УДК 37

Е.С.Кокорина

студент

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

г. Киров, Россия

stud099956@vyatsu.ru

ORCID: 0000-0003-1104-2065

М.А.Коврова

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

и методики дошкольного и начального образования

ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»

г. Киров, Россия

usr12019@vyatsu.ru

ORCID: 0000-0003-0689-3754

**«Развитие у второклассников умения задавать вопросы к художественным произведениям на основе таксономии Блума»**

В статье рассматривается проблема развития у второклассников умения задавать вопросы к художественным произведениям. Целью данной работы является выявление педагогических условий, эффективно влияющих на развитие у второклассников умения задавать вопросы к художественным произведениям посредством такосономии Блума. Ведущими методами исследования проблемы являются теоретический анализ психолого-педагогической литературы и педагогический эксперимент. Основные результаты статьи: раскрыты особенности развития умений задавать вопросы к художественным произведениям детей младшего школьного возраста; охарактеризованы возможности использования таксономии Блума в развитии умения задавать вопросы к художественным произведениям младших школьников; представлено методическое обеспечение уроков по развитию у второклассников умения задавать вопросы, определена их эффективность.

Ключевые слова: вопрос, виды вопросов, умение задавать вопрос, таксономия Блума.

**Введение**

Одной из целей современной школы в условиях ФГОС является обеспечение учащихся научными знаниями, развитие у них самостоятельности, инициативности и исследовательских способностей. Именно поэтому так важно в условиях современного мира осуществлять постоянный поиск эффективных педагогических средств обучения учащихся, которые бы способствовали формированию и развитию познавательных возможностей, заинтересованности учащихся в получении новых знаний. Одним из таких средств является вопрос учащегося на уроке, вопрос как форма мысли.

Умение задавать вопросы – это один из видов коммуникативных УУД, к которым также можно отнести такие действия, как умение вступать в учебный диалог с учителем, одноклассниками, участвовать в общей беседе, соблюдая правила речевого поведения; задавать вопросы, слушать и отвечать на вопросы других, формулировать собственные мысли, высказывать и обосновывать свою точку зрения; строить небольшие монологические высказывания, осуществлять совместную деятельность в парах и рабочих группах с учётом конкретных учебно-познавательных задач.

Кроме того, умение задавать вопросы способствует развитию логического и критического мышления, культуры речи, способности к умственному эксперименту, что является целью обучения в школе в условиях ФГОС.

С помощью вопросов мы прокладываем мост в неизвестное и неопределенное. А поскольку неопределенность и неизвестность — это характерная черта современного, стремительно меняющегося мира, мира с огромным количеством информации - развитие умения задавать вопросы является очень актуальным.

С другой стороны, проблема формирования читательской компетентности сегодня как никогда актуальна, поскольку чтение связано с грамотностью и образованностью, формирует идеалы, обогащает внутренний мир человека. Поэтому ещё одна из главных задач современной школы заключается в том, чтобы вызвать у подрастающего поколения интерес к чтению, создать условия для воспитания компетентного читателя, способного отбирать, понимать, организовывать информацию и успешно ее использовать.

Выделяют три группы читательских умений: первая – найти и извлечь информацию из текста, вторая – интерпретировать ее, используя контекстные знания, и третья – размышлять о сообщениях текста и оценивать их. Среди многообразия путей и средств для формирования читательской компетентности наиболее значимые для младших школьников - увлеченное преподавание, новизна учебного материала, использование инновационных форм и методов обучения, создание ситуации успеха на уроке. Эти средства находят свою реализацию при внедрении в процесс обучения нетрадиционных методических приемов работы с текстом, одним из которых, по нашему мнению, является таксономия Блума

**Методология и результаты исследования**

В качестве методологической основы исследования выступают: теория развития мышления (Ж.Пиаже), концепция проблемно-развивающего обучения (Д.Б.Эльконин,В.В.Давыдов), методологические теории, изучающие закономерности диалога и диалогового обучения (Луи де Бройль, Мерсер, Литлтон), концепция развития познавательных потребностей и познавательной активности младших школьников (С.С.Ермаков, В.С.Юркевич), исследования о роли и месте вопросов младших школьников в их обучении и развитии (Б.Г. Ананьев, С.П. Белицкая, И.Я. Бурлак, П.Н. Груздев, Б.В. Журавлев, В.В. Заботин, И.Я. Лернер, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн, Г.И. Щукина, Е.Drefenstedt, Е.Elbing, I.Steier), опыт использования таксономии Блума на уроках литературного чтения.

