**Технология деятельностного метода обучения**

«Сведений науки не следует сообщать учащемуся, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, самодеятельно ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, самый трудный, самый редкий. Трудностью объясняется редкость его применения. Изложение, считывание, диктовка против него детская забава…» - писал немецкий педагог-демократ XIX в.  Адольф Дистервег, чьи идеи значительно опередили время и являются актуальными для развития образования XXI века.

Метод обучения, при котором ребенок не получает знания в готовом виде, а добывает их сам в процессе собственной учебно-познавательной деятельности называется **деятельностным методом.** По мнению А. Дистервега, деятельностный метод обучения является универсальным. “Сообразно ему следовало бы поступать не только в начальных школах, но во всех школах, даже в высших учебных заведениях. Этот метод уместен везде, где знание должно быть еще приобретено, то есть для всякого учащегося”.

Построенная структура учебной деятельности включает в себя систему деятельностных шагов – **технология деятельностного метода обучения.**

**1. Мотивация (самоопределение) к учебной деятельности.**

Цель: мотивировать (самоопределить) учащихся к учебной деятель­ности. Данный этап процесса обучения предполагает осознанный переход ученика из жизнедеятельности в пространство учебной деятельности. С этой целью на данном этапе организуется его мотивирование к деятельности на уроке, а именно:

1)актуализируются требования к ученику со стороны учеб­ной деятельности («надо»);

2)устанавливаются тематические рамки («могу»);

3)создаются условия для возникновения у ученика внутрен­ней потребности включения в учебную деятельность («хочу»).

Несмотря на малую продолжительность данного этапа (1-2 минуты), его правильное проведение имеет очень важное значение, так как мотивация является необходимым условием вхождения в деятельность. Поэтому остановимся на нем более подробно. Процесс мотивации субъектом деятельности (ученика) со­стоит в понимании и принятии им на личностно значимом уровне предъявляемых к нему требований, в данном случае норм учебной деятельности («надо» - «могу» - «хочу»). Организация понимания («надо») состоит в том, что учащиеся актуализируют представления о принятых в классе на данном этапе обучения требованиях к ним как ученикам (например, правила коммуникации, к поведению на уроке, то есть к тому, как они будут «учиться»). Поэтому начало урока должно включать в себя повто­рение известных учащимся правил организации учебного процесса. Здесь же выделяются содержательные рамки урока («могу»). Из сказанного ясно, что такие распространенные в практике работы учителей приемы, как путешествие на космическом корабле, приглашение на день рождения к сказочному герою и пр., ничего общего не имеют с пониманием нормы учебной деятель­ности. Они направлены на то, чтобы создать у детей хорошее настроение, привлечь их внимание, чтобы они захотели включиться в совместную деятельность («хочу»). Но это «хочу» относится не к учебной, а к другой деятельности!

**2. Актуализация и фиксирование индивидуального затрудне­ния в пробном действии.**

 Цель:

1) актуализация изученных способов действий, достаточных для построения нового знания, их вербальная (в речи) и знаковая (эталон) фиксация и обобщение;

2) актуализация мыслительных операций и познавательных процессов, достаточных для построения нового знания;

3) мотивация к пробному учебному действию («надо» - «могу» - «хочу») и его самостоятельному осуществлению;

4) фиксация учащимися индивидуальных затруднений в выполнении пробного учебного действия или его обосновании.

На данном этапе организуется подготовка и мотивация уча­щихся к надлежащему самостоятельному выполнению пробного учебного действия, его осуществление и фиксация индивидуально­го затруднения. Отбор учебного содержания для актуализации должен обес­печивать полноту тех способов действий, которые используются при построении нового знания. Возможно дополнительное вклю­чение еще одного-двух способов для организации ситуации выбора учащимися подходящего инструментария для проектирования. Количество заданий не должно быть большим, чтобы, с одной сто­роны, не рассеивать внимание детей, а с другой - не затягивать данный этап: его продолжительность не должна превышать 5-7 минут. Организация ситуации индивидуального затруднения для каждого учащегося предполагает:

- организовать обобщение детьми выбранного учителем для актуализации учебного содержания:

- Что я выбрала для повторения?

- Почему я выбрала именно это? (Это поможет нам сегодня учиться, узнать новое.)

