, обязательна ситуация, в которой все средства эксперимента должны быть абсолютно понятны ребенку по его опыту, а не приниматься на веру. Что имеется в виду? При проведении экспериментов на тему «Почему яблоко темнеет» и подобных могут использоваться различные тест-системы (на железо, на кислоту и пр.). Если воспитатель ограничится тем, что использует тест-систему и сам прокомментирует ее изменения: «Значит, здесь есть железо» – то это для ребенка нулевая информация (как про «большой параллелепипед»). Потому что он сам может приложить любую бумажку, покрасить ее любым фломастером и точно так же заявить про наличие или отсутствие железа. Для него подобное изменение цвета ***не будет доказательством***. А когда будет? Когда в рамках предварительной работы детям дали самим поработать с этими тест-системами, когда они могли сами (сначала не представляя, а затем уже прогнозируя тот или иной результат) прикладывать их везде, где только можно, наблюдать изменение цвета, сравнивать со свойствами проверяемого объекта. Это не педагог в итоге должен объявить про наличие железа, а сами дети должны закричать про него, ориентируясь по тест-системе. Вот тогда это будет для них настоящим доказательством, а не «принятием на веру» того, что сказал взрослый.

Итак, первые шаги по развитию исследовательской деятельности связаны с ***поддержкой познавательной мотивации*** и возможностью ***реализации самостоятельного исследовательского действия***. Второй шаг призван обеспечить ***понимание, что такое гипотеза*** и попробовать отработать умения формулировать разные гипотезы.

Поэтому, если детям дали камушки и лупы, они их порассматривали, посравнивали, описали, выявили отличия и пр. – это такое изучение объекта, которое может лечь в основу исследования (например, исследование зависимости тех или

иных свойств от внешних особенностей объектов), а может так и остаться получением некоторой информации, изучением объектов.

Для получения опыта реализации многообразных исследовательских действий очень важно создать для этого условия. Например, организация в группе или в ином доступном для детей пространстве лабораторий, где они по собственной инициативе могут проводить какие-то простейшие (безопасные) опыты, экспериментировать с объектами и результатами собственных опытов и т.п.

Фиксация результатов

Любое детское действие имеет следствием некоторый результат. Так или иначе ребенок обращает на него внимание, иногда с восторгом демонстрирует взрослому: «Смотри, что получилось!». Важным моментом развития исследовательской деятельности будет фиксация результатов детских действий.

Итак, взрослый обращает внимание на ***результаты*** действий детей и помогает им найти доступные способы их фиксации: «на первом этапе проведения работы приходится неизбежно сталкиваться с тем, что потребность «письменно» фиксировать информацию у детей пока отсутствует» [41, с. 217]. Это, действительно, так: для ребенка еще непонятно, ни то, зачем нужна эта фиксация, ни то, как это можно делать. По мере овладения разными доступными способами (измерение, зарисовывание, фотосъемка, пиктограммы, условные обозначения и пр.) способ может приобретать для ребенка особую значимость. Здесь вспоминаются эксперименты М.Г. Елагиной, в которых дети раннего возраста, овладев словом (с помощью которого можно было получить вожделенную игрушку), теряли интерес к самому предмету: теперь слово становилось предметом деятельности, а способ становился важнее игрушки. Так и в процессе становления детской исследовательской деятельности может наблюдаться этап, когда основной смысл действий для ребенка будет заключаться в том, как это еще можно зафиксировать тот или иной факт, а сами

зафиксированные данные будут представлять для него самостоятельную ценность, иногда даже безотносительно к самому исследованию.

Такое эмоциональное отношение к результатам собственной деятельности очень продуктивно для того, чтобы перейти от сбора к сравнению, сопоставлению, ***анализу (рефлексии) данных***, затем к обнаружению простейших причинно-следственных связей и к ***формулировке первых выводов***.

Но перед тем, как перейти к этим следующим компонентам исследовательской деятельности, следует сказать еще несколько слов по поводу фиксации данных. Момент фиксации в исследовании является одним из ключевых. Важно не только то, ***что*** делает ребенок (какие условия он изменяет, какие действия предпринимает и т.п.), но и ***как именно*** он это делает, т.е. важна фиксация не только ***результатов***, но и ***условий*** проводимого эксперимента. Для любого старшего дошкольника очевидно, что чтобы слепить замок или куличик из песка, его надо намочить водой. А сколько воды надо? И это уже становится исследовательской задачей.

Последовательное, осмысленное «рождение» компонентов исследовательской деятельности приводит к тому, что не всегда следует «предупреждать» детские действия. Так, направленность на практическое действие приводит к тому, что любая проблема, задача, тут же реализуется непосредственно. Например, проектная задача, связанная с изобретением самого лучшего раствора для мыльных пузырей, приводит к тому, что ребенок непосредственно начинает действовать, смешивая разные компоненты, получает устраивающий его раствор, но не может в итоге рассказать, как именно он его получил. И только после того, как он понимает, что повторно воссоздать такой же раствор уже не сможет, у него наступает понимание необходимости предварительной фиксации собственных действий. Смысл и необходимость этого действия ***явлен*** ребенку, ***пережит*** им (возможно, даже слишком эмоционально), и поэтому понят. А, как сказал Жану Пиаже один пятилетний ребенок, «Если ты узнал это

однажды, то будешь знать всегда» [9, с. 245]. При этом Ж. Пиаже подчеркивает, что «при этом он не просто «узнал» об этом, и его не просто «научили» этому люди или предметы. Это был его собственный творческий акт, совершенный им в тот момент, когда он попытался объяснить себе данную конкретную ситуацию» [9, с. 245]. Именно поэтому процесс исследования с ошибками, исправлениями, повторами гораздо важнее для развития ребенка, чем «победный марш» с заранее подстеленной воспитателем «соломкой».

И еще несколько слов о фиксации результатов. Взрослым удобно размещать данные в таблицах. Удобно именно потому, что взрослый «умеет читать» таблицу. Детей этому специально обучают только в начальной школе. И не все дети сразу и легко овладевают этим действием. Поэтому совершенно точно можно сказать, что для дошкольника таблица с данными – это просто сеточка с цифрами. Какая форма представления результатов будет для ребенка осмысленной? Если, проводя опыт, мы фиксируем на одной карточке в виде понятных ребенку пиктограмм, значков, зарисовок все его особенности: условия (что было задействовано, в каких количествах), результаты (что получилось, какого качества) и т.п., то по итогам эти карточки можно сортировать (выкладывать) по любому из изменяющихся параметров. И, например, по простоте способов изготовления краски, последовательность карточек будет одной, а по результату (яркость изображения) – другой, а по времени высыхания рисунка – третьей… И это позволяет смотреть на полученный результат совершенно с разных точек зрения, по-разному выкладывать карточки (и получать в итоге разные «таблицы», а вместе с ними – навык «чтения» подобных таблиц).

Итак, второй шаг – развитие умения ***фиксировать результаты собственных действий.***

Гипотеза

Мы уже убедились в том, что детское исследование начинается «с середины» – с ***практического действия*** по

проверке гипотезы. Но гипотеза еще не сформулирована. Тогда откуда она берется?

Очевидно, что действия ребенка, заинтересованного тем или иным эффектом, событием, ситуацией и т.п., не спонтанны. С.Л. Рубинштейн писал: «Начальным моментом мыслительного процесса обычно является ***проблемная ситуация***. … Мышление обычно начинается ***с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия***» [38, с. 317, выд. Е.Т.]. Но у самого факта удивления или недоумения, тем более у обнаруженного противоречия есть основания: это определенная установка, некоторое знание о закономерном порядке вещей, который вдруг нарушается, что и обнаруживается ребенком в наблюдении.

Другое дело, что знание, детерминирующее обнаруженное противоречие (по сути – гипотеза о том, как должно быть), до поры до времени остается имплицитным, скрытым даже от самого ребенка. И только содержание его действий обнаруживает для нас ход его мысли. И это тот важный момент реализации исследовательского поведения, когда педагог может помочь ребенку отрефлексировать собственное действие. «Ты делал то-то. А почему именно это? У тебя было какое-то предположение?» Такие вопросы помогают ребенку понять, выделить, экстериоризировать и эксплицировать для себя и для других ту гипотезу, которая ***реально руководила*** его практическим действием.

Откуда же берется эта даже пусть скрытая пока гипотеза? Только из опыта ребенка. Каждое практическое действие имеет какой-то результат. Возможность многократно повторять то или иное понравившееся действие приводит к тому, что ребенок наблюдает многократно повторяющийся результат. И ребенок понимает, что вот это действие приводит к вот такому результату. Это возможность ***прогнозировать*** результат: то, что было в конце действия, сдвигается в его начало. Поэтому, если в опыте ребенка была какая-то похожая, подобная ситуация или он уже как-то взаимодействовал с этим материалом, то он может

предположить, прогнозировать какие-то возможные результаты. Это и будет гипотеза. Здесь важно понимать, что если мы сталкиваем ребенка с проблемой, объектами или действиями, которых ранее не было в опыте ребенка, то прогнозирование результата практически невозможно. В этом случае очевидно, что ребенок если и может выдвинуть гипотезу, то она будет случайной, мало связанной с реальностью. Что делать в этом случае? Помнить, что гипотеза уточняется в процессе реального действия: «выделение и осознание целей представляет собой отнюдь не автоматически происходящий и не одномоментный акт, а относительно длительный процесс апробирования целей действием и их, если можно так выразиться, предметного наполнения. Индивид, справедливо замечает Гегель, «***не может определить цель своего действования, пока он не действовал…***» [20, с. 156].

Поэтому на этом этапе «***рождения гипотезы***» очень важно правильное поведение педагога: не нужно «подсовывать» ребенку или наводящими вопросами подводить его к заведомо правильной гипотезе. Ребенок может сформулировать гипотезу неверно. Это хорошо, ведь это его формулировка, значит, она созвучна его представлениям. Она может уточняться и изменяться в ходе практической деятельности ребенка. Но даже если она сформулирована ребенком не случайно, то опровержение неверной гипотезы – такое же полноценное исследование, как подтверждение правильной: «исходная гипотеза может быть любой, история мысли – это история продуктивных заблуждений» [50]. Так, например, дети-дошкольники (в рамках конкурса «Я – исследователь») исследовали, какие «домики» предпочитают птицы. Они вполне разумно предположили, что домик должен быть уютным, но понимали уют по-своему, по-детски. Поэтому в один из домиков для птиц поставили крошечную кукольную кроватку с одеяльцем, что-то еще из кукольной мебели и рассчитывали, что птичкам это понравится. Однако результаты исследования не подтвердили детскую гипотезу.

Важно понимать, что ***гипотеза как стержень держит исследование***, ее формулировка определяет весь его ход. И педагогу важно самому понимать это, а не относиться к гипотезе формально. К сожалению, на дошкольном уровне образования очень распространенным является подход, когда в качестве гипотезы берется любое расхожее утверждение (например, «Молоко полезно»), далее проводится ряд экспериментов, связанных с определением каких-то свойств молока (структура, сквашивание и пр.), изучается разнообразие молочных продуктов, какие-то пробуются на вкус, при этом детям сообщается, что молоко содержит кальций, и в итоге делается вывод о пользе молока. Каким образом проделанные действия соотносятся с гипотезой – непонятно, т.к. ни одно из них ни доказывает, ни опровергает пользу молока. Поэтому описанное действо – это НЕ исследование (т.к. оно содержит структурные компоненты исследования, но они никак не соотнесены между собой, то это называется «псевдоисследованием»), и так научить ребенка исследовать невозможно.

Сделаем небольшое, но важное отступление. Если мы посмотрим гипотезы диссертаций, то увидим, что формулировка гипотезы, по сути, уже содержит ответ. Сформулировать такую гипотезу (четкую, правильную, отражающую результат исследования) можно только тогда, когда исследование уже проведено. Более того: подобная формулировка в начале исследования может убивать для ребенка всё очарование поиска, поскольку всё уже заранее известно: не зря специалисты в области развития детской исследовательской деятельности отмечают, что «сформулированная гипотеза закрывает исследовательский вопрос».

Чтобы этого не случилось, не надо стараться сформулировать гипотезу как «во взрослом» исследовании: сам ребенок такую гипотезу не сформулирует. И это хорошо. Он будет двигаться от предположения к предположению, проверяя их и ставя новые, по мере того как ситуация очень постепенно будет проясняться для него. Когда мы говорим о «формулировке

гипотезы», мы говорим не об окончательном («диссертационном») ее виде, а именно о том, что ***детские предположения насчет ожидаемых результатов должны быть как-то им озвучены***. По сути, такая формулировка приближается к целеполаганию и очень в целом определяет направление движения, направление исследовательских действий.

Поскольку в рамках учебных исследований педагог фактически передает ребенку опыт формулировки гипотез, то это не должно проходить на «заведомо неправильном материале». Поясним это на примере.

Так, одна из «взрослых» гипотез для детского исследования, сформулированная воспитателем на курсах повышения квалификации по исследовательской деятельности: «Без витаминов люди не смогут жить!». Как в этом случае нужно выстроить исследование? Не рассказывать про пользу витаминов, а взять две выборки испытуемых, одних кормить витаминами, других лишить их, и ожидать стопроцентного летального исхода во второй выборке. Тогда предложенная гипотеза будет подтверждена, но всем очевидна невозможность подобного исследования. Поэтому надо очень внимательно отнестись к формулировке гипотез: она должна быть такой, чтобы ее можно было проверить или, по крайней мере, как-то проверять (пусть это даже не приведет к результату).

Поскольку исследовательская деятельность – это движение в ситуации неизвестности, в области возможного, то здесь необходимо умение в определенной степени абстрагироваться от конкретной ситуации: «Не стоит в рефлексии рассчитывать, что ваша исходная гипотеза имеет хоть какое-то отношение к реальности, но ***она должна быть, и она должна быть достаточно артикулирована, чтобы вы потом могли подвергнуть ее критике и изменить***» [50, выд. Е.Т.]. Педагогу важно понимать самому и формировать эту установку у ребенка: исследование – это когда мы ищем и используем разные способы, чтобы подтвердить или опровергнуть ту конкретную гипотезу,

которую мы сформулировали сами, а не собираем всю доступную информацию на данную тему (а именно этим грешат почти все «дошкольные» исследования). Сам по себе сбор информации, расширение представлений детей – ход очень правильный и полезный с точки зрения обогащения детского познавательного развития, но, как уже говорилось, не всякий «сбор» является исследованием, и это очень расхожая ошибка, связанная с подменой термина: «исследовать» вместо «изучать». Так, даже в хороших текстах педагогов можно встретить, например: «исследовать процесс изготовления пчелами меда» [12, с. 11]. Этот процесс можно изучать в рамках познавательной деятельности: пчелы делают мед, мы изучаем (узнаем, наблюдаем), как происходит этот процесс. После того, как дети познакомились с процессом, можно начать уже и исследования, например, изменяя условия протекания процесса и наблюдая, как же эти изменения влияют (или не влияют) на его ход.

Кроме того, важно различать сбор информации ***по теме*** исследования и «***на тему***» исследования. Например, в дошкольной практике принято привлекать к материалам исследования стишки и загадки на соответствующую тему, а также множество сопутствующей, но не имеющей прямого отношения к исследованию, информации, вплоть до древнегреческих мифов на данную тему и т.п. Как эта информация поможет продвинуться по пути доказательства/опровержения гипотезы – совершенно непонятно. Поэтому крайне актуальная проблема при оценке, например, конкурсных детских работ (проблема, еще ждущая своего исследователя), – это ***вопрос о необходимом и достаточном в детском исследовании***. В качестве одного из примеров можно привести экспресс-исследование «Волнистый попугай» [44, с. 98]. Вся первая часть этого экспресс-исследования – это информация «на тему», и только с 4 пункта (из 7 представленных) начинается сбор и анализ информации «по теме». Как весьма характерный пример подмены исследовательских задач познавательными можно привести

также исследование на тему «Солнечный зайчик», которое гуляет по Интернету с разными именами детей-исполнителей, несколько варьирующим текстом и полностью сохраненной сутью этого «псевдоисследования»[2]. Для нас в данном случае показательным является то, что для взрослых (научных руководителей этого исследования) оно выступает как вполне достойный образец того, как должно выглядеть и реализовываться исследование.

Однако здесь важно заметить следующее: если ребенок, увлеченный тематикой исследования, сам привносит туда эти «отвлекающие» элементы, то в этом случае их не нужно критически оценивать и выбрасывать: так проявляется особое эмоциональное отношение ребенка к процессу его деятельности, проявляется ее субъективная значимость и пр. Для ребенка это неразрывные части единого и целостного процесса познания. Важно, чтобы этой «детской» установки не было у руководителя исследования, т.к. это приводит к подмене процесса исследования развлекательными моментами и, нередко, – к непониманию именно со стороны взрослого, почему такое насыщенное и хорошее исследование не было оценено по достоинству. Педагогу важно четко различать разные виды детской деятельности и не допускать их подмены.

И последнее замечание о связи гипотезы и исследовательского действия: онтогенетически действие предшествует гипотезе. Функционально – наоборот. Поэтому каждый раз, когда ребенок сначала по побуждению взрослого, потом самостоятельно, формулирует гипотезу после реализации некоторого действия, разумно затем уточнять у него: а как мы это будем проверять/выяснять/узнавать?

Итак, вторым и третьим шагом будет обучение ребенка фиксации результатов и выдвижению гипотезы (формулировке исследовательского вопроса). По мере фиксации результатов становится возможным четвертый шаг, который определяет возможность ***работать с этими результатами***: сопоставлять и

[2] https://infourok.ru/issledovatelskaya-rabota-na-temu-solnechniy-zaychik-1548820.html , https://pandia.ru/text/78/264/81802.php ,

сравнивать их, обнаруживать причинно-следственные связи и пр. Пятым шагом будет развитие умения ***делать выводы на основании полученных результатов.***

Рефлексия

Выводам в нашем перечне этапов предшествует рефлексия. Это важный этап, когда полученные и зафиксированные данные раскладываются, сравниваются, находятся различия, обсуждаются и выделяются их причины и т.п. Рефлексия ***событийного ряда*** («сначала делали это, потом это, потом получилось вот это…») позволяет обнаруживать причинно-следственные связи, которые до этого не выделялись, не замечались ребенком. ***Рефлексия результатов*** предполагает возможность заметить и выделить изменения, произошедшие с объектами в процессе тех или иных действий.

Важно понимать, что рефлексия не может происходить «попутно» с выполнением исследовательских действий. Н.Г. Алексеев подчеркивал, что самым важным и начальным шагом в любой рефлексии является ***прекращение совершающегося действия***, иначе невозможно появление установки на его анализ [1].

Н.Г. Алексеев отмечает, что в ходе рефлексии важно выделить узловые пункты и характер (причинные связи) переходов между ними. И эти отдельные фиксации, чтобы они не утерялись в потоке сознания, ***должны быть закреплены либо на листке бумаги (в индивидуальных случаях), либо на доске, плакате*** (в коллективных случаях, прежде всего ради удобства обозрения) [1]. То есть, уже взрослый человек, методолог, считает необходимым визуальное представление результатов рефлексии. Тем более это требование распространяется на детей с наглядно-действенным и наглядно-образным мышлением.