В данной работе проанализированы исследования как отечественных учёных, педагогов и психологов: Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, С.С.Ермаков, В.С.Юркевич, С.П.Белицкая, И.Я.Бурлак, П.Н.Груздев, А.А.Люблинская, В.М.Снетков, Е.В.Олейникова, А.И.Савенков, Н.Ю.Федотова, Е.А.Дышлинский, С.А.Козлова, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.И. Брызгалова, И.А. Ильницкая, Н.Г. Каневская, Ю.Н. Кулютин, И.Я. Лернер, A.M. Матюшкин, М.И. Махмутов, Н.М. Мочалова, В. Оконь, М.Н. Скаткин, Н.М. Плескацевич. М.М. Бахтин, B.C. Библер, С.Ю.Курганов, Г.М. Кучинский, Т.К. Мухина, З.А. Абасов, Б.Г. Ананьев, Л.П. Аристова, Д.В. Вилькеев, П.Я. Гальперин, О.С. Гребенюк, М.А. Данилов, В.И. Лозовая, Т.Н. Шамова, Н.Б. Шумакова, Г.И. Щукина. Б.В. Журавлев, В.В. Заботин, А.А. Люблинская, Т.В. Певчева, И.И. Родак, С.Л. Рубинштейн, Г.А. Цукерман, А.Н. Юшков, К.Г. Селевко; Данченко Т.Т., М.М. Балашов так и зарубежных: В.Амен, М.Довда, М.Дорки, Р.Тэммл. Л.М. Веккер, М. Вертгеймер, К. Дункер, Ж. Пиаже, Д.Дьюи, Мерсер, Литлтон, Луи де Бройль, Д.Тэрбер, Э.Кинг, В.Р.Шмидт, E.Drefenstedt, E.Elbing, I.Steier

Проблема «Умение задавать вопросы» волновала и продолжает сегодня волновать педагогов, психологов, ученых. Лучше иногда задавать вопросы, чем знать наперед все ответы. Так писал известный американский писатель-юморист Джеймс Тэрбер.

Российский психолог В. М. Снетков описывает коммуникативное значение вопроса как «совокупность возможных альтернатив ответов, допускаемых этим вопросом».

Следовательно, «хороший вопрос» — это тот, который допускает достаточно большое пространство возможных альтернатив. Этот же автор выделяет функции вопросов:

• получение новой информации, уточнение имеющейся,

• перевод разговора на другую тему,

• подсказка ответа,

• демонстрация своего мнения, оценки, позиции;

• настройка сознания и эмоций собеседника на определенный лад.

«Вопрос, — по мнению профессора психологии Л.М. Веккера, — есть психическое отображение нераскрытости, непредставленности тех предметных отношений, на выяснение которых направлен весь последующий мыслительный процесс»

Следовательно, вопрос «запускает» познавательную деятельность, направленную на решение некоторой проблемы, снятие некоторой неопределенности. Но вопрос же и способствует тому, чтобы определить, сформулировать проблему.

Благодаря вопросам человек прокладывает мост в неизвестное. Это неизвестное может выглядеть привлекательно, а может порой и пугать. Уже само происхождение слова «вопрос» (по крайней мере, в английском языке) подразумевает наличие поиска в ситуации неопределенности. А поскольку неопределенность является неотъемлемой чертой современного стремительно меняющегося мира, развитие умения задавать вопросы представляется крайне актуальным.

Говоря словами Элисон Кинг (американского психолога), «умеющие мыслить умеют задавать вопросы». Некоторые преподаватели определяют, насколько их ученики умеют думать, по тому, как они формулируют вопросы. Кинг провела ряд исследований и пришла к выводу, что умение задавать продуманные вопросы — это тот навык, которому следует учить, поскольку большинство людей привыкло задавать довольно примитивные вопросы, требующие при ответе на них лишь небольшого напряжения памяти.

Если человек учится и при этом не задает вопросы (имеются в виду свои, самостоятельно сформулированные), он не испытывает состояния незавершенности, которое является основой для любой познавательной деятельности. Сформулировав вопрос, мы берем на себя ответственность за то состояние познавательного «голода», причиной которого он является.

Вопросы нужны для того, чтобы ориентироваться в окружающем мире, и тот, кто умеет их задавать, ориентируется лучше, чем тот, кто не умеет.

Поскольку вопрос является инструментом познания, возникает необходимость научить ученика ставить вопросы в своей учебной деятельности. Однако в процессе обучения младших школьников постановке вопросов возникают закономерные трудности, вызываемые как особенностями образовательной программы и методики преподавания в начальной школе, так и субъективными причинами, связанными с особенностями личности самого ученика. Напрашивается вопрос: «Каковы условия, необходимые для развития умения задавать вопросы?»