 - предъявить одинаковое для всех учащихся индивидуальное задание для пробного действия (дифференцировать задания на данном этапе нецелесообразно);

 - проанализировать задание для пробного действия с целью выявления нового учебного содержания (Что нового в этом зада­нии?), что обеспечит понимание требований к пробному действию;

- обеспечить принятие на личностно значимом уровне тре­бований к выполнению пробного действия, что является очень важным моментом, так как учащиеся осознанно идут навстречу тому, что им неизвестно. Для достижения этой цели (до тех пор, пока эта норма не станет внутренней потребностью детей) доста­точно задать им несколько вопросов, например:

- Что вы будете делать с заданием, ведь в нем есть то, что вам неизвестно? (Мы попробуем.)

- Зачем будете пробовать? (Чтобы потом самим найти новый способ.)

- Это вам интересно? (Да.)

- выполнение пробного действия и сопоставление полученных вариантов.

Выясняется, что: 1) либо варианты разные, и среди актуализированных спосо­бов нет способа, подходящего для выбора правильного решения; 2) либо варианты одинаковые, тогда проблема в том, что нет способа, подходящего для обоснования правильности решения.

- организация выхода учащихся в рефлексию пробного действия.

- Значит, что нам надо сделать? (Надо подумать.)

Важно отметить, что, выполняя пробные учебные действия в системе, учащиеся привыкают к тому, что ошибка в учении нико­гда не является «криминалом», а лишь поводом подумать, что не получается, и исправить свою ошибку.

**3. Выявление места и причины затруднения.** Этот этап самый трудный как для учителя, так и для учащихся. Настал момент, когда нужно обдумать сложившуюся ситуацию, найти место и причину затруднения. Цель:

1) восстановить выполненные операции и зафиксировать(вербально и знаково) место - шаг, операцию, где возникло затруднение;

2) соотнести свои действия с используемым способом дейст­вий (алгоритмом, понятием и т.д.) и на этой основе выявить и зафиксировать во внешней речи причину затруднения - те кон­кретные знания, умения или способности, которых недостает для решения исходной задачи и задач такого класса или типа вообще.

Чтобы помочь учащимся восстановить ход своих рассуждений и выявить **место затруднения**, можно задать им вопросы:

- Какое задание вы выполняли?

 - Каким способом?

- Что сделали сначала, потом?

- Где возникло затруднение?

Для выявления **причины затруднения** задаются вопросы типа:

 - Почему здесь возникло затруднение?

- Чем это задание отличается от предыдущих?

 В итоге на данном шаге учащиеся должны понять, «чего они не знают», какого знания им не хватает. (Мы не смогли сделать это задание, потому что не знаем, как умножить двузначное число на однозначное, - этого случая нет в таблице умножения. И т.д.)

**4. Построение проекта выхода из затруднения (цель и тема, способ, план, средство).**

Цель: построить проект выхода из затруднения.

На данном этапе учащиеся в коммуникативной форме об­думывают проект будущих учебных действий: ставят цель (целью всегда является устранение возникшего затруднения), согласовы­вают тему урока, выбирают способ (дополнение или уточнение), строят план достижения цели и определяют средства - алгоритмы, модели, учебник и т.д. Этим процессом руководит учитель. На первых порах ис­пользуется подводящий диалог.

 - Какую же цель нам надо поставить? (Например: научиться умножать двузначное число на однозначное.)

- Как бы вы предложили сформулировать тему урока?
(Умножение двузначного числа на однозначное.)

Тема, предложенная детьми, может и не совпадать с заплани­рованной. Тогда учитель, показав детям заготовленный им вариант, должен согласовать с ними формулировку темы. Возможно, что будет принята формулировка детей, и это даже очень полезно для того чтобы мотивировать их к этапу проектирования. Важно лишь, чтобы формулировка темы была грамотной и понятной детям. - Мы можем воспользоваться каким-то уже известным нам способом умножения? (Да, правилом умножения суммы на число.) Этот ответ детей учитель как раз и должен мыслительно (аналогия) и содержательно (распределительное свойство умно­жения) подготовить на этапе актуализации знаний. В развитом варианте учащиеся здесь должны понимать, что если в рассматриваемом случае уточняется знаковый способ (в приведенном примере правило умножения суммы на число: оно применяется для случая, когда в сумме - разрядные слагаемые), то используется метод уточнения. Если же такого правила или алгоритма нет (например, нет способа записи суммы большого числа слагаемых), то нужно вводить новый способ записи, до­полнять известные - в этом случае используется метод дополнения. В культуре выявлено только две логические формы развития понятий: метод уточнения и метод дополнения. Выявив способ действий, надо построить план. Для этого можно задать детям вопросы: - Что сделаем сначала? (Сначала запишем двузначное число в виде суммы разрядных слагаемых.) - Что сделаем потом? (Потом умножим эту сумму на одно­значное число по правилу умножения суммы на число. В завершение уточняются средства, которые нужны для проек­тирования. В данном случае, например, полезно записать или вывесить на видное место формулу умножения суммы на число: (а + Ь) • с = а • с + Ь • с. По мере того, как учащиеся будут осваивать метод проек­тирования, подводящие вопросы снимаются -- используется побуждающий диалог: - Как вы будете строить новое правило? При необходимости педагог корректирует ответы детей с помощью подводящего диалога. Выявление причины затруднения, постановка цели деятельности и построение проекта выхода из затруднения область рефлексии, то есть обдумывания. Сейчас мы вновь воз­вращаемся в пространство учебных действий.