Чтобы не путать рефлексию с другими проявлениями, зафиксируем несколько «не», т.е. выделим особо, что ***не является*** рефлексией, хотя периодически за нее выдается:

- это **не** ответы на вопросы, которые, как правило, выражают первое, что приходит в голову ребенка («Кто такие исследователи?», «Где они проводят свои исследования?» и т.п.);
- это **не** повторение пройденного даже на основе зафиксированных результатов. Безусловно, что зафиксированные результаты помогают детям лучше, полнее вспомнить те или иные свойства, которые они наблюдали, или события занятия. Но использование мнемотехники – это не исследовательская задача. С тем же успехом можно зарисовывать каждый параграф в учебнике в виде значков и пиктограмм, а потом идеально пересказать весь учебник;
- это **не** эмоциональное отношение к происходившему: «понравилось/не понравилось»;

Рефлексия связана с обращением внимания субъекта на самого себя и на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление. Но что такое «переосмысление» для ребенка-дошкольника? Мы уже приводили цитату Л.С. Выготского о том, что «мыслить для ребенка раннего возраста – значит вспоминать, т.е. опираться на свой прежний опыт, на его видоизменения» [5, с. 593]. Фиксация нужна, чтобы **вспомнить**, рефлексия – чтобы **увидеть** изменения по следам их фиксации. Это сопоставление тех результатов, которые были получены в исследовании. Поэтому педагогу важно не спешить с «правильными» подсказками – пусть ребенок расскажет, какие изменения увидел он.

Выводы

В отношении ***выводов*** важно отметить, что они делаются строго по результатам исследования. На практике же нередко просто собирается всё, что известно по данному вопросу, и обозначается как «выводы». Выше был приведет пример псевдоисследования о пользе молока, где делается вывод: «молоко не только вкусный, но и ценный продукт для детского питания». Откуда такой вывод? При этом забавно то, что вывод про «вкусный» опровергается самой постановкой проблемы: «Многие дети не любят молоко», а про изучение его «ценности»

вопрос вообще никак не обсуждался и не исследовался. Практическое действие было связано с рядом экспериментов по сквашиванию молока. А выводы – о ценности.

Вывод всегда должен быть соотнесен с гипотезой (подтвердилась/не подтвердилась), а также может включать интересные или важные заключения по фактам, которые были обнаружены в процессе исследования и рефлексии данных. Для ребенка вывод – это формулировка того, что он сам понял из собственного исследования.

Самое главное, что нужно понимать педагогу относительно выводов исследования – это ***не повторение ребенком ожидаемых текстов, а формулировка того, что он понял из собственного исследования.***

Устроим небольшой диалог между двумя столетиями, чтобы очередной раз убедиться, что «люди не изменились».

В современных садах и на конкурсах детских работ нередко приходится встречаться с ситуацией, как ребенок в конце исследования формулирует правильные научные выводы, но когда начинаешь обсуждать их, понимаешь, что это хорошо заученная и мало понятая ребенком информация. Более ста лет назад А. Шопенгауэр в статье «О воспитании» описывал практически ту же ситуацию: «Воспитатель же вместо того, чтобы развить в ребенке самую способность судить и думать, занят только тем, что законопачивает ему голову, начиняя ее чужими, готовыми мыслями» [49, с. 6]

Нередко воспитатель хочет, чтобы дети использовали правильные научные понятия, и пытается пояснить то или иное наблюдаемое явление через понятия «плотности» или другие физические термины. Нужно ли это? Обратимся опять к мнению А. Шопенгауэра: «Следует прежде всего остерегаться, чтобы дети не употребляли выражений, с которыми они не могут сочетать ясных понятий … Многие еще в детском возрасте часто имеют невыразимую склонность вместо того, чтобы стараться достигнуть вещи, ограничиваться словами и выучивать их наизусть, чтобы при всяком случае употребить их в дело. Такая

склонность обращается в привычку, и в результате получается, что знание многих ученых представляет собою простой набор слов» [49, с. 8].

Если ребенок пока не может сформулировать вывод, воспитатель нередко стремиться «помочь» ребенку, старательно «наталкивает» его на вывод, иногда даже формулирует его за ребенка. Насколько это целесообразно? А.Шопенгауэр пишет: «Вообще в каждом возрасте следует изучать только те науки, которые ему свойственны и вполне понятны. Детство и юность представляют собою время для собирания данных и специального и при том основательного изучения отдельных фактов. Напротив того, общие суждения нужно пока оставлять в стороне, а **также и отсрочить на некоторое время окончательные выводы**» [49, с. 11, выд.ЕТ]. Да, можно не спешить с выводом, если ребенок сам не готов пока к его формулировке.

Итак, выводы делаются самим ребенком на основании той информации, которую он сам отметил, выделил и осмыслил в ходе рефлексии. И А. Шопенгауэр поддерживает это: «Ум ребенка навсегда должен быть приучен к основательности, точности, собственному суждению и беспристрастию» [49, с. 10].

И последняя важная трансформация, которую педагогу важно иметь в виду: **вывод, сделанный на основе единичного случая/наблюдения/эксперимента – это гипотеза**! Например, дети проверяли, какое колесико покатится дальше. Самый большой результат получился у какого-то колесика. Ребенок делает вывод: потому что оно большое и тяжелое. По форме это вывод, сделанный на основе наблюдаемых и зафиксированных фактов. А по сути – новая гипотеза: а всегда ли самое большое колесо будет прокатываться дальше остальных? До какой степени оно должно быть большим? А что будет со средним по размеру колесом? Всегда ли маленькое колесико катится недалеко? – возникает ряд новых вопросов, а значит – новая проблема!

Итак, шестой шаг – ***рождение новой проблемы***.

Постановка проблемы

Каждое завершенное (формально завершенное, когда была подтверждена или не подтверждена гипотеза) исследование на самом деле ставит перед ребенком массу новых вопросов и вызывает к жизни массу новых предположений. Это и есть реальный этап ***постановки проблемы***, который детерминирован тем, что было изучено ранее, и тем, что осталось неизученным на настоящий момент, то есть подлинно научный путь развития исследовательской практики, но здесь – понятный дошкольнику по его собственному опыту. И если взрослый в диссертационных исследованиях ставит новую проблему исходя из изучения опыта в той или иной области науки и практики, то ребенок ставит новую проблему для исследования, исходя из того, что он лично уже понял и что для него остается пока не вполне ясным.

Еще раз напомним разницу между формулировкой проблемы как инициативным детским действием, и возникновением проблемной ситуации, побуждающей исследовательские действия ребенка извне. Проблемная ситуация рождается из наблюдений ребенка: «Почему на морозе изо рта идет «дым»?», «Зачем в яблоке семечки», «Почему на фотографиях глаза красные?», «Что любят пауки?», «А почему говорят, что рак пятится назад?» и пр. О том, как случайный детский вопрос может перерастать в исследование, описано в литературе и иллюстрировано конкретными примерами [36]. Постановка же проблемы выкристаллизовывается постепенно: «Я хочу построить муравьям муравейник!». Построил, но муравьи там жить не хотят – почему? Новая проблема, рождение исследования, которое выливается в исследование оптимальных условий для жизни муравьев и определение их предпочтений. Другой пример: девочке стало жалко выбрасываемые в большом количестве черенки роз. Идея: будем проращивать и сажать розы. Вопрос «А в чем проращивать лучше?» встает сначала как практическая задача, которая затем превращается в исследовательскую задачу и приводит к постановке проблемы.

В подтверждение вышесказанного еще раз сошлемся на мнение А.И. Савенкова: «Сама формулировка проблемы часто возникает лишь тогда, когда проблема уже решена. Как ни крамольно это звучит, но даже «взрослый», профессиональный исследователь, начиная поиск, далеко не всегда ясно осознает, зачем он это делает и уж тем более не знает, что он найдет в итоге». [41, с. 151].

Итак, постановка проблемы может быть естественным следствием предыдущих исследований ребенка. Но она может быть и задана изначально, например, взрослым.

И здесь важно понимать, что **проблема, которую ставит взрослый, может быть:**

- «псевдопроблемой», т.е. некоторой практической частью образовательной работы «по типу» исследования («Исследуем свойства воды/воздуха»).
- не проблемой для ребенка («Почему *** не тонет?» – «Потому что волшебная!»)
- не интересной для ребенка («О пользе молока», «О вреде леденцов»)

Проблема, которую ставит ребенок, может не приниматься взрослым, поскольку она:

- «глупая», «неправильная», примитивная и т.п. («Откуда берутся мухи?», «Почему, когда щекочешь другого – ему щекотно, а когда себя – не щекотно?», «Куда девается вода, если ее все время лить в бутылку через воронку?» и т.п.);
- мешает реализации планов педагога, уводит «в сторону» (например, если ребенок задает вопрос, который мог бы лечь в основу интересного исследования, но если начать разбирать его сейчас, то тогда воспитатель не успеет закончить запланированное занятие).

Еще раз повторим, что проблема для детского исследования не должна быть «полезной, важной, актуальной» и т.п. Она должна быть понятной и интересной ребенку! Такой бывает проблема, которую ребенок предложил **САМ.**

Итак, мы рассмотрели, как постепенно происходит дифференциация компонентов исследовательской деятельности в самой деятельности и в сознании ребенка.

Безусловно, разнообразные тренинги по развитию мышления ребенка, тренировка умения видеть несоответствия, проблемы, выдвигать гипотезы и пр. [41] будут способствовать отработке различных исследовательских действий, но воспитателю важно понимать, что полноценное овладение деятельностью не может ограничиться формальным присвоением инструментария, а деятельность как таковая не может быть полноценно сформирована без мотива и тех целей, которые несут для ребенка смысловую нагрузку (или может быть уничтожена через необходимость совершать действия, смысл которых ребенку непонятен).

Педагогическая поддержка становления и развития исследовательской деятельности детей дошкольного возраста должна выстраиваться следующим образом.

Педагог, поддерживая исследовательское поведение детей, включает их в разнообразные совместные исследования, которые отталкиваются от вопросов и интересов самих детей, тем самым поддерживают их познавательную мотивацию, и параллельно знакомят детей с культурными способами реализации этой деятельности. Самостоятельность детей в содержательном отношении сначала может быть невелика, они больше выступают «деятелями рядом» и наблюдателями.

Помня, что «осуществление исследовательской деятельности порождает исследователя» [3, с. 13], педагог вовлекает детей в разные проекты, постепенно передавая инициативу ***по мере освоения детьми компонентов деятельности***: сначала предоставляя детям возможность реализации разнообразных поисковых и пробных (в т.ч. разноообразных ошибочных) действий, затем помогает отрефлексировать и сформулировать гипотезу, учит разным способам фиксации результатов, помогает их сравнивать и сопоставлять, устанавливать причинно-следственные связи. При

этом по мере постепенной дифференциации компонентов исследования и их проявления в самостоятельной деятельности детей, педагог передает инициативу детям, оставляя себе роль консультанта, который готов дать совет, если есть запрос со стороны детей, и/или роль провокатора, который, при необходимости, может столкнуть детей с проблемой, возникшей в процессе их исследования, которую они не заметили.

Сформированность (в той или иной степени) детской исследовательской деятельности позволит использовать ее в качестве перспективного метода исследовательского обучения, начиная с дошкольного уровня образования. Однако использование исследовательского метода в ситуации, когда исследовательская деятельность как полноценная деятельность еще не сформирована, к сожалению, малоэффективно: большая нагрузка на воспитателя при ее организации не окупится устойчивыми и надежными знаниями и представлениями детей, т.к. детская мотивация в рамках формирующейся деятельности и педагогические задачи взрослого содержательно не будут совпадать.

Результатом правильной педагогической поддержки развития детской исследовательской деятельности будет становление у ребенка исследовательской позиции, которая понимается как «выработанная способность человека искать и выявлять проблемы, осознанно, активно и конструктивно реагировать на проблемные ситуации новизны, выстраивать исследовательское отношение к реалиям окружающего мира, другим людям, самому себе» [25, с. 24].

Исследовательская деятельность – это важная и перспективная культурная практика, присвоение которой не может быть алгоритмизировано, потому что мы не можем прогнозировать, что именно и в какой момент заинтересует детей, обеспечит условия для проявления их исследовательской активности. При этом становление этой деятельности подчиняется общим законам развития, которые педагогу

обязательно понимать и использовать при организации собственной работы.

Модель образовательной работы, выстраиваемой в соответствии с принципом системной дифференциации

Общие принципы организации образовательной работы

Система работы по развитию исследовательской деятельности детей реализуется ***в форме совместной деятельности детей и взрослых,*** в ходе которой происходит приобщение детей к культурной практике исследовательской деятельности с постепенным вычленением и освоением всех ее структурных компонентов.

Воспитатель выступает носителем и транслятором деятельности, т.е. ***педагог сам демонстрирует выраженную исследовательскую позицию***, с интересом откликается на замеченные детьми интересные факты, события, противоречия, в совместной с детьми деятельности ищет решения возникающих исследовательских задач, и в ходе такой совместной деятельности дети постепенно присваивают способы исследовательской деятельности при сохраненном познавательно-исследовательском мотиве.

Планирование работы

Практическая работа по развитию исследовательской деятельности, как уже говорилось выше, связана с решением двух основных педагогических задач: ***поддержкой познавательной мотивации*** и присвоением культурных ***способов реализации*** исследовательской деятельности.

Соответственно ниже это содержание будет раскрыто в соответствующих параграфах данной главы и представлено как ***2 этапа работы***.

При реализации работы по развитию исследовательской деятельности ***на первом этапе работы*** принципиальным моментом является предоставление детям максимальных

возможностей для проявления их собственной исследовательской инициативы и организации разных мероприятий исследовательской направленности для формирования устойчивой мотивации.

На втором этапе основное внимание направлено на формирование способов реализации исследований и на освоение научного метода реализации исследовательской деятельности. Организация разнообразных исследований реализуется в условиях приоритета детской инициативы: педагог как участник исследования может предложить свою гипотезу, способ, идею и пр., но не навязывает ее детям, если их интерес сейчас связан с реализацией другой гипотезы, способа и т.п. Поэтому педагогу важно иметь в виду, что его предложения могут быть продуктивно восприняты именно в тот момент, когда собственные детские идеи исчерпаны, а новых пока нет.

Продолжительность работы может быть разной: программа, разработанная на основе данных методических рекомендаций, может быть рассчитана на год (старший дошкольный возраст), или на два (средний и старший дошкольный возраст) или на больший срок, начиная с младшего дошкольного возраста. Соответственно, при годовой работе мы можем рассчитывать на устойчивый эффект и овладение деятельностью только при достаточно интенсивной работе, однако здесь остается риск создания ситуации, когда не все компоненты исследования будут освоены в полной мере. При увеличении запланированного на работу времени, появляется возможность глубже погрузиться в содержание деятельности. При организации данной работы следует иметь в виду, что она предполагает развитие именно по онтогенетической, а не по функциональной линии [10, с. 249], т.е. здесь не отрабатываются конкретные действия, а создаются условия для развития деятельности в целом.

Варианты построения календарно-тематического плана будут обсуждаться ниже.

Общие правила организации работы

При организации работы следует придерживаться следующих правил, которые выступают важными условиями становления и развития исследовательской деятельности ребенка:

- жесткая соотнесенность всех компонентов исследования (для ребенка – в плане их «проживания», для педагога – в плане выстраивания логики исследования). Если это не будет реализовано, ребенок научится «псевдоисследованиям», т.е. логика построения собственно исследовательского действия, соотнесенного с гипотезой, не будет им освоена.
- абсолютная понятность для ребенка всех шагов в рамках исследования. ***Этапы нельзя «пройти», тем более «проговорить».*** Их надо прожить. Ребенку важно понять необходимость каждого этапа через собственное неудачное действие. А это означает, увеличение и продолжительности, и количества совместных исследований. Педагогу нужно быть уверенным, что ребенок не пропустит тот или иной этап не потому, что он его «запомнил» (если запомнил – забудет!), а потому что «понял», «пережил» его.
- правильная организация процесса обучения исследовательской деятельности, которая не может быть алгоритмизирована. Это деятельность, реализуемая каждый раз в новых условиях, в которых «заученный» алгоритм действий может оказаться просто неподходящим. В свое время Фрадкина Ф.И. говорила про «обучение игре» следующее: «Учить можно по-разному. ***Нельзя построить образец, который должен получиться в итоге развития, и навязать его ребенку.*** Прежде всего, это не получится, а если и получится, то не будет игрой» [35, с. 290]. Эта фраза полностью подходит и к ситуации обучения исследовательской деятельности. Ребенок присваивает возможность действия в ситуации неопределенности.

- действия педагога, соответствующие возможностям ребенка на том или ином этапе освоения исследовательской деятельности, ориентированы на то, что педагог:
  - «направляет в культурное русло» общую линию исследования в соответствии с возрастными возможностями, **доступностью содержания для ребенка**. Поиск информации – за взрослым, реализация практического действия – за ребенком.
  - создает условия для того, чтобы дети могли ***проверить любые их предложения и идеи***, не отвергает сразу неверный вариант ответа, а предоставляет возможность ***проверить и убедиться в этом самостоятельно.***
  - помогает фиксировать, описывать результаты наблюдений, делает это ***вместе с детьми, но не вместо детей.*** Обучает способам фиксации.

Взаимодействие с семьей

В рамках реализации работы возможны разные формы взаимодействия с семьями воспитанников. Если исследовательское поведение и деятельность ребенка находят признание и поддержку в семье, то в таких условиях приобщение ребенка к исследовательской деятельности может быть максимально полным.

По итогам работы в детском саду можно устраивать презентации детских исследовательских работ для родителей. В процессе работы можно оставлять некоторые вопросы неразрешенными, чтобы дети включали в поиск своих родителей. По мере овладения детьми исследовательской деятельностью, педагог может предлагать им некоторые «самостоятельные» исследования по тем новым идеям и проблемам, которые формулируются по завершении проводимых исследований. Разумеется, полностью самостоятельно провести исследование ребенок-дошкольник не может, и включение семьи в этот процесс будет способствовать как развитию исследовательской деятельности ребенка, так и укреплению детско-родительских

отношений в ситуации совместной деятельности. Когда родители вовлекаются в исследовательскую деятельность, они с огромным энтузиазмом самостоятельно организуют с ребенком различные исследования, с совершенно неожиданной интересной тематикой, еще больше повышая детское желание и возможности исследовать те или иные области. Результаты семейных исследований, представленные в группе, способствуют росту мотивации у других детей группы и их родителей.

Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды

Часть материалов и оборудования всегда находится в свободном доступе детей, они могут использовать их для решения тех или иных собственных задач, связанных с исследованием интересующих их проблем.

Доступ обеспечивается созданием уголков или центров активности, насыщенных разнообразными материалами. Это могут быть уголки природы или центры экспериментирования, содержащие доступные ребенку материалы (природные, бросовые и др.) и разнообразные инструменты (от лупы до, например, электронного микроскопа).

В доступе детей должны обязательно быть разнообразные красочно иллюстрированные детские энциклопедии. Даже если дети еще не умеют читать, у них уже в той или иной степени формируется умение «видеть», «читать» схему, модель, определять для себя проблемные области, вопросы, с которыми нужно обратиться ко взрослому – это важные элементы становления исследовательской деятельности и исследовательской позиции.

Пространство, доступное детям на прогулке, не должно «табуироваться» (туда не ходить, в лужу не лазить, к кустам не приближаться и т.п.). Вместо этого детей нужно учить безопасному взаимодействию с окружающей действительностью (В лужу можно тем, у кого резиновые сапоги. Рядом с кустами будьте аккуратны, там опасно толкаться и т.п.). Какая бы мелочь

не привлекла внимание ребенка (камушек, листик необычной формы, насекомое) – следует с пониманием отнестись к интересу ребенка, разделить его, по возможности, подержать и развить дальше.

Позиция педагога

Позиция педагога должна расцениваться как важнейшее условие поддержки и развития исследовательской деятельности детей. Однако педагог не всегда соотносит свои привычные действия с перспективами детского развития. Оценить потенциальную эффективность собственных действий **от** минимального **до** максимально ресурсной позволит нижеследующий «веер» проявлений.

- **Проявление исследовательской позиции и готовности к практическому исследованию проблемы (явленность ребенку идеальной формы деятельности): от** четкого ясного и полного ответа на поставленный вопрос **до** полюса «О, а я не знаю, но это очень интересно, давай выяснять» (варианты «Я об этом не задумывался», «Какая интересная идея!» и т.п.).
- **Специфика предоставления ребенку информации по результатам обсуждения, поиска**, особенно, когда мнения разделились: **от** полюса «Так – правильно, а так – неправильно» **до** ***оставления на какое-то время*** (день-два, неделя, месяц и т.п.) ***ситуации неопределенности*** и фиксация «доказательств», «подтверждений» от самих детей в пользу той или иной точки зрения.
- **Реакция педагога на ошибку или пробное действие**: **от** позиции «Это неправильно, а как правильно?» **до** полюса «О, как интересно, как же (или «что же») это у нас получилось?», «А что тут должно было получиться?», «А как мы это можем использовать?»
- **Создание условий для реализации исследовательской активности и становления исследовательской деятельности. От** четкой предварительной организации

исследования или эксперимента, когда дети прямо или косвенно подводятся педагогом к определенным результатам **до** полюса создания проблемных интересных ситуаций и «хождения» с детьми «в разные стороны» для выяснения причин, проверки разных, в т.ч. неправдоподобных гипотез.

- **Создание условий для перевода исследовательской активности в исследовательскую деятельность внутри детского сообщества**. Обучение способам организации исследовательской деятельности: **от** формального фронтального проведения занятий со всей группой **до** создания условий, когда появляется «инициативная» подгруппа, обучение в которой происходит в процессе реальной деятельности детей, с предоставлением возможности для последующей передачи опыта внутри детского сообщества.

Первый этап работы: поддержка исследовательской мотивации

Данный этап выделяется особо только для того, чтобы содержание этой работы не было упущено как «само собой разумеющееся» в силу его привычности (при отсутствии второго этапа работы этот этап и рассматривается педагогами как «развитие исследовательской деятельности»). Содержание работы в рамках этого этапа может быть вплетено в повседневную деятельность и жизнь группы.

В рамках этого этапа возможно включение в деятельность детей разных форм работы. Наиболее понятные и распространенные формы:

- поддержка игр-экспериментирований,
- демонстрация и предоставление возможности самостоятельного проведения интересных экспериментов так, как это хочет делать ребенок (взрослый может показать правильный вариант проведения, но не

настаивает пока на нем). В литературе описано большое количество разнообразных экспериментов, которые могут проводить дошкольники с объектами и явлениями живой и неживой природы (растениями, насекомыми, водой, снегом и льдом, воздухом и ветром, песком, глиной и т.д.) [39, 37, 11, 47].

- создание проблемных ситуаций, в рамках которых дети могут реализовать разнообразные пробные действия,
- игры «в исследования» (с лупами, тест-системами, микроскопами, весами, линейками и иными инструментами исследовательской деятельности), когда образовательная задача, требующая именно работы с инструментом, пока не ставится как обязательная задача, но у ребенка есть возможность лучше познакомиться с принципом работы того или иного инструмента, произвести с ним разнообразные действия, понять какие-то правила его использования. Дав возможность реализации самостоятельных действий, по мере их угасания, педагог ненавязчиво показывает детям закрепленный в культуре способ использования того или иного инструмента, дает возможность опробовать его на практике и закрепить новое умение.
- собирание различных коллекций и их рассматривание (сравнение, сопоставление, сериация, классификация элементов коллекции) и т.п.

При проведении разнообразных опытов и мероприятий не следует пока добиваться от детей реального результата (если педагог будет очень настойчив, при том, что деятельность ребенка еще не сформирована, то есть риск отказа ребенка от участия в этой деятельности и формирование стойкого негативного отношения ко всему, что с ней связано), но важно поддерживать заинтересованность, увлеченность ребенка, желание участвовать в подобного рода мероприятиях, которые на втором этапе превратятся уже в целенаправленные занятия. А главное – во время подобных мероприятий ребенок приобретает

важный опыт, который ляжет в основу его формирующейся исследовательской деятельности (он сможет предвосхищать какие-то результаты, предполагать возможные действия по изменению ситуаций, формулировать простейшие гипотезы, применять те или иные инструменты и т.п. Для детей подобная деятельность может называться «Исследованиями», но для себя педагог понимает, что это пока еще не развитие исследовательской деятельности в собственном смысле слова, а только первый этап, ***своеобразная пропедевтика ее формирования***. Однако если этот этап пропустить, посчитав неважным, то дальнейшая работа может оказаться под угрозой именно из-за нежелания ребенка заниматься тем, что для него пока сложно и неинтересно.

Когда речь заходит о том, как обучать ребенка исследованию, то нередко встает вопрос: какая форма работы лучше, предоставить ли ребенку возможности полностью самостоятельного действия или это должны быть организованные формы? Ответ на этот вопрос давно дан классиками нашей отечественной психологии: Л.С. Выготский высказал ставший аксиомой тезис о том, что обучение ведет за собой развитие (но только такое обучение, которое реализуется в зоне ближайшего развития ребенка). А А.В. Запорожец обращал внимание педагогов на то, что движущей силой развития ребенка является его самостоятельная деятельность. И если возможности самостоятельной деятельности (то есть деятельности по инициативе самого ребенка, мотивированной для него деятельности), ограничены, то развитие ребенка будет депривировано. Поэтому путь развития очевиден: мы создаем условия для того, чтобы у ребенка было устойчивое желание чем-то заниматься, и на этом фоне параллельно с его инициативной деятельностью, предлагаем для освоения культурные (как правило – более сложные) способы реализации этой деятельности.

Второй этап работы: освоение структурных компонентов исследовательской деятельности

Пример выстраивания общего плана работы

Если детский сад уже работает в режиме современной тенденции совместного с детьми планирования образовательной работы, то организация работы по приобщению к исследовательской деятельности не составит труда: темы выбираются детьми, а в рамках реализации этих конкретных содержаний педагог последовательно решает педагогические задачи в соответствии с принципом системной дифференциации компонентов исследовательской деятельности в онтогенезе.

Если детский сад работает в режиме календарно-тематического планирования, то важно выстраивать работу не по тематике исследований, а именно с ориентировкой на формирование тех или ***иных способов действий (способностей)*** детей. При этом важно понимание того, что сам способ действия (способность) не «привязан» к конкретному содержанию и может быть сформирован при организации деятельности фактически по любой исследовательской тематике. И если Программа реализуется в местности, где, допустим, невозможно провести опыты с сухим и мокрым снегом, то педагог может вполне равноценно заменить ее другой тематикой, в рамках которой будут решаться те же педагогические задачи, которые перечисляются ниже в таблице № 1.

Работа по развитию исследовательской деятельности детей считается выполненной не тогда, когда проведены все запланированные эксперименты и исследования, а тогда, когда дети стали проявлять активную исследовательскую позицию. Для этого именно на исследовательские способности детей должно быть направлено внимание педагога, а реализовывать это можно на любом материале. И если, допустим, в сентябре дети увлеклись получением сока из овощей и фруктов, а потом это вылилось в ряд последовательных исследований на определение, где сока больше, какими еще способами можно извлекать сок из

плодов, что можно с этим соком делать, какие животные/насекомые его любят/не любят и пр. – то именно эта тематика должна реализовываться в рамках работы с детьми, а не то запланированное содержание, которое прописано в планах воспитателя. При этом важно спланировать эти исследования таким образом, чтобы на их материале решались те же самые намеченные педагогические задачи, связанные с освоением способов исследовательской деятельности и овладением научным методом исследования.

Примерные конспекты учебных исследований даны по месяцам, однако важно понимать, что тематика совершенно не привязана к календарному месяцу, педагог может и должен свободно варьировать тематику в зависимости от интересов детей, собственных интересов и пр., В работу можно включать любые иные темы исследований, которые оказались в данный конкретный момент актуальными, важными для самих детей, были предложены ими. Важно принципиальное понимание того, что приоритетной тематикой становится именно та, которая вызывает интерес детей здесь и сейчас. В этом плане организация исследовательской деятельности полностью подчиняется принципу, сформулированному в Методических рекомендациях по работе с примерной образовательной программой дошкольного образования и федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (и уже цитировавшийся в начале пособия): «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].

Все проблемы, которые ставят сами дети, а также гипотезы, которые они формулируют, следует фиксировать, включать в работу и пытаться исследовать обязательно. Именно поэтому работа некоторым темам может растянуться на большее время, чем ожидалось. В любом случае приоритет сохраняется за

детской инициативой и детскими предложениями, а не за формальным перечнем тематик и календарной сеткой плана. Потому что, углубившись в заинтересовавшую его тематику, дошкольник понимает и постигает несопоставимо больше, чем в ситуации, когда с ним поверхностно «проходят» множество безразличных для него содержаний. ***Содержание работы*** представлено не перечнем тематик, а именно ***логикой освоения детьми разнообразных способов исследовательской деятельности***.

Педагогическая задача предполагает формирование той или иной способности в процессе реализации исследовательской деятельности, при этом важно понимать, что ее решение невозможно в изолированном виде, а только в контексте целостной деятельности. Поэтому на каждом этапе именно на решение конкретной задачи должно быть направлено внимание педагога, а значит, именно тут необходимо обеспечить максимум условий для самостоятельной деятельности детей. Последующие этапы педагог может пока «взять на себя», включая в них детей по мере их желания и активности, не настаивая на результативности, но поддерживая интерес к деятельности как таковой.

Детям предоставляется возможность ***активных пробных действий (экспериментирования в контексте реализуемой исследовательской деятельности или др.)*** по доказательству или опровержению выдвинутых гипотез. Важно, чтобы педагогом не пресекались попытки неверных действий: это очень важный опыт, который ложится в основу исследовательской позиции, когда ребенок не боится ошибиться, из ошибки извлекает новый ценный опыт, что помогает ему успешно продвигаться дальше. В процессе реализации тех или иных действий педагог обращает внимание детей на ***способы фиксации*** данных. Полученные ***результаты*** становятся объектом разностороннего анализа: сравнения, сопоставления, обсуждения, – на основании чего делаются выводы.

Именно формирование исследовательских способностей (реализация действий, соотнесенных с гипотезой, анализ полученных результатов, корректировка гипотез, постановка новых задач и т.п.) и составляют основное содержание работы, которое может быть реализовано в принципе на любом предметно-тематическом материале.

Самое главное для педагога – удерживать приоритет деятельности, которым выступает не задача «успеть пройти всё», ***а погружение детей в совместную интересную деятельность***.

В завершение этого параграфа следует напомнить о наблюдении Н.А. Рыжовой, которая специально подчеркивает, что даже при общей вовлеченности детей в исследование, у них разные интересы, предпочтения, поведенческие стратегии. Поэтому каждый будет в рамках общей деятельности находить свою стратегию деятельности: кто-то с удовольствием бегает, ищет, собирает, кто-то рассматривает, объясняет, делает выводы. И очень важно, чтобы каждый находил свою нишу и свой личный интерес в рамках общей деятельности.

Ожидаемые результаты реализации работы по развитию исследовательской деятельности дошкольников

Планируемыми результатами работы является сформированная исследовательская позиция у детей, а также сформированность социально-нормативных характеристик развития детей, представленных в форме целевых ориентиров:

- Ребенок способен искать и выявлять проблемы, осознанно, активно и конструктивно реагировать на проблемные ситуации новизны, выстраивать исследовательское отношение к реалиям окружающего мира, другим людям, самому себе:
- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в познавательно-исследовательской деятельности; способен

выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания и т.п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление. // Развитие личности. 2002. № 2. С. 85-102. URL: http://rl-online.ru/articles/2-02/111.html (дата обращения: 17.11.2020)
2. Бабаева Т.И. Педагогическое сопровождение исследовательской активности старших дошкольников в детском саду // Детский сад: теория и практика. 2015. № 9. – с. 24-36.
3. Богоявленская Д.Б. Об истоках творчества. // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: Сборник докладов IX Международной научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». Том 1 / Под ред. А.С. Обухова. М.: МОД «Исследователь»; Журнал «Исследователь/Researcher», 2018. – С. 12-19.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
6. Дубынин В.А. Мозг и любопытство. МФК МГУ, 30.09.2015, лекция 3. «МОЗГ и потребности человека».
7. Егорова Т.А. Исследовательские способности дошкольника: сущность и специфика развития. – Исследовательская деятельность учащихся: Научно-методический сборник в двух томах / Под общей редакцией А.С. Обухова. Т. 1: Теория и методика. М.: Общероссийское общественное движение творческих педагогов «Исследователь», 2007. С. 342–345.
8. Егорова Т.А. Развитие исследовательских способностей старших дошкольников: Автореф. дисс. … канд. психологических наук. М., 2006.
9. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Учеб. пособие для студентов психол. специальностей и направлений / Под

ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. - М.: Гардарики, 2001. 622 с.
10. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
11. Зыкова О.А. Экспериментирование с живой и неживой природой. М.: ЗАО «ЭЛТИ-КУДИЦ», 2012.
12. Исследовательская и проектная деятельность дошкольников и младших школьников: опыт воспитателей и учителей / Ред.-сост. А.С. Обухов. М.: Журнал «Исследователь / Researcher», 2018. 60 с.
13. Киреева О.В. Развитие исследовательской активности детей старшего дошкольного возраста в процессе экспериментирования. Дис. канд. пед. наук. Санкт-Петербург. 2009. - 209 с.
14. Каропа Г.Н. Системная дифференциация как закономерность и принцип обучения. // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2017. Т. 22, вып. 6 (170). – С. 107-116.
15. Колебанова Н.Н., Корчемнева Л.Г. Сетевые формы организации исследовательской и проектной деятельности дошкольников в городе Новый Уренгой. Реализация проекта «Познание» // Исследователь. 2020. № 3 (в печати).
16. Короткова Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М., 2007. 208 с.
17. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Мозаика-Синтез, 2013. 261 с.
18. Краевский Б.А. Психология детских игр. Харьков: типо-лит. «Печ. Дело» кн. К.Н. Гагарина, 1902. 51 с.
19. Леонтович А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся. // Исследовательская работа школьников. 2003. № 4. С. 12-17.
20. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. 320 с.

21. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
22. Материалы методологического семинара № 3 Института системно-деятельностной педагогики по теме: «Проектная деятельность. Исследовательская деятельность» (14.11.2018). Аудиозаписи.
23. Методические рекомендации по работе с примерной образовательной программой дошкольного образования и федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/metodicheskie_rekomendacii_po_ispolzovaniyu_primernoy_osn_obrazov_prog_do.pdf (дата обращения: 17.11.2020)
24. Небылицын, В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий М., 1976. 336 с.
25. Обухов А.С. От исследовательской активности к исследовательской деятельности: учение через открытия. // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций: Сборник докладов IX Международной научно-практической конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». Том 1 / Под ред. А.С. Обухова. М.: МОД «Исследователь»; Журнал «Исследователь/Researcher», 2018. С. 20-33.
26. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Национальный книжный центр, 2015. 288 с.
27. Обухов А.С., Бородкина Н.В. Психологические особенности спонтанного исследовательского поведения дошкольников в пространстве детского сада. Исследователь. 2009. № 3-4. С. 136–149.
28. Письмо Департамента образования города Москвы от 20.11.2003 № 2-34-20 «Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы»

URL: https://pandia.ru/text/79/029/5675.php (дата обращения: 17.11.2020)
29. Поддьяков А.Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте. Дис. док.псих. наук, факультет психологии Москва, 2001. 349 с.
30. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение. 2-е изд. испр. и доп. – М.: Издательство «Национальное образование», 2015
31. Поддьяков Н.Н. Детское экспериментирование и эвристическая структура опыта ребенка–дошкольника. Исследователь. 2009. № 2. С. 68–75.
32. Полякова М.Н. Освоение средств и способов познания как центральная задача познавательного развития дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2015. № 9. С. 6-17.
33. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения: 17.11.2020)
34. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. URL: http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/06/poop_do_v-reestr.pdf (дата обращения: 17.11.2020)
35. Психология и педагогика игры дошкольника. М.: Просвещение, 1966. С. 352 с.
36. Родина Н.М., Трифонова Е.В. Особенности организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников как механизма амплификации детского развития. // Детский сад: теория и практика. 2015. № 9. С. 36-45.
37. Родина Н.М., Чехонина О.И. Основные подходы к интеграции познавательно-исследовательской деятельности в образовательный процесс детского сада // Журнал «Детский сад: Теория и практика». 2012. № 5. С.76-81.

38. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2003. 713 с.
39. Рыжова Н.А. Лаборатория в детском саду и дома. 2-е изд. М.: Линка-Пресс, 2012. 176 с.
40. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 232 с.
41. Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника самостоятельно приобретать знания. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Национальный книжный центр, 2017. 240 с.
42. Савенков А.И., Обухов А.С. Методические рекомендации по подготовке и проведению Всероссийского конкурса исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – Исследователь!». // Исследователь. 2018. № 3-4 (23-24). С. 177-214.
43. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2013. № 3. С. 92-98.
44. Толокнова И.А. Роль экспресс-исследований в формировании универсальных учебных действий младших школьников. // Исследователь/Researcher. 2018. № 3-4. С. 94-98.
45. Трифонова Е.В. Развитие исследовательской деятельности в дошкольном возрасте как процесс поступательной дифференциации ее компонентов. // Исследователь/Researcher. Научно-методический журнал. 2020. № 2 (30). С. 137-155.
46. Трифонова Е.В. Становление дошкольника как субъекта деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения (теория и практика деятельностного подхода). // Детский сад от А до Я. 2011. № 2. С. 3-17.
47. Тугушева Г.П., Чистякова А.Е. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста. М.: Детство-Пресс, 2015.

48. Чуприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. — М.: АО: Столетие, 1997. 471 с. URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10967 (дата обращения: 17.11.2020)
49. Шопенгауэр А. О воспитании. Пер.с нем. – М.: Типо-литография Русского товарищества печатного и издательского дела, 1902. – 16 с.
50. Щедровицкий П.Г. Что такое мышление? Контуры онтологической картины. Обсуждение лекции. URL: https://shchedrovitskiy.com/chto-est-myshlenie/ (дата обращения: 17.11.2020)

Презентация опыта детских садов, работавших в составе федеральной инновационной площадки НИИ ВОО «Воспитатели России»

Из опыта работы по организации и развитию исследовательской деятельности в условиях ДОО

***О.В. Черненко**, старший воспитатель*

МБДОУ «Детский сад № 40»,
г. Саров Нижегородской области

Данный опыт касается двух основных проблем: психологической перестройки педагогов и сниженной познавательной и исследовательской активности детей.

В нашей работе мы постоянно сталкиваемся с противоречием между теорией и практикой. Педагоги в большинстве случаев могут отличить проектную деятельность от исследовательской, определить, где самостоятельное детское исследование подменено обучением. Вместе с тем, на практике, воспитатели продолжают совершать типичные ошибки: постепенно «перехватывают» инициативу у детей, иногда по-прежнему пытаются подогнать под «правильный» результат, пытаются добиться от детей шаблонных формулировок, используют сложную, непонятную малышам терминологию.

Почему же возникает психологический барьер педагогов в поддержании детской исследовательской деятельности. Считаем, что это обусловлено несколькими факторами:

1) стереотипизация деятельности педагога (более ярко проявляется на группах компенсирующей направленности); данную проблему мы пытаемся ее решить через тренинги личностного роста и на профилактику эмоционального выгорания, которые проводит с педагог-психолог;

2) боязнь беспорядка, дезорганизации детей, опасности для здоровья;

3) требование родителей, чтобы ребенок был чистым;

4) неприятие отдельными педагогами и родителями некоторых тем, вопросов, которые вызывают у детей любопытство и любознательность

5) личностные особенности педагогов и другие.