**5. Реализация построенного проекта.**

Цель:

1) организовать коммуникативное взаимодействие с целью реализации построенного проекта, направленного на приобре­тение недостающих знаний;

2)зафиксировать построенный способ действия в речи и знаках (с помощью эталона);

3)организовать решение исходной задачи, данной для пробного действия и зафиксировать преодоление затруднения;

4)уточнить общий характер нового знания.

На данном этапе ученики действуют по плану, а учитель при необходимости направляет их с помощью наводящих вопросов. Однако важно, чтобы учитель фиксировал для себя возрастание их самостоятельности от урока к уроку. Реализация третьей цели может происходить в разные мо­менты. Например, учащиеся могут предложить воспользоваться данным заданием при обдумывании плана реализации проекта. Если способ его построения не предполагает использования исходной задачи, то учитель сам должен предложить вернуться к ее решению с использованием нового способа. Здесь же уточняется, что новый способ можно использовать не только для данного задания, но и для решения всех подобных задач данного типа. В завершение этапа фиксируется преодоление затруднения.

**6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.**

Цель: организовать усвоение детьми нового способа действий при решении типовых задач с их проговариванием во внешней речи. На данном этапе происходит оформление в мышлении (ус­воение) построенного способа действий. Учащиеся в форме коммуникативного взаимодействия - сна­чала фронтально, затем в группах и в парах - решают типовые задания с проговариванием алгоритма решения вслух. Этап со­провождается рефлексией (обдумыванием) того, что делается, как делается и все ли понятно.

**7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.**

 Цель:

1)проверить на основе сопоставления с эталоном свое умение применять новое учебное содержание в типовых ситуациях;

2)организовать рефлексию усвоения нового способа по резуль­татам выполнения самостоятельной работы (особое внимание принципам минимакса и психологической комфортности). При проведении данного этапа используется индивидуальная форма работы: учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа и осуществляют их самопроверку, пошагово сравнивая с эталоном. В завершение проводится рефлексия усвоения нового способа. Можно задать вопросы: - У кого возникли трудности? С чем они связаны? - Что удалось? - У кого все получилось? Молодцы! Поставьте себе плюсы (или другие поощрительные знаки, принятые в классе: улыбающуюся рожицу, солнышко и т.д.). Эмоциональная направленность этапа состоит в организа­ции для каждого (по возможности) ученика ситуации успеха, мотивирующей его к включению в дальнейшую познавательную деятельность.

**8. Включение в систему знаний и повторение.**

 Цель:

1)выявить границы применимости нового знания;

2)повторить учебное содержание, необходимое для обеспе­чения содержательной непрерывности.

На данном этапе выясняется, в каких известных типах заданий может быть использовано новое знание. Учащимся предлагаются задания, в которых новый способ действий предусматривается как промежуточный шаг. Организуя этот этап, учитель так подбирает задания, чтобы, с одной стороны, тренировалось использование изученного ранее материала, имеющего методическую ценность для непрерывности содержательно-методических линий курса, а с другой - шла под­готовка к введению в будущем новых способов действия.

**9. Рефлексия учебной деятельности на уроке (итог урока).**

Цель:

1)зафиксировать новое содержание, изученное на уроке;

2)провести рефлексивный анализ учебной деятельности с точ­ки зрения выполнения требований, известных учащимся;

3)оценить собственную деятельность на уроке;

4)зафиксировать неразрешенные затруднения как направления
будущей учебной деятельности;

5)обсудить и записать домашнее задание.