В большинстве, педагоги осознают и принимают имеющиеся проблемы, способны самостоятельно их выявить в ходе анализа и самоанализа деятельности, стремятся изменить подход к организации образовательного процесса на практике. Молодые специалисты перестроились быстрее. Они не боятся дать детям свободу, допускать ошибки, но затрудняются при проведении обсуждения, подведении детей к формулированию гипотез, выводов, фиксации результатов и пр.

Изменить подход к организации деятельности на практике оказалось сложнее, чем ожидали.

В помощь педагогам мы разработали короткие памятки-шпаргалки. Они лаконичны, поэтому проще воспринимаются и усваиваются.

Воспитателям проще избежать ошибок и стереотипизации, если они соблюдают короткие правила-девизы. Например:

«Лучшая помощь – не мешать!»,

«НЕ делай за ребенка то, что он может сделать сам!»,

«Взрослый больше слушает, ребенок больше говорит, а не наоборот!»,

«Не стремись к «НУЖНОМУ» ответу, ЖДИ ответ ребенка!»,

«Мы принимаем ВСЕ ответы!»,

«НЕ говори «правильно» или «неправильно»! Спроси, «почему так?»,

«НЕ стремись получить «правильный» результат!»

«Ошибка – это тема для нового исследования» и т.п.

Эти же девизы, переформулировав, можно использовать для самоанализа. Например:

- не делал ли я за ребенка лишнее?

- кто больше говорил: я или ребенок?

- дал ли я возможность каждому высказаться, объяснить свою точку зрения?

- не было «оценочных суждений» в нашем анализе?

Очень полезно снимать на видео деятельность, а затем анализировать, т.к. первоначально некоторые коллеги считали, что делают все правильно. Взгляд на себя со стороны помог переосмыслить свои взгляды и перестроиться.

В помощь педагогу разработан алгоритм организации детской деятельности в форме вопросов к ребенку. Его можно использовать при руководстве спонтанной детской исследовательской деятельностью, когда у ребенка есть интерес, но не сформированы навыки деятельности или он испытывает затруднения. Это примерный алгоритм, который, конечно же, будет видоизменяться в зависимости от сложившейся ситуации, от возраста, возможностей ребенка, длительности интереса. План деятельности в форме вопросов снижает риск «заорганизованности» деятельности, перехвата инициативы и самостоятельности у ребенка. Педагог думает, что спросить, а не что сделать.

1. Что ты хочешь узнать (проверить)?
2. Как ты думаешь, что будет? (формулировка вопроса должна подвести ребенка к гипотезе и зависит от его вопроса)
3. Что тебе для этого нужно? (касаемо материалов, информации)
4. Где или у кого это взять, найти?
5. Что ты будешь делать сначала? Потом? (выход на этапы деятельности. В случае многоэтапного исследования, могут появляться дополнительные, уточняющие вопросы, помогающие ребенку спланировать свою деятельность и стимулирующие довести ее до конца).
6. (после получения результата) Что у тебя получилось? А ты думал, что будет? (возвращение к гипотезе).

7. Как ты думаешь, так всегда будет происходить? (побуждение к перепроверке)
8. Как можно нарисовать (записать) результат? (взрослый помогает зафиксировать результат при необходимости, может с обратной стороны сделать текстовую запись для дальнейшей работы).
9. Что ты хотел узнать? Ты получил ответ на свой вопрос?
10. Кому бы ты хотел об этом рассказать? (Кого бы ты хотел этому научить?)

Кроме всего прочего данный алгоритм помогает и в ходе организованной детской деятельности. Дети учатся планировать, формулировать гипотезу, фиксировать результат, делать простые выводы и умозаключения. Активизируется речь ребенка, что особенно важно для воспитанников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Вторая проблема, с которой мы столкнулись: увеличение процента детей со сниженным познавательным интересом, особенно на группах компенсирующей направленности, а также у детей младшего дошкольного возраста.

Как педагогам в таких случаях создать образовательную ситуацию, чтобы деятельность не перестала быть детской и исследовательской? Как организовать руководство детской исследовательской деятельностью с детьми с ОВЗ, учитывая их сниженную познавательную активность, внимание и пр.? Такой ребенок зачастую не способен довести действие до конца, провести рефлексию, отказывается фиксировать результат. Не всегда ребенок переходит на следующий этап исследовательской деятельности, а иногда возвращается на предыдущий.

Было предложено создать картотеку проблемных и мотивационных ситуаций. Проверить их на практике, при необходимости скорректировать. Для наших педагогов это оказалось сложной задачей, т.к. порой получалось описание опыта или эксперимента.

Приведем некоторые удачные, на наш взгляд, примеры.

Проблемная ситуация: Помоги зайчику спрятаться от лисы (*фото 1*)

Материал: коробка с мелко порванной белой бумагой, фигурки зайца и лисы. Султанчики, веера, ленточки, флажки, пакет, воздушные шары, ветряки, трубочки для коктейлей.

Предложить детям помочь зайчику спрятаться от лисы в сугробе не трогая их руками.

(снег – бумага мелко порванная).

Дети сами приходят к решению использовать трубочки для коктейлей. Дуют в них на кусочки бумаги и надувают сугроб на зайчика.

Вопрос: что помогло нам спрятать зайчика? (сначала дети ответили, что трубочки, при повторных пробах пришли к выводу, что это воздух, дыхание)

Фото 1

Проблемная ситуация: «Спаси рыбку» (*фото 2*).

Материал: две пластиковые бутылки с отрезанным дном. Через дырки в пробках соединены гибкой трубочкой (места соединения пластилином). Одна из бутылок закреплена выше и прикрыта крышкой, в ней пластиковая рыбка. Как помочь рыбке? (в эту бутылку мы воду налить не можем). Дети наливают воду в нижнюю бутылку и поднимают ее выше первой бутылки, вода перетекает в первую бутылку. Рыбка спасена!

Вывод: наши бутылки соединены трубкой, они сообщаются, поэтому образуют единое целое, как бы «озеро».

Фото 2

Проблемная ситуация: «Помоги жителям деревни перебраться на другой берег» (*фото 3*).

Материал: таз с небольшим количеством воды, кувшин с водой, плот (кораблик), фигурки людей и животных из конструктора Лего.

Как помочь жителям, они не могут с высокого берега спрыгнуть на плот. Дети доливают из кувшина воду в таз. Уровень воды поднимается вместе с плотом. Помогли жителям деревни погрузится в плот.

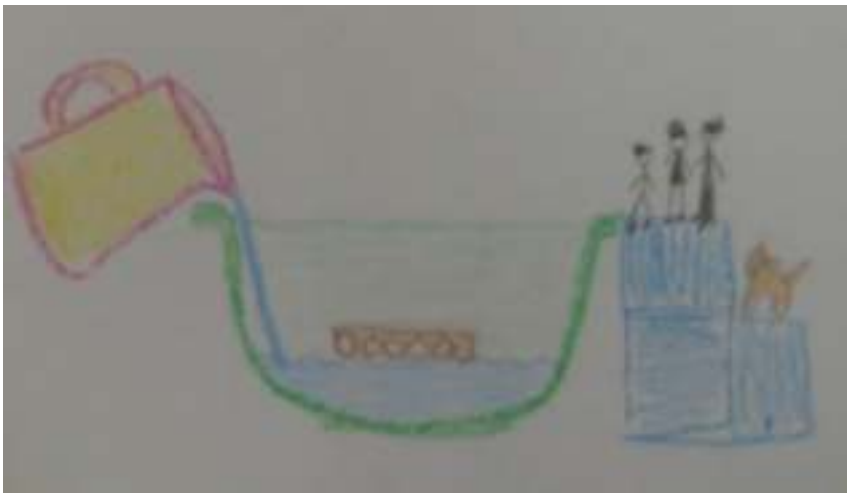


Фото 3

Свои особенности имеет организация образовательного процесса на раннем возрасте, когда познавательно-исследовательская деятельность находится в начале своего развития. Дети не выдвигают гипотезы, они могут сделать лишь элементарные выводы, способны установить отдельные причинно-следственные связи, не всегда могут выразиться словами. Но уже на втором году жизни дети проявляют активность, они отзывчивы и любопытны, включаются в предложенную деятельность, реагируют на созданную в среде ситуацию, а также самостоятельно изучают свойства окружающих объектов. Прослеживается алгоритм «От удивления к увлечению: интересно - хочу действовать - могу действовать». Ведущая роль в поддержании интереса и активности принадлежит воспитателю. Он создает привлекательную предметную среду, побуждающую к деятельности и постоянно использует игровые ситуации.

Примеры игровых мотивационных ситуаций для детей раннего возраста:

- «Следы». В центре песок-вода часть песка увлажнить, часть оставить сухим, сделать на влажном следы и рядом разместить несколько печаток формой вверх, небольшое количество воды в лейке (малыши тут же начинают отпечатывать, понимают, что на сухом след пропадает).

Фото 4

- «Ветерок». На столе несколько листьев из бумажных салфеток. Сначала дать детям самостоятельно действовать с предметами. Затем подбросить листик и обратить внимание, как он падает. Затем сдуть листик с ладошки или со стола, приговаривая «подул ветерок». Дети активно подхватывают игру, пытаются сдуть листья. Если дыхания не хватает, взрослый предлагает подуть вместе. Еще один вариант – предложить ветерок сделать веером (фото 4)

- «Веселые платочки» Ребенок заинтересовался коробочкой с платочками, некоторые из них прозрачные. Можно ими помахать вверх-вниз, создавая ветерок. Можно поиграть в «Прятки» или «Видно-не видно»: ребенку предлагают спрятать себя или игрушку. За прозрачным платочком не спрятаться. Воспитатель акцентирует на этом внимание: «Я тебя вижу». Ребенок быстро определяет, что нужно взять непрозрачный платочек. Воспитатель также комментирует: «Я не вижу». Интерес малышей к этой игре держится очень длительное время. Они самостоятельно играют в нее в течение дня уже на протяжении нескольких недель.

Часто бывает, что создается ситуация, а дети не пытаются ее решить. Например, воспитатель оставил песок сухим, чтобы дети обратили внимание на то, что он не лепится; а дети продолжали играть сухим песком. Затем он предложил им «приготовить пирожные в виде зверюшек»; песок рассыпался, но дети продолжали попытки лепить из сухого песка. В группе ранее проводили опыт по изменению свойств песка. Это уже был наш эксперимент, песок сохраняли сухим 3 дня, в соседней песочнице, был влажный песок. Так никто песок не его и не полил и не предложил намочить. В результате воспитатель сделал куличики из влажного песка рядом с кучками сухого и предложил детям сравнить, где форма больше на рыбку похожа и почему. Только тогда дети озвучили, что нужен мокрый песок.

Можно сделать вывод, что проверенные методы и приемы не всегда срабатывают. Необходимо нарабатывать опыт, тренировать интуицию и педагогическое чутье, которые со временем могут перерасти в методику или технологию.

Использован опыт педагогов – участников творческой группы: Васильевой Н.В., Гриненко Н.В., Гуменюк И.В., Дейч Г.Н., Курдановой А.Г., Мартыновой Т.Н., Носковой О.В., Тепаевой И.Г., Машковой Л.Н., Салищевой С.В., Симчук И.В., Черненко О.В.

«Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях ДОО»

Т.А, Скуратова, *старший воспитатель*
Ю.М. Александрова, *заведующая.*
коллектив МБДОУ д/с № 35 «Соболек»

МБДОУ «Детский сад № 35 «Соболек»

Для объективной оценки деятельности нашего коллектива в рамках работы инновационной площадки по теме «Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях ДОО» и дальнейшего построения образовательного процесса нами был проведен мониторинг – наблюдение за уже существующими условиями, созданными в ДОУ. Мониторинг включал в себя следующие критерии отслеживания: кадровые условия (в частности наблюдали за умением педагога организовать и провести исследовательскую деятельность, как за одной из основных педагогических компетенций), психолого-педагогические условия (в частности наблюдали за поддержкой инициативы и самостоятельности детей в исследовательской деятельности, вовлеченностью родителей (законных представителей) детей непосредственно в исследовательскую деятельность), развивающая предметно-пространственная среда (в частности наблюдали за кратностью посещения детьми исследовательского мини-центра в группе (в каждой группе имеются такие центры по исследовательской, опытно-экспериментальной деятельности), наполняемостью центра, его доступностью и безопасностью для детей). По завершению мониторинга нами были сделаны следующие выводы: в организации и проведении исследовательской деятельности, в выборе темы исследования – ведущая роль у воспитателя (даже в старших и подготовительных группах); поэтому, как следствие, слабая поддержка инициативы и самостоятельности детей в исследовательской деятельности; вовлеченность родителей, в

рамках исследовательской деятельности, происходит как сторонних наблюдателей; созданные мини-центры по исследовательской деятельности безопасны, но мало привлекательны для детей (статичное оборудование, однообразная наполняемость, не сменяемость материалов, материалы убраны в закрытые непрозрачные контейнеры).

Погружаясь в деятельность инновационной площадки нашим коллективом была определена главная цель – активизация исследовательской деятельности детей, носящей познавательный, творческий характер, и, как следствие, передача воспитанникам инициативы в организации своей познавательной деятельности (особенно в старшем дошкольном возрасте).

Для этого первое над чем мы решили поработать – это над преобразованием предметно-пространственной среды по исследовательской деятельности. Что мы сделали:

- заменили «глухо» закрытые контейнеры для хранения разнообразного материала на прозрачные емкости, плюс имеющие маркировку;

- решили, что все мини-центры, созданные в группах условно разграничены, то есть необходимые средства и материалы могут находиться в любом центре и могут использоваться по необходимости для исследовательской деятельности;

- исследовательская деятельность может организовываться детьми в любом «уголке» группы, поэтому статичное оборудование преобразовали в динамичное, появились перекатные тумбы-столы для исследовательской деятельности, контейнеры на колесах;

- по насыщению разнообразными средствами и материалами были привлечены семьи воспитанников. Для этого вначале провели небольшое анкетирование по выявлению того, во что любит играть дома ребенок, чем любит играть. Так после этого в наших центрах появились: кухонная утварь (ложки-шумовки, скалки, лопатки, формочки, кондитерские мешки с насадками),

медицинские предметы (пипетки, медицинские груши, капельницы, шприцы), чудо-коробочки с разнообразным материалом (наполнением которых дети занимаются сами. Например, одна из таких коробочек может содержать: проволоку, макароны, кусочек ткани «Парча», текстильные краски, кору сосны, значок, и т.д.) и многое другое;

- для поддержания самостоятельности детей в исследовательской деятельности были придуманы правила «работы» в центре (было оговорено что можно без взрослого, что можно только со взрослым, что категорически делать нельзя (с объяснением «почему?»); были созданы каталоги мнемодорожек, мнемотаблиц по проведению опытов, экспериментов;

- для создания привлекательной развивающей предметно - пространственной среды было решено преобразовывать центры в соответствии с тематическими блоками и их продолжительностью, а также наполнять центры предметами - провокаторами, способствующими к стимулированию деятельности детей.

Следующим нашим шагом стала работа над умением педагогами организовать исследовательскую деятельность с учетом интересов и запросов детей (и родителей) и переход от ведущей (доминирующей) роли воспитателя к роли соавтора (вместе с детьми, с родителями, позиция «Мы вместе»). Для этого мы сделали:

- ввели в образовательный процесс гибкое планирование (педагог может отойти от запланированной им деятельности в течение недели, для реализации запроса, интереса ребенка и поддержки его инициативы. Для фиксации запросов и интересов детей в группе вывешивается белый лист, на котором воспитатель записывает вопросы, интересы детей в течение дня, недели, а затем создает условия для удовлетворения запроса, проявления интереса, инициативы ребенка. Так же в образовательном процессе педагоги используют технологию «Утренний сбор», которая позволяет выявить запросы и интересы детей и простроить деятельность по их реализации);

- привлекли родителей, как полноценных участников образовательного процесса (родители (иногда бабушки, дедушки) выступали в роли приглашенного гостя с сообщением, мастер - классом, в роли чтеца. В связи со сложной эпидобстановкой все встречи проходили онлайн, либо была аудио-, видеозапись, которая демонстрировалась детям).

Далее работу продолжили в педагогическом коллективе по определению алгоритма исследовательской деятельности дошкольников: были проведены консультации «Проектная деятельность и исследовательская деятельность: чем похожи и чем отличаются?», семинары - практикумы по теме «Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях ДОО», в ходе которых познакомились с алгоритмом проведения исследовательской деятельности предложенной А.И. Савенковым «Дидактические основы исследовательского обучения». Познакомившись с алгоритмом, мы поняли, что не сможем организовать и поддержать сиюминутное исследование. Этому надо учиться. Надо научить детей: задавать вопросы, видеть проблему, выдвигать предположения (гипотезы), продумывать шаги исследования, фиксировать полученные результаты, публичному выступлению и т.д. Даже для себя отметили, что и нам этому надо научиться.

Определили для себя этапность работы над детским исследованием (по принципу «от простого к сложному»:

1. Организация образовательной деятельности по развитию у детей умений и навыков исследовательской деятельности.

2. Проведение самостоятельных исследований детьми.

3. Защита исследовательских работ.

На двух последних этапах планировали привлечь семьи воспитанников, так как самостоятельную исследовательскую деятельность (часть или всю) можно выполнить дома и в подготовке к защите исследовательской работы родителям отводиться большая роль.

Для первого этапы были подобраны игровые ситуации, игры, беседы, проблемные ситуации, практикумы, сюжетно-ролевые

игры развивающие специальные умения, навыки исследовательской деятельности.

Реализации второго этапа способствует преображенная развивающая предметно-пространственная среда групп.

Третий этап пока реализуется на уровне групп, но в конце 2021/2022 учебного года запланировали общесадовское событие «Калейдоскоп исследовательских работ», где будут представлены лучшие исследовательские работы групп по мнению детей, педагогов, родителей, причем выбор работ может не совпадать, поэтому возможно представление нескольких работ от группы.

Как промежуточный результат деятельности в рамках инновационной площадки можем считать:

- появление, обновление групповых интерактивных мини-музеев как части развивающей предметно-пространственной среды, способствующей реализации детского интереса: «Домик Дружбы» (экспонаты из бросового материала), «Чудо – дерево», «Упаковочка», «Игрушки из дерева», «Удивительные динозавры», «Часы», где дети, играя с экспонатами имеют возможность преображать их и давать другое предназначение, что способствует развитию исследовательского поиска, исследовательского поведения;

- организация исследовательской деятельности с учетом запросов и интересов детей: «Может ли упаковочка второй раз пригодиться?», «Как самим сделать краски, если хочется порисовать, а рядом нет красок, карандашей…?», «Почему нельзя есть снег?», «Почему на глянцевой бумаге фломастер не рисует, а на простой (шершавой) рисует?», «Почему еда без соли не вкусная, а соль просто так не поешь?», «Почему хлеб может быть черным и белым?», «Почему в тесте дырочки?», «Почему посуду надо мыть?», «Все ли предметы можно превратить в музыкальные?», «Почему сердце бьется сильнее и его «слышно»?»;

- самостоятельная исследовательская работа воспитанницы подготовительной группы «Их муза Усть-Илимск» по изучению

истории семьи (защита лэпбука), которая привела к тесному сотрудничеству с краеведческим музеем Усть-Илимска и расширение границ образовательного пространства: воспитанница представляла исследовательскую работу в зале музея «Первостроители Усть-Илимска», для детей первых классов начальной школы МАОУ СОШ №11 Усть-Илимска (онлайн трансляция).

Для себя определили следующие **рекомендации - пожелания при организации исследовательской деятельности дошкольников**:

1. Не бояться детского исследования. Дать ведущую роль ребенку.

2. Вводить исследовательскую деятельность начиная с групп раннего возраста. Сначала она будет носить предметно-манипулятивный характер, далее дети научатся видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать предположения и т.д., затем будут самостоятельно исследовать и защищать свою исследовательскую работу.

3. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть насыщенной и усложненной, примерно на 10 %, чем в соответствии с возрастом. Для проявления инициативы и реализации запросов и интересов дошкольников.

4. Привлекать семьи воспитанников в роли активных участников образовательного процесса.

5. Расширять границы образовательного пространства ДОУ за счет культурных, образовательных учреждений города. Онлайн взаимодействие упрощает данное сотрудничество.

Опыт реализации исследовательских задач в понятной для детей форме

Светлова Т.П., *старший воспитатель,*
Зябрева С.Ю., *воспитатель*

МДОАУ «Детский сад № 99 «Домовенок» г. Орска»

Начиная деятельность в рамках инновационной площадки, мы понимали, что нас ждет интересная и большая работа, связанная с множеством трудностей. Современные дети поражают своей неутолимой любознательностью, бесконечными разнообразными проявлениями. Принципиальная особенность детей состоит в стремлении ребенка, сломав все рамки выйти в новые непознанные области, используя разнообразные способы. Что же необходимо сделать с любознательностью ребенка и как к ней относиться?

Как же поступать воспитателю? Поддерживать или ограничивать детскую любознательность? Если педагог остается в рамках учебной модели, то поддержать инициативу будет невозможно.

Факторы, которые способствуют побуждению исследовательской мотивации:

1. Новизна объекта или явления
2. Сложность объекта или исследования
3. Информационный конфликт.

Дети постоянно стремятся исследовать окружающий мир:

- объекты неживой природы;
- объекты живой природы;
- люди;
-искусственные объекты.

Готовность детей исследовать и открывать что-то новое в окружающем мире является самостоятельной ценностью и если педагог упустит возможности этого периода, то детскому развитию может быть нанесен вред.

Для того, чтобы работа в данном направлении проходила на хорошем уровне должна быть создана определенная модель организации образовательного процесса в ДОО и необходимые условия.

В каждой группе нашего ДОУ созданы «Центры науки», в которых созданы условия:

-место для хранения природных материалов (камни разного цвета и формы, минералы, птичьи перышки, ракушки, шишки, скорлупа ореха, кора деревьев);

-бросовый материал (кусочки поролона, меха, лоскутки ткани, пробки, проволока, деревянные, металлические, пластмассовые предметы;

-технические материалы: гайки, винты, болтики, гвозди;

-зона воды и песка;

-схемы, таблицы, модели с алгоритмами выполнения опытов;

-книги познавательного характера, атласы;

-тематические альбомы;

-приборы-помощники (микроскоп, увеличительные стекла, чашечные весы, безмен, песочные часы, компасы, разнообразные магниты); - прозрачные и непрозрачные сосуды разной конфигурации и разного объема (стаканы, ковши, ведерки, воронки);

-медицинские материалы (пипетки, колбы, пробирки, мензурки, воронки, мерные ложечки).

Все эти центры находятся в свободном доступе для наших воспитанников. Так как для детей дошкольного возраста именно внешний стимул часто становится причиной возникновения исследовательского поведения и познавательно-исследовательской деятельности, в групповых пространствах группы мы стараемся размещать в мини-музеях тематические коллекции, изготавливать лепбуки и тематические макеты.

Образовательный процесс в ДОО проходит не только в групповом пространстве, но и других пространствах ДОО. Развивающая предметно-пространственная среда постоянно меняется, обеспечивая новизну ситуации, сюрпризность и неопределенность.

В летнее время на территории организуется огород, в котором у педагогов есть возможность организовывать исследовательскую деятельность воспитанников. В зимние время в групповых помещениях ДОО организуются «Огороды на коне», где дети могут проводить опыты с растениями.

Воспитатели нашего дошкольного учреждения стараются поддерживать и развивать интерес детей, способствуя поиску информации, побуждать исследовательскую активность детей, давая им самим открывать новые знания, обязательно опираясь при этом на возрастные возможности и особенности детей.

Каждый день перед воспитателем встает вопрос о том, как успеть провести образовательную деятельность в рамках расписания, а также не упустить вопросы и проблемные ситуации, которые задают дети, поддерживать их не только словесно, но и в разнообразной деятельности.

Сегодня роль педагога в организации исследовательской деятельности существенно отличается от той, что отводится ему в обучении традиционном. Педагог в новых условиях, должен владеть набором специфических умений. Быть способным к выполнению функций координатора и партнера в исследовательском поиске.

За последние время произошло переосмысление понятий, прошла перезагрузка нашего представления о познавательно - исследовательской деятельности. Все это стало возможным благодаря вебинарам, вашим комментариям к роликам и

материалам, которые размещены в нашей закрытой группе в фейсбуке.

Мы совместно с педагогами нашего ДОУ, учимся находить и ставить перед воспитанниками реальные исследовательские задачи в понятной для детей форме.

Хотим представить вам опыт работы нашего педагога Зябревой Светланы Юрьевны, воспитателя подготовительной группы.

«Маленькая да опасненькая»

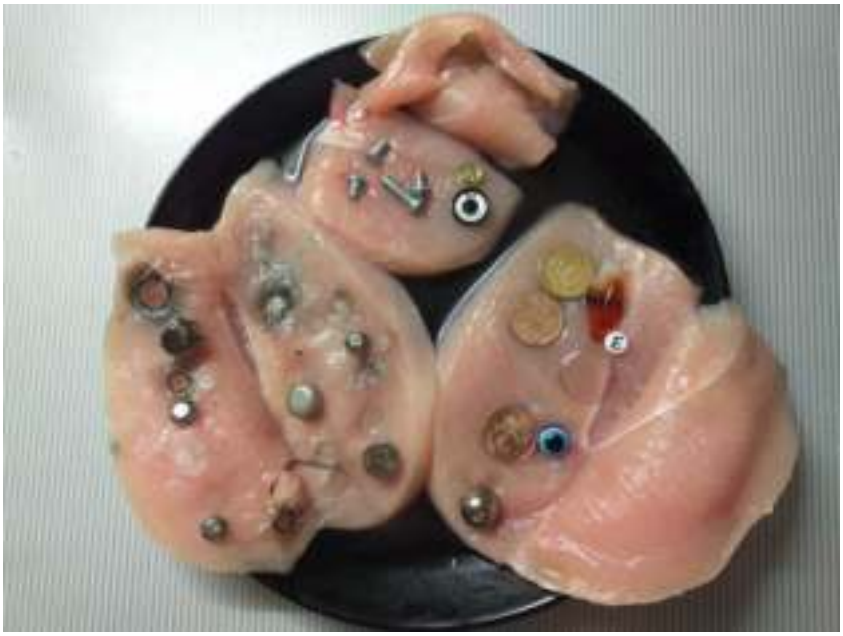
Введение

Мои воспитанники любят играть с конструктором, состоящим из мелких деталей, игрушками с батарейками. Очень часто в азарте игры они берут мелкие части в рот. Однажды, один из моих воспитанников пришел в детский сад с рассказом, что дома он чуть не проглотил маленькую деталь от конструктора. Это вызвало большой ажиотаж в группе моих детей. Вместе с детьми решили посмотреть в интернете, что еще могут проглотить маленькие дети? Маленькие дети очень часто глотают монеты, болтики и гайки, детали от игрушек и дисковидные батарейки.

Мы вместе с детьми решили узнать, что происходит в желудке, когда туда попадают эти предметы. Мы решила провести эксперимент. Нам понадобились: куриная грудка, монеты, болтики и гайки, детали от игрушек и дисковидные

батарейки. Мы взяли куриную грудку, потому что по своему строению она похожа на желудок.

Куриную грудку мы разрезали на кусочки. В каждый кусочек положили по предмету. Стали наблюдать, что же произойдёт.



Через 6 часов мы решили посмотреть, изменилось ли что-нибудь. В грудках с монетками, болтиками и деталями игрушек ничего не произошло. А в грудке с батарейками творилось что-то страшное! В местах, где лежали батарейки, появились чёрные дыры! Вокруг всё пенилось и неприятно пахло.

Мы сделали вывод: что вообще опасно совать в рот что попало.

Представляете, что будет, если такую батарейку проглотит ребёнок? Что будет с его желудком? Можно ли ему как-нибудь помочь? Мы решили заняться этим исследованием!

Цель исследования:

- Узнать, что происходит с желудком ребёнка, если он проглотил батарейку.

- Как помочь такому ребёнку.

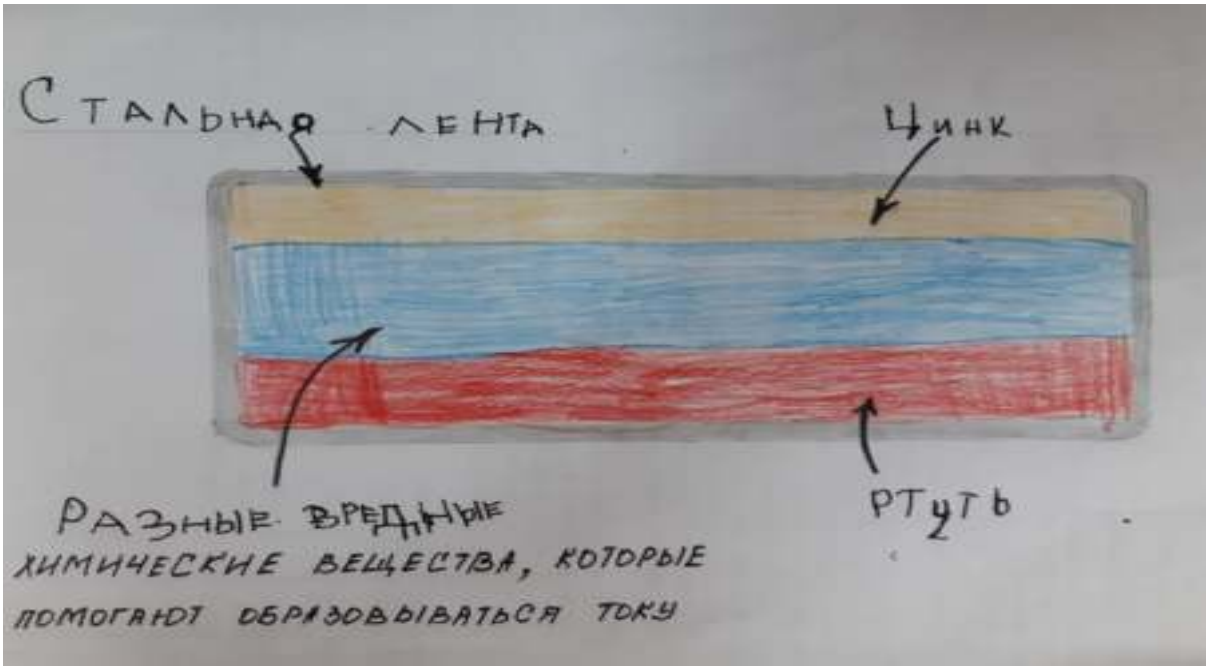
Актуальность:

Мы считаем своё исследование очень важным. Потому что много детей могут проглотить дисковидные батарейки, и нужно знать, как им помочь.

Опасная батарейка

Почему же именно с батарейкой произошла такая страшная реакция? Мы решила это выяснить. Из энциклопедии, которая была в группе, мы узнали про строение батарейки.

Внутри батарейки вещества расположены слоями. Они взаимодействуют друг с другом и получается ток. А снаружи батарейку окружает стальной корпус.



Когда батарейка попадает в желудок, то на неё воздействует желудочный сок. Оболочка батарейки разрушается. Все вредные химические вещества из неё вытекают. Химические вещества дают химический ожог. А ещё они начинают взаимодействовать с собой, образуется ток – и получается электрический ожог. А еще вредные вещества могут всасываться в кровь и разноситься по всему организму. Это может вызвать серьёзное отравление!

Это очень опасно! Но когда же начинается эта реакция? Как быстро нужно помогать ребёнку?

Мы решили провести эксперимент.

Когда всё начинается?

Для опыта мы взяли несколько куриных грудок и несколько батареек. Разложили батарейки по грудкам. Мы проверяли их каждые 15 минут. Вот что у нас получилось.

Первые признаки ожогов мы заметили уже через 30 минут! Посмотрите! И с каждым следующим разом они становились всё сильнее.

Мы сделали вывод: ожог от батарейки появляется очень быстро!

Можем ли мы сами помочь?

У нас появилась гипотеза: Если что-нибудь выпить, то реакции батарейки не будет.

Мы решил провести эксперимент. Что же нам взять для опыта?

- Может просто нужно больше пить воды? Мы решили взять воду.
- Младший воспитатель Валентина Викторовна сказала, что раньше в деревне всё лечили молоком. Мы решили взять молоко.
- Когда болит желудок, мы пьем лекарства. Мы решили взять смекту.
- Мама одной из воспитанниц нашла статью в Интернете, что мёд замедляет реакцию батарейки. И мы решила взять медовую воду.
- Интересно, что произойдет, если выпить газировку? Мы решили взять её.

Мы разрезали куриные кусочки, положили в них батарейки. И залили каждый кусочек приготовленными растворами. Мы стали наблюдать.

Результаты представлены в таблице

	30 минут	1 час	6 часов
Вода			
Молоко			
Раствор Смекты			
Медовая вода			
Кока-Кола			

Мы сделали выводы: Через 6 часов на грудке во всех растворах были страшные язвы! Но в медовой воде реакция была медленнее. В то время, когда везде появлялись язвы, в медовой воде их еще не было.

Наши гипотезы подтвердились. Мы нашли средство, которое немного замедляет реакцию батареек. Но реакция всё равно происходит. В любом случае, нужно сразу ехать к врачу.

Поэтому проглатывать такие батарейки очень опасно!

Выводы.

Цель нашего исследования достигнута! Мы узнали, что произойдёт с желудком ребёнка, если он проглотит батарейку. Мы узнали, как устроена батарейка. Как помочь пострадавшему ребёнку.

В будущем хотелось бы продолжить наше сотрудничество в рамках инновационной площадки, повышать свой профессиональный уровень в данной области. Также хотелось бы использовать возможность представления передового педагогического опыта по исследовательской деятельности для педагогов нашего города в рамках работы муниципальной площадки «Развитие экологической компетенции дошкольников посредством познавательно-исследовательской деятельности».

Комментарий научного руководителя: знакомство с подобными исследованиями нередко вызывает яркую эмоциональную реакцию педагогов: «Это недопустимо! Это опасно!». В качестве ответа еще раз сошлюсь на широко известный документ под названием Примерная основная образовательная программа дошкольного образования, где очень четко оговорено: «Требования безопасности не должны реализовываться за счет подавления детской активности и препятствования деятельному исследованию мира» [34, с. 31]. Если педагог понимает, что может обеспечить безопасность процесса (что и было сделано), то такие исследования не только возможны, но и рекомендованы, т.к. они не просто наглядно показывают ребенку опасность тех или иных предметов, но раскрывают причинно-следственные связи: «почему» и «чем именно» этот предмет опасен, т.е. формируют детскую компетентность как основу безопасного поведения.

Формирование ключевых компетенций в исследовательской деятельности детей среднего дошкольного возраста посредством использования технологии ОТСМ-ТРИЗ

Долгих Н.П., *директор,*
Иванова Н.М., *воспитатель*

МАДОУ «Детский сад № 26»
Пермский край, г. Лысьва

В качестве основы для развития исследовательских умений дошкольников мы используем элементы технологии ОТСМ-ТРИЗ.

В начале 2021 года, в младшей группе мы познакомили детей с анализаторами и дали представление о том, что у человека есть умная голова (мозг), которая получает и перерабатывает информацию от помощников (анализаторов). Дети усвоили, что руки, глаза, язык, уши, нос – помощники умной головы. Например, «Руки трогают, а голова понимает признаки объектов», «Глаза смотрят, а голова видит и понимает признаки объектов». Дети узнали 9 имен признаков: влажность, температура, рельеф, цвет, размер, звук, форма, запах и вкус. Так же мы решили ряд важных задач: дети начали усваивать способы познания реального мира, словарный запас значительно обогатился прилагательными (значениями имени признака), малыши проявляют активность, задают вопросы и высказывают интересные идеи.

В средней группе мы продолжаем знакомить детей с признаками. Так, к ноябрю 2021 года дети познакомились с именами признаков: действие, часть, место, вес и количество.

В этом учебном году нами поставлены следующие задачи:

1. Создавать ситуации для самостоятельного непосредственного наблюдения детьми за различными объектами в рамках организации исследовательской деятельности с целью

установления причинно-следственных связей. На этой основе устанавливать закономерности и делать выводы.

2. Продолжать активизировать их познавательный интерес через создание проблемных ситуаций и, тем самым, способствовать становлению мышления исследователя.

В этом году, как и в прошлом, мы не ставим целью охватить все 100% детей группы, но увеличиваем количество участников образовательной деятельности с 3-4 человек до 5-7.

В сентябре 2021г. нашими воспитанниками началось первое исследование «Жизнь цветов в разных условиях». При наблюдении за растениями на клумбе дети заметили, что в начале осени цветы становятся не очень яркими по цвету, холодными по температуре, а некоторые по влажности - высохшими. У детей возникли вопросы: «Почему изменились цвет, температура и влажность у цветов?», «Почему наступает осень?», «Как сделать так, чтобы цветы не увяли?».

Мы побуждали детей искать ответ на эти вопросы, и малыши рассуждали: «цветы вянут, потому что стало холодно», «цветам стало мало солнышка» и др. Ребята захотели сохранить как можно дольше цветение и высказали гипотезы: чтобы сохранить цветы нужно тепло, поэтому можно принести к клумбе лампочку или укрыть их. Сева П. предложил занести цветы в группу. Никита К. предложил срезать цветы и принести в группу, а Сева П. возразил: их нужно выкопать!

План действий дети предложили самостоятельно. Нашей задачей являлась поддержка детей при реализации замысла и проведения исследования.

Таким образом, у нас появилось 4 объекта для наблюдения: цветок на клумбе закрытый чёрным мешком, цветок на клумбе закрытый укрывным материалом, срезанный цветок, поставленный в воду в группе и пересаженный с землёй из клумбы цветок в группе. Стоит отметить, что мы не давали готовых решений детям, а весь материал и инструменты они находили и собирали сами: в группе нашли совок, освободили ведёрко из-под бросового материала, принесли из дома укрывной

материал и чёрный пакет. В дальнейшем проводилось наблюдение и уход за всеми объектами.

В ходе экспериментов дети увидели, что пакет при первом ветре сдуло, под укрывным материалом цветок всё равно увядает, срезанные цветы быстро повяли, а пересаженный цветок радовал глаз около месяца, но потом всё равно завял. Но дети на всех цветах (кроме срезанного) увидели семена. И стали рассуждать: «а что если сейчас посадить семена, то цветы снова вырастут и будут нас радовать дальше». И вот снова мнения детей разделились: одни считают, что семена, собранные с цветов на улице, замерзли и не прорастут весной, а семена, собранные в группе, вырастут. Другие предложили провести опыт и узнать, какие семена взойдут. После дискуссии мы с детьми посадили семена в разных условиях: обратно в клумбу, в комнатный горшок, и оставили часть семян для посадки весной (т.к. Сева П. сказа, что зимой семена не прорастут).

Весь ход работы дети фиксировали с помощью зарисовок.

В результате всей деятельности дети приобрели знания и самостоятельно пришли к выводам:

- цветок не может цвести постоянно, даже при благоприятных условиях;
- при увядании и высыхании цветка, на его месте появляются семена;
- с течением времени у цветка меняется значение признаков;
- понижение температуры влияет на значение признаков у растения.

Сейчас дети ждут весны, чтобы продолжить своё исследование.