 На данном этапе фиксируется новое содержание, изученное на уроке, и организуется рефлексия и самооценка учениками собственной учебной деятельности. В завершение соотносятся ее цель и результаты, фиксируется степень их соответствия и намечаются дальнейшие цели деятельности. Возможные вопро­сы:

-Какую задачу ставили на уроке?

-Удалось решить поставленную задачу?

-Каким способом?

-Какие получили результаты?

-Что нужно сделать ещё?

-Где можно применить новые знания?

-Что на уроке у вас хорошо получилось?

-Над чем ещё надо поработать?

Если позволяет время, можно на данном этапе задать один-два вопроса на закрепление норм учебной деятельности, например: - Как вы поступили, получив задание для пробного действия?
(Пробовал(а) выполнить; начал(а) выполнять, но не смог(ла) доделать его до конца; не стал(а) делать и т.д.) - Для чего нужно пробное действие? (Чтобы попробовать свои силы и понять, чему нам надо учиться.) - Удалось ли самостоятельно выяснить, что неизвестно? - У кого получилось самостоятельно построить план действий? Когда этапы учебной деятельности будут отработаны в доста­точной степени, можно перейти к вопросам более высокого уровня обобщения. Например, в 4 классе, когда «умение учиться» должно быть уже оформлено в виде четкого алгоритма и отрабо­тано, может быть задан вопрос: - Докажите, что сегодня вы учились, а не просто присутст­вовали на уроке и теряли время. В завершение урока фиксируются неразрешенные затрудне­ния, намечаются перспективы будущей учебной деятельности и согласовывается домашнее задание. Заметим, что домашнее задание должно включать в себя:

1) обязательную часть - посильную для каждого ребенка, небольшую по объему (не более 30-40 минут самостоятельной работы для наиболее слабых детей класса) и - желательно - на вариативной основе (выполнить из 3- 4 предложенных заданий одно-два по выбору) и с творческим компонентом (составить задачу, пример, схему и т.д.);

2) необязательную часть - одно задание (лучше по выбору) творческого уровня (метод выполнения которого не изучался).

Для того, чтобы знания учащихся были результатом их собственных поисков, необходимо организовать эти поиски, управлять учащимися, развивать их познавательную деятельность – в этом функция учителя.

Каждый учитель должен стать новатором, найти свою методику, отвечающую его личным качествам. Поэтому наряду с традиционным вопросом "Чему учить?", учитель должен понимать, "Как учить?" или, точнее, "Как учить так, чтобы инициировать у детей собственные вопросы: "Чему мне нужно научиться?" и "Как мне этому научиться?" Чтобы быть готовым к этому, учителю следует осмыслить и принять идею системно-деятельностного подхода, как основы стандартов второго поколения, владеть и эффективно применять инновационные методики и технологии, быть профессионально компетентным во всех его аспектах/

**Литература и источники**

Фундаментальное ядро содержания общего образования. Просвещение, 2011- (серия «Стандарты второго поколения»).

Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий. Пособие для учителя. Под ред.А.Г. Асмолова. М.,Просвещение, 2011- (серия «Стандарты второго поколения»).

 Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.- М.,Просвещение, 2011- (серия «Стандарты второго поколения»)

Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к построению образовательных стандартов/ А.Г. Асмолов // Практика образования.-2008.- №2.

Петерсон Л.Г. Что значит «уметь учиться». Москва, 2006.

 Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения, - М. 1986.
Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1986.
Деятельностно – ориентированный подход к образованию //Управление школой. Газета Изд. дома «Первое сентября».- 2011.-№9.-С.14-15.
Кудрявцева, Н.Г. Системно – деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения /Н.Г. Кудрявцева //Справочник заместителя директора.- 2011.-№4.-С.13-27.

Дмитриев С. В. Системно-деятельностный подход в технологии школьного обучения / С. В. Дмитриев // Школьные технологии. - 2003.- N 6. - С. 30-39.
Гревцова, И. Системно-деятельностный подход в технологии школьного обучения /И. Гревцова // Школьные технологии. - 2003. - № 6.
Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., Просвещение, 2010.
Л.Г. Петерсон, Ю.В. Агапов, М.А. Кубышева, В.А. Петерсон. Система и структура учебной деятельности в контексте современной методологии. М., 2006.
Шубина Т.И. Деятельностный метод в школе http://festival.1september.ru/articles/527236/
Методические рекомендации по организации урока в рамках системно-деятельностного подхода. http://omczo.org/publ/393-1-0-2468