Рекомендации по организации исследовательской деятельности с дошкольниками

Коллектив педагогов

МБДОУ «Полазненский детский сад № 7»
Пермский край, п. Полазна

Каждый ребенок по своей природе любопытен и является исследователем. С радостью и удивлением он открывает для себя окружающий мир.

Задача взрослых – поддержать интерес и стремление ребёнка к исследовательской деятельности. При этом, взрослый выступает в роли не наставника и учителя, а равноправного партнера. Все это помогает ребенку проявлять свою исследовательскую деятельность, которая является для него главным источником для получения представлений об окружающем мире.

С чего нужно начать, занимаясь проблемами поисково-исследовательской деятельности дошкольников?

Прежде, всего взрослый должен быть сам увлечен процессом познания нового, иметь свою исследовательскую позицию - способность искать и выявлять проблемы, осознанно, активно и конструктивно реагировать на проблемные ситуации новизны.

Педагог ставит перед собой цель – формирование и расширение представлений детей об объектах живой и неживой природы через их самостоятельное практическое познание.

Достижению поставленной цели способствует решение следующих задач:

- создать условия для исследовательской активности детей;
- организовать самостоятельную индивидуальную деятельность по осмыслению заданного материала;
- изучить передовые технологии и методики по поисково-исследовательской деятельности дошкольников.

Одним из условий организации самостоятельной исследовательской деятельности является развивающая

предметная среда. В группах должны быть созданы Центры детского экспериментирования, где учитываются следующие требования: безопасность для жизни и здоровья детей, достаточность, учет возрастных особенностей, доступность расположения.

Для самостоятельного проведения детьми исследовательской деятельности можно создать картотеку: карточки - схемы с описанием того или иного опыта, доступного для самостоятельного проведения его ребенком.

По результатам проведения опыта маленькие исследователи делают выводы в виде записей (пиктограмм), а не умеющие пока писать дети, свои умозаключения могут представить в виде рисунка.

В дальнейшем, результаты детских опытов можно оформлять в индивидуальные альбомы «Мои первые эксперименты».

Структура проведения исследовательской деятельности включает:

1.Постановку, формулирование проблемы (познавательной задачи).

2. Выдвижение предположений, гипотез, отбор способов проверки выдвинутых детьми гипотез.

3.Исследование, опыты, эксперименты (проверка гипотез).

4. Фиксация результатов

5. Подведение итогов: утверждение, умозаключения, выводы.

Следует отметить, что любая исследовательская деятельность должна быть интересна ребенку. Когда ребенок делает что-то с интересом, тогда будет результат! Действуя самостоятельно или при направленной педагогом деятельности, дети учатся видеть проблему, ставить цель, выдвигать гипотезы и искать пути их решения опытным путем, а затем делать выводы.

Как научить ребенка выделять проблему? Проблема – это трудность, что-то неизвестное, неустановленное. Одно из самых важных свойств в деле выявления проблем – способность

изменять собственную точку зрения, смотреть на объект исследования с разных сторон.

Для этого можно проводить с детьми следующие упражнения:

*Зачитать короткий рассказ и предложить продолжить его, но разными способами (варианты концовки)

* Предложить составить рассказ, используя предложенную концовку;

* Предложить составить рассказ от имени другого персонажа;

* Предложить назвать как можно больше признаков предмета (ручка, стол, кровать, ложка и др.)

Одним из путей раскрытия проблем можно считать наблюдение - самый доступный метод исследования, в результате которого развивается внимательность, наблюдательность и мышление. Чтобы научить ребенка наблюдать, предложите ему рассмотреть, обследовать разные предметы, объекты живой и неживой природы, которые интересны ребенку. Можно при рассмотрении предметов использовать художественное слово, загадки, вопросы.

Важно отметить, если ребенок видит проблему - он задаёт вопросы, а если ребенок задает вопросы – он открыт к познанию окружающего мира.

Как научить ребенка выдвигать гипотезы?

Выдвижение гипотез – это одно из основных умений исследователя. Для этого нужно развивать у ребенка гибкость мышления, креативность, а также индивидуальные качества (смелость, решительность, сноровку). Если детское исследование нацелено на развитие творческих способностей детей, важно, чтобы ребенок пробовал выдвигать как можно больше гипотез, даже если они будут ошибочные и необычные.

Гипотезы появляются в ходе исследования и подлежат проверке. Можно потренировать детей в умении выдвигать гипотезы через упражнения: «Почему идет снег?», «Почему корабли не тонут?», «Почему листья на деревьях осенью

желтеют?» и др. Можно предложить детям задания–небылицы: «Давайте представим, что все льды в Арктике растают? Или предположим, что на Земле исчезнет вода? Что тогда произойдет?

Научить ребенка выдвигать гипотезы помогут проблемные ситуации.

Создавая проблемные ситуации, воспитателям рекомендуется побуждать детей самостоятельно выдвигать гипотезы, делать выводы, приучать воспитанников не бояться допускать ошибки. Боязнь допускать ошибки подавляет инициативу ребенка в постановке решения проблем.

Важно, чтобы каждое ошибочное предположение было опровергнуто для того, чтобы дети были подведены к правильному пониманию того или иного явления.

Как научить ребенка делать выводы?

Чтобы выяснить, как ребенок умеет делать выводы, используются разные методы. Один из них – метод определения понятий. Важным средством формирования умений давать определения являются загадки. Научите детей отгадывать и загадывать загадки. Кроме этого, важно использовать материал художественной литературы, изобразительной деятельности, которые опираются в основном на образное мышление.

Важно обучать детей систематизировать (классифицировать). Для этого существует много дидактических игр, например «Четвёртый лишний»; «Что сначала, что потом» и др. Кроме этого, необходимо обучать детей анализировать, выделять, что является главным, а что второстепенным. Для этого можно предложить детям разные схемы, подходящие стихотворения, картинки и др. Способность найти главное в предмете и доказательство этому - очень важное качество для юного исследователя.

Одним из видов исследовательской деятельности является решение экспериментальных задач. Решение задач осуществляется в двух вариантах:

- дети проводят исследование, не зная результата, таким образом, приобретают новые знания;

- дети, в начале предсказывают результат, а потом проверяют, правильно ли они мыслили: «Как доказать, что…(воздух может передвигать предметы), «Сколькими способами можно осуществлять это действие (потушить свечу; перенести воду из одной емкости в другую)»; «Скажите, что получится, если положить иголку на поверхность воды»

ПРИМЕР:

Воспитатель весной на прогулку выносит кораблики, сделанные из разной бумаги (салфеточная, офисная, газетная). Предлагает детям поиграть – запустить кораблики в ручейке.

Дети играют с корабликами и через некоторое время выясняют, что у Пети и Маши кораблики размокли и утонули. Возникла проблема: почему так произошло: у Пети и Маши кораблики размокли, утонули, а у Вани и Саши кораблики плавают.

Предположения (гипотезы) детей: «Кораблики у Маши и Пети утонули, потому что они красные (или синие)», « У Маши и Пети кораблики из тонкой бумаги», «Маша и Петя сами утопили кораблики», другие предположения детей.

Дети решают сделать другие кораблики в группе и выяснить, какая бумага для этого подойдет. В группе дети обследуют разную бумагу и выделяют её свойства (прочная, хорошо сгибается, мягкая, непрозрачная), сравнивают бумагу. Опытным путем выясняют, какая бумага больше подходит для изготовления корабликов. Запускают кораблики в ёмкости с водой. Наблюдают. Затем делают вывод: для кораблика подойдет прочная офисная бумага, любого цвета. Кораблик из такой бумаги плавает долго, не тонет, потому что бумага прочная, сразу не намокает.

В конце своего исследования дети фиксируют результаты: на схеме, где изображены разные виды бумаги, отмечают подходящую бумагу или зачеркивают ту, которая не подошла для изготовления кораблика.

Комментарий научного руководителя: фиксация нужна для того, чтобы ребенок смог наглядно увидеть те или иные

закономерности. Поэтому, когда кораблики начали тонуть, на кусочке соответствующей бумаги надо писать цифру 1, 2… (утонул первым, вторым…). Потом дети раскладывают кусочки по цифрам, щупают, смотрят и сравнивают, чем отличаются эти кусочки бумаги. И вот тогда детский вывод возможен. Когда кораблик в луже или уже размокший, такой вывод детям сделать невозможно, если, конечно, они его не знают заранее.

Отчет о результате работы федеральной инновационной площадки по организации исследовательской деятельности

Коллектив педагогов

МБДОУ детский сад №3 «Солнышко»
г. Закаменск, Республика Бурятия

В рамках работы федеральной инновационной площадки Национального исследовательского института Всероссийской общественной организации содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России» по направлению «Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях ДОО» научным руководителем инновационной площадки Трифоновой Е.В. в социальной сети facebook была создана группа ИП «Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях ДОО», которая обеспечивала научно-методическое сопровождение по направлению работы представителей инновационных площадок. В группе был размещен обучающий методический материал «Реализация принципа системной дифференциации в становлении детской исследовательской деятельности», автором которого являлась Трифонова Е.В., канд. псих. наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ. Мы, как члены этой группы , имели возможность размещать свои

разработки: видеофайлы, видеоролики, презентации, фотоотчеты, документы, проекты в по организации исследовательской деятельности с детьми.

Мы имели возможность просматривать размещенные материалы, писать комментарии, обсуждать проблемы организации исследовательской деятельности, как в своем детском саду, так и коллег из других регионов- участников инновационных площадок, в некоторой степени проводить собственную оценку работы той или иной площадки (в лице педагогов, которые этот материал готовили) и получать рекомендации, а также получать экспертную оценку нашей деятельности в размещенном нами материале в виде комментариев от руководителя инновационной площадки Трифоновой Е.В. Нам была предоставлена возможность комментировать собственные успехи и возможные перспективы развития исследовательской деятельности в своем ДОО.

В группе ИП «Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях ДОО» наш детский сад представляли Петрова Ольга Анатольевна, старший воспитатель МБДОУ, являющийся куратором инновационной площадки в детском саду и непосредственно осуществляющая руководство педагогами в организации исследовательской деятельности с детьми, Осокина Ольга Сергеевна, Жиликова Татьяна Дмитриевна, Сокольникова Татьяна Михайловна (воспитатели), реализующие данное направление в возрастной группе. Коллектив участвовал во всех организованных институтом «Воспитатели России» рабочих совещаниях в режиме онлайн. В группе мы разместили пять видеороликов, на которые получили комментарии и рекомендации.

В ДОО на первом этапе работы в статусе федеральной инновационной площадки с педагогами было проведено совещание при заведующем, педагоги поделились опытом работы по организации опытно-экспериментальной деятельности с детьми в закрепленных за ними группах и высказали свое сомнение, что они не совсем понимают отличие

исследовательской и экспериментальной деятельности и могут далее ошибаться.

Научно-методическое сопровождение педагогов.

В ходе работы в статусе ФИП возникла необходимость научно-методического сопровождения воспитателей, для этого:

- Создали электронную библиотеку для самостоятельного изучения по организации и развитию исследовательской деятельности в ДОО: А.И. Савенков «Детское исследование как метод обучения старших дошкольников» (курс лекций с 1-4, с 5-8) (с упражнениями и примерами), А.И. Савенков «Методика проведения учебных исследований в детском саду», Е.В. Трифонова Реализация принципа системной дифференциации в становлении детской исследовательской деятельности», А.Н. Поддьяков «Исследовательское поведение и познавательное развитие» (в т.ч. ссылки).

- Были организованы:

- семинар по материалам «Реализация принципа системной дифференциации в становлении детской исследовательской деятельности», в ходе которого в совместной мы в специально моделируемых ситуациях отрабатывали возможные проблемы, выдвигали гипотезы и искали пути решения, в том числе, с позиции детской логики;
- практико-ориентированный семинар «Педагог-партнер, педагог-«мотиватор» в организации детской исследовательской деятельности»;

- создали «Архиватор практического материала» на основе размещенных материалов коллег из регионов РФ, представителей федеральных инновационных площадок в группе ИП «Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях ДОО» в сети facebook;

- организовали медиатеку отснятых видеороликов, примерных проблемно-игровых ситуаций, карты наблюдений детей и педагогов по организации и развитию исследовательской деятельности по возрастам,

- ввели в систему методической работы сада «Коллаборативный час» один раз в 20 дней, в целом в год 14. На нем предполагается отработка общих целей ИП в совместной деятельности посредством практико-ориентированных мастер-классов, на которых воспитатель будет презентовать опыт работы по организации и развитию исследовательской деятельности с детьми в своей группе. На каждый «Коллаборативный час» педагоги поочередно предоставляют видео материалы, дидактические и/или методические пособия, стимульный материал, изготовленный воспитателем по данному направлению работы с детьми. В обсуждении имеем возможность сравнить свой опыт с материалами, собранными в «Архиваторе практического материала». Далее происходит выявление плюсов, минусов, ознакомление с комментариями, размещенными в группе от коллег и научного руководителя Трифоновой Е.В., и планирование дальнейшей работы с учетом рекомендаций.

- от управления образования в Закаменском районе нас пригласили стать организатором районного методического объединения по теме «Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях ДОО» с практико-ориентированным уклоном.

Педагогический ресурс родительского сообщества сада.

На родительских собраниях, на инфостендах, на сайте ДОО мы провели информационно-просветительскую работу с родителями воспитанников о важности детских исследований для развития познавательной активности детей, в том числе, в домашних условиях, привели примеры:

а) обращать внимание детей, что происходит, например, с картофелем после очистки и дать возможность детям самостоятельно наблюдать, по возможности, фиксировать (сначала он выделяет сок, затем покрывается белым налетом (выделяет крахмал), затем чернеет);

б) что происходит с крупой после ее замачивания и т.д. тем самым, обеспечили вовлечение родителей непосредственно в образовательный процесс в домашней обстановке. Родители

стали нашими партнерами и у детского сада появился дополнительный родительский педагогический ресурс.

Предметно-пространственная развивающая среда.

Среда как методический ресурс. Среда как предметная опора. Среда как мотиватор деятельности детей.

Для определения и развития индивидуальных «точек роста» детей мы организовали средовое пространство группы по зоновым лабораториям: этнолаборатория, эколаборатория, технолаборатория, логолаборатория, в которых дети имеют возможность выбрать материал, вид активности, участников совместной деятельности и общения (партнеров). В эколаборатории есть уголок исследования и экспериментирования, способствующий исследовательской активности детей, позволяющий проводить самостоятельные и с «подачи» взрослого кратковременные и долговременные опыты, эксперименты, исследования с материалами, размещенными в центрах: (мох, камни, песок, вата, семена, крупы, камни, ракушки, перо птиц, листья, ветки, шишки, вода, мука, почва (глина серая, красная, коричневая) и др.

- организовано место для личного пространства ребенка, где он может размещать свои коллекции, организовывать выставки увлечений и др.

По непродолжительным наблюдениям в ходе работы по теме инновационной площадки нами выявлено, что:

- предметно-пространственную развивающую среду надо организовывать с размещением в ней еженедельных «проблемных» точек и/ или компонентов среды, способных заинтересовать ребенка (пример: в эколаборатории разместили растение, с пожелтевшими листьями, наличием пятен от солнца или изъеденным тлей).

В ходе наблюдения за детьми отмечаем, что исследовательская деятельность чаще всего (70%) организуется:

- на основе а) поисковых вопросов воспитателя, б) специально смоделированной воспитателем проблемной ситуации,

- чаще всего наблюдается в группе у воспитателя творческого, заинтересованного и активного, поддерживающего любую инициативу ребенка (воспитатель – мотиватор);

- в ходе системной работы по организации наблюдений с детьми, обсуждения увиденного и проведение элементарного анализа объекта, так как, по нашим наблюдениям, необходим определенный опыт для проявления инициативы детей в организации самостоятельного исследования.

- любое событие может способствовать организации исследовательской деятельности или исследовательского поиска.

Примеры:

Во время приема детей. У ребенка оторвался ремешок с застежкой на туфле. Проблема? Да! Творческий воспитатель сразу включится в ситуацию и обратиться к детям: как быть, что можно сделать, как помочь Саше (Вите), что можно придумать, чтобы Саша (Витя) весь день был в обуви. И пошли предложения детей, а затем и действия. А если перевязать, то будет Саше (Вите) удобно и он может проходить в этой обуви весь день. Перевязывание шнурком, лентой, даже скотчем. Но, выясняется, что Саше (Вите) неудобно: «изобретенный» ремешок бесконечно отрывается, отклеивается. Воспитатель напоминает, что если перетянуть ногу, то можно навредить его здоровью. Снова поиск. Клей, прошивка нитками, но как снять потом эту обувь? Итог. Дети предложили мальчику надеть чешки, у него их не оказалось. Тогда все дети разулись и стали ходить в носках. Гипотеза относительно всех предположений не подтвердилась.

Завтрак. Каша пшенная. Повар сварил вкусную кашу по технологии.

Воспитатель: Представьте себе, что вы очутились на острове, у вас с собой крупа пшенная, вода, нет спичек, для разжигания костра (огня) и нет возможности его добыть любым способом. Инициатива ребенка: а давайте лучше про поход в лес?! И продолжил. Хочется есть. Предположения детей: если залью крупу водой и поставлю на солнце; заверну во влажную

салфетку и поставлю на солнце, заверну крупу во влажную салфетку, помещу во влажный мох; раздроблю крупу в мелкий порошок. Далее исследования, фиксация. Определение результата:

1.В воде крупа разбухла, стала мягче, можно есть, но не вкусно. Можно добавить сахар и соль.

2. Во влажной салфетке на солнце крупа высохла и стала хрупкой;

3. В салфетке и влажном мху крупа разбухла, стала рассыпчатой и не водяной;

4. В порошок размять в ступке не получилось: нужно применить силу, но у ребенка ее мало.

Вывод. Лучше всего крупа разбухла в воде и стала мягкой и объемной, увеличилась в объеме, это все равно не очень вкусно, но можно прожить!

В ходе работы по организации и развитию исследовательской деятельности в ДОО были выявлены следующие проблемы:

- у педагогов не возникла потребность в организации системной работы, но понимание необходимости ее организации и развития сформировано у 4 педагогов, из 8;

- нежелание/недостаточная сформированность потребности в саморазвитии;

- недостаточно времени для обучения детей наблюдению, для создания ежедневной проблемной игровой ситуации, мотивирующей детей на исследовательский поиск;

- у детей быстро теряется интерес к проведению исследовательской деятельности, не доводит свое исследование до конца;

- у детей отсутствие и/или недостаточный опыт в фиксации результата исследования.

В организации и развитии исследовательской деятельности в ДОУ №3 для фиксации этапов исследовательской деятельности мы разработали карты - фиксаторы:

Карта-фиксатор детской исследовательской деятельности			
Фото ребенка	!	?	★
Фиксация результата (в какой форме)	1.	2.	3.
	4.	5.	6.

Где:

! – выбранный ребенком объект,

? **-** действия ребенка по порядку,

★ - полученный результат (к чему стремился)

Карта наблюдения педагога					
Имя, фамилия ребенка	Объект исследования (выбор самост/не самост)	Выявленная проблема для исследования (описание, объяснение ребенка, др.)	Действия ребенка (последовательность) к чему стремится-объяснение ребенка	Полученный результат (описание, фото, зарисовка, др.)	Примечание Ребенок-тьютор
+					+

+ ребенок-тьютор, может организовать исследовательскую деятельность самостоятельно и транслировать собственный опыт (в т.ч. в других группах сада)

Перспектива работы в данном направлении:

- 50% педагогов сада повысили квалификацию в направлении организации и развитии исследовательской деятельности в ДОО;
- участие детей в конкурсах на всех уровнях по исследовательской деятельности;
- разработать рабочую программу «Исследовательская деятельность в ДОО»;
- создать «Банк практических исследовательских ситуаций».

Из опыта работы внедрения познавательно-исследовательской технологии

Ю.В. Буркова,
заместитель заведующего по ВМР

МБДОУ «Детский сад № 93»
Свердловская область, Каменск-Уральский городской округ

Дошкольное образование является первой ступенью непрерывной системы образования, поэтому проблема повышения качества дошкольного образования стоит наиболее остро. Проведя анализ уровня развития выпускников детского сада, можно сделать вывод, что не все дети владеют разнообразными способами ознакомления с окружающим миром, недостаточно развиты коммуникативные навыки, при этом испытывают затруднения в анализе информации. Поэтому перед нами встал вопрос о поиске новых технологий обучения и воспитания детей. Было принято решение внедрить познавательно-исследовательскую технологию, которая позволит объединить детей, родителей и воспитателей в совместную продуктивную деятельность и формировать сообщество детей и взрослых. Реализуя исследовательскую деятельность, воспитанники получают новые знания, которые интересны детям и которые выходят за рамки образовательной программы детского сада. «Исследовательское поведение»

заложено в природе ребенка, но «отодвинуто» особенностями системы образования, динамичным ритмом жизни родителей, чрезмерной опекой или запретами со стороны взрослых. Тем самым отбивая у ребенка естественный интерес к исследованиям. Проходит время, и ему становится совершенно неинтересно, почему листья деревьев желтеют осенью, почему во время дождя появляются много дождевых червей, почему появляется радуга. Для того чтобы дети не потеряли интерес к окружающему миру, важно поддержать их стремление исследовать всё и вся. Для достижения цели поставили следующие задачи:

- создать условия для поддержки исследовательской активности у детей дошкольного возраста;

-организовать самостоятельную деятельность детей дошкольного возраста для развития познавательного интереса;

- расширить представления детей об окружающем мире;

- создать условия для проявления продуктивного воображения;

- вовлечь родителей (законных представителей) с совместную с детьми познавательно-исследовательскую деятельность.

В своей работе придерживались принципов в соответствии с ФГОС ДО.

В Детском саду была разработана образовательная модель:

-проектирование целей осуществляется с учетом интересов детей;

-характер отношений: субъект-субъектный, субъект-объектный;

-особенности взаимодействия - опосредованное, через созданную образовательную среду и интерес воспитанников, который поддерживается и стимулируется взрослым.

Для поддержания интереса у ребенка и желания понять тайну природы, педагоги создавали различные проблемные ситуации.

В работе с детьми проводились индивидуальные, подгрупповые и групповые исследования, основным методом

которых являлось наблюдение, проведение опытов и экспериментов, чтение энциклопедий.

В детском саду не должно быть границ между игрой и познанием, поэтому в группах детского сада мы пересмотрели и пополнили центры для самостоятельного экспериментирования с материалами, дали им интересные названия: «В стране Почемучек», «Лаборатория профессора Чудакова». Важно, чтобы все приборы и материалы в центре были безопасны для детей. Всё что может нанести вред здоровью ребёнка предоставляются воспитателем по просьбе и действия с ними осуществляются под его контролем взрослого. Организация работы начинается с умением работать по готовому алгоритму совместно со взрослым, затем переносить усвоенные навыки в новые условия. Таким образом, среда должна быть не только развивающая, но и развивающаяся. Для обогащения образовательной среды были приобретены развивающие наборы «Эврики», «Лаборатория», с помощью которых дети сами могут найти ответы на интересующие вопросы играя и экспериментирую. Хочется остановиться на научных приборах «Эврики», которые очень понравились детям подготовительной группы, так как имеют простую сборку и хорошую видимость изучаемого явления. Например, с помощью прибора «Природная батарейка», дети нашли электрический ток в овощах и фруктах, в воде, в цветочных горшках. Затем стали искать признаки электричества, используя другие материалы, например, различные виды ткани и т.д.).

В данной работе важно научить ребенка формулировать проблему или предположение (предварительную гипотезу), а также фиксировать промежуточные результаты деятельности. Это могут быть схемы и таблицы рисунки, фотографии.

Исследования проводилось запланированное, так и спонтанное (исходя из интересов и потребностей детей). Исследование не самоцель, а способ поддержки познавательной мотивации и становления исследовательской позиции через ознакомление детей с окружающим миром. Как показал опыт,

очень важно, чтобы родители были на «одной волне» с ребенком, так как исследование может затянуться и потребует продолжение в свободное время (просмотр документального фильма, прочтение это факта в других источниках, наблюдение за явлениями или предметами в другом месте, в другое время, проведение дополнительных опытов). Исследовательская работа требует пересмотра роли взрослого. Взрослый-помощник, «соавтрор», союзник, который равноправно участвует в работе. Такую совместную работу мы увидели при защите исследовательских проектов. В 2020 г. детский сад принимал участие в городском фестивале семейного творчества, организованным ОМС «Управление образования Каменск-Уральского городского округа», в рамках празднования годовщины победы в ВОВ и 2021 г. присвоения звания городу «Город трудовой Доблести». Жюри были представлены различные по своему содержанию и исследовательскому наполнению темы: «История моей семьи в истории родного города, страны»; «Красногорский район. Автографы Победы».

Также исследовательская деятельность примечательна тем, что может проходить через все области развития. Реализуя региональный компонент в детском саду у детей старшего дошкольного возраста проходят различные мероприятия, народные праздники: «Яблочный Спас», «Покров день», «Екатерина Санница» и т.д., на которых дети с педагогом анализируют пословицы и приметы. В данный момент в детском саду проходит работа по установлению правдивости народных примет и взаимосвязи их с погодными явлениями.

Из опыта работы при организации исследовательской деятельности в условиях ДОУ

Коллектив педагогов

МДОУ Центр развития ребёнка –
детский сад № 3 «Снежинка» г. Нерюнгри

Основная задача ДОУ поддержать и развить в ребенке интерес к исследованиям, открытиям, создать необходимые для этого условия.

При организации исследовательской деятельности с воспитанниками старшего дошкольного возраста мы столкнулись **со следующими проблемами**:

- недостаточное владение педагогами методикой проведения исследовательской деятельности;
- неумение организовывать исследовательскую деятельность, опираясь на инициативу детей;
- проведение исследовательской деятельности как части НОД, которая четко запланирована педагогами;
- большинство детей в ходе организованной исследовательской деятельности проявляют интерес только на начальных этапах исследования, а затем постепенно теряют заинтересованность и переключаются на другие виды деятельности;
- многие дети не могут определить цель и проблему того или иного исследования, не видят решения, проблемной ситуации.
- часть воспитанников не могут обосновать свои ответы, сформулировать выводы, предположения, возникают проблемы в нахождении причинно-следственных связей;
- дети испытывают затруднения в применении практических навыков исследования, в оценке последствий своих действий

Мы пришли к выводу, что для того чтобы преодолеть эти трудности, необходимо правильно организовывать исследовательскую деятельность и опираться на интересы и

потребности детей. Для этого в нашем саду были проведены мероприятия, направленные на повышение компетенции педагогов по организации исследовательской деятельности: круглый стол, семинар-практикум, просмотр видео занятий с подробным анализом.

Организуя работу с детьми необходимо придерживаться следующих правил:

1. Работу следует организовать так, чтобы у ребенка было желание участвовать в исследовательской деятельности, проявлять инициативу, чтобы он понял, что исследование, эксперимент содержит такие задания, которые будут для него интересны.

2. Очень важно предоставлять детям свободу выбора. Она должна реализовываться и в процессе определения объекта исследования, и в выдвижении гипотез, и в определении путей решения проблемы. В действиях детей должна проявляется их инициативность и индивидуальные способности.

3. К любым наблюдениям ребёнка, даже незначительным, необходимо относиться серьезно, и при этом хвалить его как можно чаще. Ребёнок должен почувствовать, что его работа очень интересная и важная. Подобное отношение взрослого является стимулом развития познавательного интереса ребенка.

4. Необходимо проявлять доброжелательность и заинтересованность в отношении детских исследований. Нельзя говорить, что ребенок что-то выполнил неправильно. Это может привести к исчезновению у ребенка интереса к его работе. В случае, если он допустил ошибку, сделал неверные выводы, не нужно акцентировать на этом внимание, а лучше незаметно, совместно с ребенком, при помощи наводящих вопросов проанализировать его деятельность так, чтобы ему стало самому понятно, где и в чем он не прав. Дети не должны бояться ошибиться в процессе исследований, к тому же стоит иметь в виду, что одни и те же явления и процессы можно рассматривать с разных сторон.

5. Следует избегать в своей речи нравоучений, поучений. Педагогу нужно незаметно и доходчиво подвести ребёнка к пониманию наблюдаемых результатов, закономерностей, явлений. Исследовательское поведение должно основываться исключительно на интересе и понимании, но никак не на запоминании и заучивании.

6. Нужно стремиться, постоянно поддерживать интерес ребёнка к окружающему миру, к природе, стимулировать детскую любознательность.

7. В процессе выполнения исследовательской деятельности должны быть максимально задействованы все органы чувств ребенка: он должен увидеть, потрогать, понюхать. При этом с помощью соответствующих заданий необходимо развивать и эмоциональную сферу детей.

8. Необходимо помочь детям увидеть необыкновенное в повседневном и обыденном. Обращать их внимание на всё необычное.

9. Исследовательская деятельность должна осуществляться как совместное творчество взрослых и детей. Родитель (педагог) должен выступать в роли соавтора, а для того, чтобы дети почувствовали это, следует делиться с ними своими чувствами и впечатлениями.

10. Следует стремиться развивать творчество и фантазию.

Придерживаясь данных рекомендаций, можно сделать исследовательскую деятельность эффективным инструментом развития личности ребёнка, формирования знаний, умений.

При организации исследовательской деятельности необходимо выполнять следующие условия:

- тщательный подбор материала для обучения, соответствующий возрастным, психологическим и индивидуальным возможностям дошкольников;

- создание положительной эмоциональной атмосферы при организации исследовательской деятельности, направленной на перспективу успеха каждого ребёнка, на предотвращение «страха ошибки»;

- интеграция работы по развитию исследовательских умений и навыков с различными образовательными областями (экология, ознакомление с окружающим миром, развитие речи, формирование элементарных математических представлений и логического мышления) и видами деятельности детей (ознакомление с природой, игры, обучение, труд, творчество);

- активное включение детей в реальную практическую исследовательскую, экспериментальную, трудовую деятельность, в поиск решения проблемных ситуаций;

- регулярное проведение тренингов по развитию умений определять цель и этапы исследования, выдвигать гипотезы и прогнозы, формулировать выводы и вносить предложения;

- базирование исследовательской деятельности на природоведческом материале, на доступных объектах живой и неживой природы;

- активная совместная деятельность педагога с родителями, направленная на развитие исследовательских умений и навыков, поисковой активности не только у детей, но и у родителей;

- полноценное информирование родителей об особенностях исследовательского поведения детей на разных возрастных этапах, о важности исследовательской деятельности для развития ребёнка, о правильной организации исследовательской, экспериментальной деятельности, исследовательского поиска решения проблемы;

- обеспечение развивающей среды для детской исследовательской деятельности и её постоянное развитие, обновление.

Надо заражать детей собственным энтузиазмом, восхищением прекрасным. Помнить, что только положительное накопление эмоций даёт толчок к творчеству, к желанию исследовать и познавать окружающее.

Из опыта работы в рамках инновационной площадки «Организация и развитие исследовательской деятельности дошкольников в условиях ДОО»

О.В. Тринеева, *старший воспитатель*

МДОАУ «Детский сад №124 «Василёк» г. Орска»

Мы стали участниками инновационной площадки «Организация и развитие исследовательской деятельности дошкольников в условиях ДОО» весной 2021 года. Тема работы интересная и в какой-то мере трудная для педагогов детского сада. Проблема, над которой проводилась работа, актуальна.

Организация исследовательской деятельности дошкольников на протяжении последних лет вызывает огромный интерес у педагогов и родителей. Этот интерес вызван, прежде всего, возможностью уйти от учебной-воспитательной модели, репродуктивных методов обучения, а также позволяет процесс познания сделать более интересным и эффективным, деятельностным.

Природное любопытство детей дошкольного возраста можно использовать как фактор формирования познавательной активности, формирования познавательных действий, становления сознания, развития воображения и творческой активности.

Немаловажно, что в процессе исследовательской деятельности у ребёнка закладываются социально-значимые характеристики: самостоятельность, саморегуляция действий, взаимодействие со взрослым и сверстниками, т.д. Ребёнок может почувствовать себя первооткрывателем, учёным, исследователем.

Детские исследования могут быть организованны посредством различных методов: проектный метод, проблемные ситуации, моделирование и т.д., главное во всех этих методах то, что они инициируют детское любопытство, стимулируют стремление к исследованию.

Педагоги нашего детского сада на протяжении последних лет активно занимаются организацией исследовательской деятельности с детьми. Приоритетным направлением работы детского сада является экологическое воспитание дошкольников. Здесь, в этом направлении заключается огромный потенциал исследовательской деятельности воспитанников!

Созданы оптимальные условия для развития познавательной активности дошкольников: на территории детского сада имеется «экологическая тропа», «огород Чиполлино», «Цветники», «Мини-лаборатории природы», где дети наблюдают за живыми и неживыми объектами природы, исследуют, экспериментируют.

В зимний период в группах организуются «Огороды на окне», они являются также источником развития исследовательтской деятельности дошкльников. Педагоги

В зимний период в группах организуются «Огороды на окне», они являются также источником развития исследовательтской деятельности дошкльников. Педагоги организуют «Игровые огороды», где рассматриваются и наблюдаются условия выращивания огородных культур в

помещении. Дети проводили опыты: из какого семечка быстрее взайдут всходы растения, в каких условиях растения растут и развиваются лучше (солнечный свет, влага, тепло и т.д.)

Исследовательская работа «Замкнутая экосистема в банке» вызвала особый интерес у детей подготовительтной группы. Дети стали участниками интересного экперимента,они наблюдали, как можно организовать экосистему в банке,и что происходитс ростками в банке., что влияет на их рост и развитие.

Организованы и проведены проекты «Откуда в городе вода», «Волшебное дерево», «Волшебница –вода», «Чудо-Магниты», «Кто дружит с одуванчиком», т.д. Во всех проектах большое место отводится проведению исследовательской и экспериментальной деятельности дошкольников.

В группах созданы уголки экспериментирования.

Центры экспериментирования в группах оснащены приборами, оборудованием и материалами для проведения опытов и экспериментов, разработаны картотеки опытов, которые отражают цели, содержание, оборудование.

Центры экспериментирования отличаются многочисленным и разнообразным оборудованием для самостоятельной деятельности детей, совместного экспериментирования и развития поисковой активности детей. Также в центрах выделено: место для постоянной выставки, место для приборов,

место для выращивания растений, место для хранения природного и бросового материалов, место для проведения опытов.

Так как детский сад имеет достаточно хороший опыт по организации и проведению исследовательской деятельности с дошкольниками, неоднократно воспитанники становились призёрами региональных и муниципальтных конкурсов таких как «Я –исследователь», «Совушка».

Свой педагогический опыт по организации исследовательской деятельности дошкольников педагоги ДОУ представляли на городской творческой площадке для воспитателей, делились опытом в педагогических сообществах на всероссийском и региональном уровне.

Наряду с достижениями в данном напрвлении имеются вопросы, которые необходимо доработать.

Обсуждая проблему организации исследовательской деятельности в детском саду, мы пришли к выводу, что многие педагоги считают, что необходим алгоритм исследовательской деятельности, от которого дошкольникам не рекомендуется отходить (больше склоняются к проектной деятельности).

Если есть тема исследования (пусть даже определённая самим ребёнком), то и гипотеза, и предполагаемый продукт деятельности регламентированы. Это проектная деятельность, которая в какой-то мере, ограничивает творчество детей – «творчество по плану».

Это неплохо – ребёнок учиться ставить гипотезу, намечать план деятельности, предвидеть результат (всё это использование репродуктивных методов)... Но! Почти отсутствует творчество, радость открытий, непредсказуемых результатов. Педагог или взрослый берёт на себя роль «научного руководителя» и контролирует всю деятельность ребёнка.

Как научится педагогу связать процесс обучения и воспитания с реальными событиями в жизни ребёнка, поддержать инициативу ребёнка, исподволь направить в русло самостоятельных открытий?

Наша работа заключалась в том, чтобы ещё раз изучить психолого-педагогические условия в детском саду, созданные для активизации познавательной активности через исследовательскую деятельность дошкольников. Дооснастить развивающую предметно-пространственную среду таким образом, чтобы она стала более информативной, доступной и создавала ребенку свободу выбора и обеспечивая успех в организации поставленной цели.

Также творческая группа педагогов разработала план работы по изучению исследовательских технологий в работе с дошкольниками.

Но, главное, мы понимаем, что сам педагог должен перестроиться в плане проведения исследовательской

деятельности дошкольников, для которой взрослые могут создать условия, создать ситуацию поиска, помочь ребёнку в сборе и фиксации информации и т.д. Дать ребёнку возможность открывать мир!

Ответы на многие вопросы мы получили, участвуя в закрытой группе в Фэйсбуке по организации исследовательской деятельности дошкольников. Конструктивный диалог, комментарии к видеоматериалам, интересный формат общения, а также вебинары дали новые возможности в переосмыслении организации исследовательской деятельности в ДОО, что в дальнейшем поможет нашим педагогам найти самый оптимальный путь в решении многих вопросов в данном направлении.

Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях ДОО

Коллектив педагогов

ГБОУ СОШ №1 п.г.т. Суходол СП-д/с «Теремок»
м.р. Сергиевский, Самарской области

За период деятельности в рамках инновационной площадки мы получили бесценный опыт, знания и представления о том, что такое исследовательская деятельность, каковы особенности исследовательской деятельности дошкольников, какими умениями должен обладать педагог, чтобы работать в данном направлении.

Работа с педагогами

В годовой план на 2021-2022 учебный год внесли мероприятия, направленные на реализацию годовой задачи «Создать условия для развития исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста».

В рамках подготовки к педагогическому совету «Создание условий для развития исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста» (декабрь 2021г.), проведен

круглый стол «Исследовательское поведение и его значение в развитии ребенка», идет подготовка к семинару-практикуму «Логика исследования; формирование у дошкольников навыков исследования». В подготовке к семинару использовали видео установочного вебинара для родителей и научных руководителей Всероссийского конкурса исследовательских и проектных работ дошкольников и младших школьников «Я – исследователь»; работы А.И. Савенкова: «Маленький исследователь. Как научить дошкольника самостоятельно приобретать знания»; «Методика проведения учебных исследований в детском саду»; лекции «Детское исследование как метод обучения старших дошкольников».

Тематический контроль «Организация работы по созданию условий для развития исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста» позволил провести анализ эффективности работы по созданию условий для развития исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста, выявить проблемы и наметить пути их решения. Одна из выявленных проблем доступность и безопасность оборудования для самостоятельной исследовательской деятельности детей.

В плане работы: НПК для детей старшего дошкольного возраста детского сада «Теремок» - «Дети – это исследователи» (апрель 2022 года).

В данное время идет работа над созданием методических рекомендаций для педагогов «Развитие исследовательской деятельности детей старшего дошкольного возраста».

Планируется в мае 2022 года подготовить к публикации опыт работы по направлению «Исследовательская деятельность старших дошкольников».

Работа с детьми

Детские исследования входят в проекты разного вида и типа, совместную деятельность детей и взрослых.

В ходе исследования дети фиксируют результаты в папках исследователя. Так как исследование часто длится не один день,

опора на фиксированный результат помогает детям быть в теме, запоминать то, что они делали на предыдущем этапе исследования.

В рамках проекта *«Растут ли в Африке огурцы?»* дети подготовительной к школе группы исследовали разную почву, выясняли, чем она отличается.

Исследование «Живые краски»

В старшей группе №3 создана школа дизайна «Гнездышко», для которой воспитатели изготовили макет, где дети разрабатывают свои дизайнерские обои, пишут картины, обустраивают детскую площадку, подбирают мебель и т.д.

На одном из занятий дети познакомились с основными цветами, зафиксировали их в своих папках исследователя. На следующий день перед ними встала проблема, как получить другие цвета, которых нет среди основных.

Дети стали исследовать, как с помощью основных цветов получить оттенки, при этом выяснили, что краска может передвигаться по жгутам, сделанным из бумажных полотенец.

Воспитанники подготовительной к школе группы исследовали проблему капиллярности. Дети разработали и построили комбинат биотоплива «Живая энергия», который

вырабатывает энергию из сока деревьев. При этом дети продумали, как деревья будут восполнять свою энергию (новые посадки, питательные вещества). Все этапы исследования зафиксировали в «Папке исследователя».

Работу «Комбинат биотоплива «Живая энергия» дети представят на областном фестивале «Изумруды», который пройдет в ноябре 2021года.

Проблемы: не хватает курсов повышения квалификации по теме, методических рекомендаций с опорой на научные

исследования, методической литературы и «идеального» мастер – класса проведения исследования с детьми.

Ищем пути решения данной проблемы.

Модель формирования обобщенных исследовательских умений у детей дошкольного возраста

И.В. Тарабанова,
старший воспитатель

МБДОУ «Саргатский детский сад № 2»
Саргатского муниципального района Омской области
р.п. Саргатское, Омская Область

Проанализировав методическую базу и психолого-педагогическую литературу, можно выделить ряд противоречий:

- *на социально-педагогическом уровне* - между высокими требованиями государства и общества к исследовательским компетенциям обучающихся и недостаточной ориентацией системы дошкольного образования на их выполнение;

- *на научно-методическом уровне* – между необходимостью формирования обобщенных исследовательских умений у обучающихся и недостаточной разработкой методики их формирования на дошкольном уровне.

- *на практическом уровне* - между требованиями современной системы дошкольного образования к развитию дошкольников как субъектов исследовательской деятельности и недостаточным вниманием к поиску эффективных условий развития исследовательской деятельности дошкольников.

Выявленные противоречия обусловливают проблему исследования: какие условия будут эффективны для формирования обобщенных исследовательских умений у дошкольников.

Нами выдвинута гипотеза: формирование обобщенных исследовательских умений обучающихся дошкольного возраста будет результативным, если:

- структуру любой деятельности обучающихся строить по аналогии с деятельностью по выполнению эксперимента;
- в основу методики формирования обобщенных исследовательских умений у обучающихся дошкольного возраста положить частно-дидактическую технологию формирования обобщенных экспериментальных умений Суровикиной С.А.
- использовать представление модели формирования исследовательских умений в виде мнемосхемы.

Так же в основу данной модели положена теория деятельности, разработанная А.Н. Леонтьевым. А.Н. Леонтьев выделяет несколько компонентов деятельности: мотив, который способствует инициативе к деятельности, для этого в модели предусмотрен ориентировочно-мотивационный этап, к которой происходит создание проблемной ситуации и введение в нее обучающихся; цель, как планируемый результат; действия, благодаря которым происходит достижения результата; операции, через которые реализуется деятельность с учетом обозначенных условий; действия и операции выполняются на исполнительно-операционном этапе.

Деятельностный подход и методика по формированию обобщенных экспериментальных умений позволили разработать модель формирования обобщенных действий у детей дошкольного возраста. Внешние ориентировочные действия служат исходным пунктом для образования внутренних, психических действий. На основе образов, ребенок решает задачи в результате внутренних действий, что приводит к развитию мышления на наглядно-образный уровень. Только при условии сформированности данного уровня мышления можно осуществлять переход к работе с мнемосхемой. Поэтому обучающиеся первой младшей группы не работают по схеме. На данной ступени происходит всестороннее развитие мышления ребенка через образы, объекты, предметы, игру. Следующим

этапом развития ребенка становится формирование знаковой (символической) функции сознания. Когда действие или предмет может быть представлен в виде знака, символа. На этом этапе ребенка знакомят с разработанной мнемосхемой, в которой в символах – картинках интерпретирован алгоритм обобщенных действий. Каждый рисунок представлен в виде ассоциативного изображения, при виде которого обучающиеся четко понимает, какое действие необходимо выполнить следующим шагом. Кроме мнемосхемы, педагогу необходимо работать с алгоритмом, для подкрепления символьной картинки правильной словесной формулировкой.

Алгоритм и мнемосхема находятся внутри модели, которая состоит из трех базовых этапов: операционно-мотивационный, исполнительно-операционный и рефликсивно-оценочный, однако данные этапы так же являются обобщенными и универсальными, так как каждый более мелкий шаг любой деятельности в свою очередь состоит из данных этапов. Например, при реализации деятельности детей по образовательной области «Познавательное развитие» решая каждую следующую математическую ситуацию, педагог возвращается к операционно-мотивационному этапу, вводя обучающихся в проблему задачи самостоятельно или создавая ситуацию побуждающую обучающихся выделять проблему самим; в рамках этого этапы дети выдвигают гипотезы решения конкретной задачи, изучают условия, необходимые средства и т.д. Далее происходит переход на исполнительно-операционный этап, где непосредственно реализуется решение задачи, далее следует рефлексивно-оценочный этап, проводимый совместно, лично педагогом, взаимопроверка или самопроверка. Однако во время выполнения данной математической задачи, обучающиеся находились на общем исполнительно-операционном этапе. Рефлексивно-оценочный этап предполагает возвращение к целям и гипотезам выделенным в начале деятельности.

Данная модель проверяется на базе МБДОУ «Саргатский детский сад №2» Саргатского муниципального района, где

реализуется пробный эксперимент, заключающийся в отборе и апробации дидактических методов, основанных на III типе ориентировочной основы действия (ООД) теории о поэтапном формировании умственных действий. Так же образовательное учреждение ведет методическую работу в статусе инновационной площадки федерального уровня АНО ДПО «НИИ дошкольного образования «Воспитатели России» по теме «Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях ДОО».

Для формирования обобщенных действий необходима дополнительная работа по формированию любых умственных обобщений, это позволит в дальнейшем переносить предложенный алгоритм при организации любой деятельности, как в дошкольном возрасте, так и в школьном. Процесс формирования обобщенных действий, переход внешнего алгоритма во внутренний план действий у детей очень длительный. Для успешной реализации предложенной модели педагогу необходимо помнить, что концепцию Л.С.Выготского: сначала деятельность осуществляется совместно с педагогом, затем – в совместной деятельности со сверстниками и, наконец, становится самостоятельной деятельность ребенка.

Рассмотрим познавательно-исследовательскую деятельность детей среднего дошкольного возраста по теме: «Что растворяется в воде?», подготовленную, воспитателем высшей квалификационной категории Малашенко С.В.

Мотивация детей к деятельности

Ситуативный разговор

Ребята, сегодня утром к нам в группу принесли посылку. Но без вас я не стала ее открывать. Интересно, что лежит в посылке

Вы хотите узнать, что в ней и кто нам ее прислал?

В. Открывает посылку, достает мешочки с веществами (сахарный песок, речной песок, стиральный порошок, опилки)

В. - Ребята, что это? (дети рассматривают мешочки и называют вещества.). Интересно от кого эта посылка, почему прислали именно нам?

Картинка №1– Что же случилось?

А вот и видео-письмо
(Проблемная ситуация через интерактивную мотивацию).

- Здравствуйте ребята! Я думаю, вы догадались, кто прислал вам эту посылку.

Ребята, мне нужно было срочно улететь на очень важное задание. А я не успела исследовать эти вещества, мне нужно выяснить, что произойдет с этими веществами, если их добавить в воду. Но зная, что вы очень внимательные и ответственные ребята, я отправила эту посылку вам. Узнайте, ответ и отправьте мне отчет по почте. Спасибо большое, ваша, Симка.

Картинка № 2
– чем мы будем заниматься?

Постановка цели детьми.
-Как вы думаете, ребята, все ли эти вещества, которые прислала нам Симка, растворяются в воде?

Картинка № 3
– какие гипотезы мы будем проверять?

Воспитатель: Ребята, у нас есть карточки, на которых изображены вещества, с которыми мы будем работать. Если вещество растворяется в воде, то мы его будем класть в зеленый мешочек, если не растворяется в воде, то в красный мешочек.
Воспитатель: Как мы можем проверить. Что для это нужно сделать?

Картинка 4
– провести опыты, исследовать.

Совместная работа с детьми по нахождению средств деятельности.
Воспитатель: Что нам понадобится для проведения опытов, чтобы правильно провести исследование для Симки, нам необходимо…

Картинка 5, 6
– план, оборудование?

Воспитатель: Правильно, составить план и подобрать приборы. Что же нам понадобится?

Воспитатель: А как мы будем исследовать каждое вещество, все смешаем вместе?

1. Работа в творческой лаборатории.

Воспитатель: Ребята, пройдемте в лабораторию (дети рассаживаются по два за столы, на которых уже стоят готовые стаканы с водой, веществами, и ложечки.

Воспитатель: Повторение правила безопасности в лаборатории. Но прежде чем начать опыт давайте вспомним, что можно, а что нельзя делать в лаборатории.

Дети отвечают, а воспитатель обобщает:

- нельзя без разрешения брать предметы и вещества,
- внимательно слушать задание,

Воспитатель: Молодцы ребята, все отлично помните.

Картинка 7
– итак теперь приступаем.

Воспитатель: Первое вещество, с которым мы начнем работать? - это сахар.

ОПЫТ №1 «Как растворяется в воде сахар»

Воспитатель: Ребята, как вы думаете, сахар растворяется, где находится наша картинка с сахаром? (Зеленый мешочек)

Сейчас проверим. Но для начала, я предлагаю вам потрогать стаканчики с водой. Что вы чувствуете?

Дети: теплая и холодная вода. Мы узнаем, в какой воде сахар растворится быстрее, как вы думаете? (Гипотеза).

Воспитатель: Данный опыт мы с вами выполняем каждый день утром, дома, когда собираемся пить чай.

Воспитатель: Какая последовательность наших действий, как мы проведем сейчас опыт?

(Давайте возьмем ложечки ребята, добавим сахарный песок в стакан с водой и перемешаем.)

Теперь наблюдаем, что изменилось? Вы видите сахар? Что с ним случилось?

Дети: Нет!

Воспитатель: Правильно, сахар постепенно растворился в воде.

Вывод дети: Сахар растворяется, а быстрее в теплой воде.

Отметим наш опыт поместим картинку в нужный мешочек (зеленый) – гипотеза подтвердилась?

ОПЫТ № 2 «Как растворяется в воде стиральный порошок»

Дети, как вы думаете, чем мамы стираю ваши вещи?

Дети: Вода + стиральный порошок.

Воспитатель: Правильно.

Этот опыт мы проведем в экспериментальном центре. Здесь у нас 2 контейнера с водой. Можно потрогать воду. В одном теплая, а в другом холодная.

Воспитатель: Как вы думаете, ребята, порошок растворяется? (ответы детей) – смотрим на гипотезу

Воспитатель: Давайте проверим, что нужно сделать? Добавьте ложечку стирального порошка в воду, одновременно и перемешайте, понаблюдаем, что произойдет? Какая стала вода?

Дети: мутная, мыльная, появились пенные пузырьки.

Воспитатель: Что стало с порошком?

Дети: Он растворился.

Вывод дети: В теплой воде порошок растворился быстрее.

Отметим наш опыт поместим картинку в нужный мешочек (зеленый) – подтвердилась гипотеза?

Воспитатель: Мы продолжаем исследовать наши вещества, но у нас осталось еще 2 вещества, а Симка уже ждет наш отчет, поэтому мы их исследуем одновременно двумя группами исследователей.

Работа в группах.

1 стол **ОПЫТ «Растворяется ли в воде речной песок?»**

Воспитатель: Что на вашем столе? – Песок, какую гипотезу мы про него проверяем?

2 стол **ОПЫТ «Растворяются ли в воде опилки?»**

Воспитатель: А на вашем столе? (опилки) – какая гипотеза?

Итак, какие действия мы сейчас будем выполнять?

Воспитатель: какие результаты у вас получились?

Дети: песок не растворился.

Воспитатель: он не растворился, т. к. речной песок состоит из мелких камушков, которые в воде не растворяются.

Дети: опилки не растворяются в воде

Воспитатель: опилки не растворились, т. к. состоят из мелкой древесины, которая в воде не растворяется.

Воспитатель: Ребята я предлагаю вам немного отдохнуть и поиграть в игру.

Воспитатель: Нам необходимо завершить нашу работу. Вспомните, что Симка просила отправить результаты нашей работы. Поэтому я предлагаю вам присесть на свои места. Сейчас каждому я раздам листочки с веществами, ваша задача обвести для Симки зеленым карандашом те вещества, которые растворяются в воде. Эти карточки мы и отправим. (Выполняют) *Индивидуальная работа.*

Воспитатель: А мы с вами возвращаемся к нашим карточкам помощникам.

Карточка 8 – 9,

Итак, что мы сегодня исследовали и какие гипотезы проверяли?

Воспитатель: Последний этап нашей работы это самооценка – *карточка 10*

Проговаривание способа самооценки работы – оценивание.

Если вы справились с заданием и можете самостоятельно объяснить, какие вещества растворяются, а какие нет, берёте зеленый кружочек.

Если испытывали трудности, и что- то не получилось, и вы затрудняетесь сами объяснить, то желтый кружочек.

Если вам не понятны опыты, и вы не можете объяснить, как вещества мы исследовали, - красный кружочек.

Комментарий научного руководителя: В методическом пособии, которое предваряет практический опыт участников инновационной площадки, дано разделение исследовательской деятельности и экспериментирования. Это не одно и то же, и на это важно обратить внимание читателя. Второе, на что хочется обратить внимание: использование опоры на знаки, символы, схемы – очень важный тренд современного образования. Такая опора позволяет создавать условия для развития детей, перехода от низших психических функций к высшим психическим функциям. Однако предлагаемая детям мнемосхема не выводит детей на уровень организации собственно исследовательской деятельности, т.е. пробных действий, ошибок, анализа, предположений. Она помогает запомнить и правильно реализовать алгоритм действий. Третье: составление плана действий вне реализации практического действия для детей такого возраста – это профанация, которая часто и порождает у ребенка нежелание заниматься этим, формализм ответов. Еще раз напоминаю про принципы онтогенетического развития

компонентов исследовательской деятельности, которые изложены в этом пособии. Далее: дети по этому алгоритму изучили свойства веществ. Только изучили. Исследовать они не научились, и это, к сожалению, достаточно распространенная ошибка многих педагогов при организации исследовательской деятельности, которая подменяется изучением, НОД, о чем выше писали педагоги других садов, обсуждая проблемы, с которыми им пришлось столкнуться, организуя исследовательскую деятельность в детском саду.

Если бы мы разбирали этот конспект в режиме нашей работы в группе Фейсбук, то обратили бы внимание на то, что мотивируются дети не проблемой, а сюрпризным моментом (посылка), т.е. мотивация не внутренняя, а внешняя. Задания раздает воспитатель, т.е. дети находятся в ре-активной, объектной, а не в активной, субъектной позиции. У детей нет возможности вставить в занятие свою идею, гипотезу, предложение. Даже ожидаемые ответы детей прописаны в конспекте. Это просто полностью противоречит ФГОС ДО. Но главный вопрос: ЗАЧЕМ им то знание, которое они получили на занятии? Оно не исходит из вопросов, удивлений, интересов самого ребенка, а значит – оно ему не нужно. Если мы хотим донести до ребенка тот факт, что сахар растворяется в воде, а песок – нет, то мы можем сделать это во время полдника и на прогулке, где дети смогут самостоятельной повторять данный эффект и варьировать его условия, если их это увлечет. И это было бы хорошей поддержкой исследовательской активности детей. Самостоятельно (без воспитателя) действовать со стиральным порошком у ребенка не получится, а вот поваренную и крупную морскую соль, соду, крахмал, молотый кофе и т.п. детям вполне можно было бы предложить в режиме организации самостоятельной деятельности, а потом поинтересоваться результатами (заодно актуализировать умение фиксировать результаты экспериментов). Мы привели данный текст, поскольку это организация исследования по конспекту - очень типичная позиция воспитателей в отношении того, что они

считают исследовательской деятельностью. И эта яркая иллюстрация поможет нам уточнить некоторые смысловые акценты и в будущем избежать привычных ошибок.

К сожалению, ряд предоставленных для сборника статей от детских садов, входящих в состав федеральной инновационной площадки, представляют собой подобные конспекты занятий, практически лишенные исследовательской составляющей, поэтому мы не можем разместить их здесь, чтобы не дезориентировать педагогов других садов, которые будут читать это методическое пособие. Сам факт наличия подобных конспектов еще раз подтверждает положения, которые были сформулированы на первых страницах данной книги о том, что педагогу понятно и привычно именно обучать, поэтому исследовательскую деятельность он выстраивает по этой же модели. И мы только что увидели, как это происходит. А это совершенно иная детская деятельность, имеющая свои законы развития, свои принципы организации. И это лишний раз подтверждает актуальность работы инновационной площадки по теме «Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях ДОО» и сложность не столько создания условий для организации этой деятельности, сколько сложность смены педагогической позиции в отношении ее понимания.

В то же время нельзя с большим удовлетворением не отметить, что представленный здесь опыт других детских садов внушает радость и оптимизм, что этот сложный путь будет пройден, у нас множатся сады, которые готовы транслировать правильные установки и уникальный опыт, а это значит, что у наших детей есть реальные возможности вырасти настоящими пытливыми и увлеченными исследователями этого сложного и интересного мира!

Об авторе

Трифонова Екатерина Вячеславовна

- Кандидат психологических наук.
- Доцент Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ».
- Соавтор программ дошкольного образования «Истоки», «Мир открытий», «Теремок».
- Имеет свыше 130 публикаций, из них 26 книг.
- Член Президиума Федерального экспертного совета ВОО «Воспитатели России».
- Преподаватель АНО ДПО «НИИ дошкольного образования «Воспитатели России».

Авторский курс повышения квалификации Трифоновой Е.В.

«Развитие и педагогическая поддержка игры как ведущей деятельности дошкольников».

48 академических часов

Учебное электронное текстовое (символьное) издание

Трифонова Екатерина Вячеславовна

ОРГАНИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Методические рекомендации

Электронное издание

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка Е.В. Змановская

Подписано к использованию 08.12.2021
30,2 Mb, 50 электрон. опт. диск. CD-ROM. Заказ 119.
Систем. требования: ПК 486 или выше; 8 Mb ОЗУ;
Windows95 или выше; 640 × 480; 4-CD-ROM дисковод.

ВОО «Воспитатели России»
129110, Россия, Москва, Банный переулок, 3
Тел: +7 (495) 146-68-46

ВСЕРОССИЙСКАЯ • ОБЩЕСТВЕННАЯ • ОРГАНИЗАЦИЯ

ВОСПИТАТЕЛИ РОССИИ

Всероссийская общественная организация содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России»

VOSPITATELI.ORG

FACEBOOK.COM/VOSPRF

VK.COM/VOSPRF

YOUTUBE-КАНАЛ «ВОСПИТАТЕЛИ РОССИИ»

129110, РОССИЯ, МОСКВА, БАННЫЙ ПЕРЕУЛОК, 3

+7 (495) 146-68-46

info@vospitateli.org

ПРИ ПОДДЕРЖКЕ ФОНДА ПРЕЗИДЕНТСКИХ ГРАНТОВ