А.И.Савенков выделяет следующие условия, необходимые для развития умения задавать вопросы:

• Ситуацию, когда учащийся не может ответить на вопрос или сформулировать его, учителю следует считать нормальной. Если речь не идет о тестах или традиционных контрольных работах, факт затруднения следует воспринимать как обычный. Поэтому здесь можно действовать под девизом: «Мы все постоянно сталкиваемся с затруднениями. Мы для того и учимся, чтобы их преодолевать».

• Учителю следует использовать больше открытых, творческих вопросов, на которые можно представить несколько вариантов ответов и которые побуждают к дальнейшему диалогу.

• Учитель в форме вопроса делится своим затруднением в присутствии детей. Одно условие — это затруднение должно быть настоящим, а не «игровым», так как «инсценировки» редко дают ожидаемый результат.

Не следует вопросом заставлять детей защищаться. При соответствующей интонации любой вопрос, начинающийся со слова «почему», воспринимается как стремление поставить ученика в ситуацию оправдывающегося. У учащихся должен быть выбор и этот выбор они создают сами. Учитель организует работу таким образом, чтобы ученики могли составить «банк» вопросов, определяющий затем зону поиска, направление в изучении материала.

В. Р. Шмидт, кандидат психологических наук в журнале "Абитуриент", №12, 2003 обращает внимание на необходимость формирования умения задавать вопросы.

Умение задавать вопросы помогает при решении интеллектуальных задач, способствует улучшению взаимопонимания между людьми.

Б.Г.Ананьев выделяет 5 типов вопросов:

I. Фактические вопросы (или вопросы на знание)

Такие вопросы направлены на выяснение фактов и особенностей, которые легко наблюдать. Ответы на фактические вопросы часто можно оценить как правильные или неправильные. Хотя фактические вопросы обычно простые, их тоже нужно уметь задавать.

Фактические вопросы направлены на определение следующих характеристик: кто (кто автор, кто мог помешать, кто выполнял эту работу и т.д.); когда (как часто, какова периодичность, как давно это было, сколько времени назад, когда это может случиться...); где (как далеко это находится от..., как туда добраться...); как (как это произошло, как это могло случиться, какими качествами нужно обладать...)

II. Конвергентные вопросы

Эти вопросы не имеют однозначного ответа и требуют напряжения мысли. Ни ситуация, ни текст не дают прямой подсказки. Чаще всего эти вопросы формулируются как

«Зачем...?», «Каковы причины...?», «Почему...?» (С какими целями действовал человек? Каковы причины происшедшего? Из-за чего не случилось?).

Конвергентный вопрос соединяет понимание человека и фактический материал, это первая ступень интерпретации той ситуации или текста, относительно которых задаются вопросы.

III. Дивергентные вопросы

Суть такого вопроса состоит в обуславливании ситуации: «Что будет (не будет), если...». Дивергентный вопрос позволяет отвечающему понять наличие альтернативы. Умение задавать такие вопросы важно для многих специалистов: принятие решения о лечении, мере наказания или поощрения обязательно должно основываться на оценке последствий принятого решения. Если конвергентный вопрос обращен на объяснение уже случившегося, то дивергентный — на предсказание будущего.

IV. Вопрос-оценка (вопрос на суждение и сравнение)

Эти вопросы соединяют понимание ситуации и отношение человека к событию, книге, фильму и т.д. Ответ на такой вопрос показывает взвешенность суждений, умение избегать категоричности. Вопрос на суждение предполагает, что отвечающий обладает информацией, выходящей за пределы ситуации, неравнодушен к предмету разговора и понимает неоднозначность того, о чем идет речь.

Вопросы на оценку и сравнение незаменимы, когда нужно оценить понимание исторического факта или произведения искусства.

V. Комбинированный вопрос (комплексный вопрос, ответ на который может быть очень длинным)

На самом деле вопросы одного типа плавно переходят в вопросы другого типа. Так, фактический вопрос создает основу для вопросов трех других типов. Часто в одном вопросе можно соединить вопрос на объяснение и вопрос на предположение. [8, с.38]

Любой вопрос, как утверждают специалисты в области логики, можно условно разделить на две части – базисная, исходная информация и указание на её недостаточность.

Вопросы можно разделить на две большие группы:

1. Уточняющие (прямые «ли» - вопросы). *Верно ли, что… Надо ли создавать… Должен ли…* Уточняющие вопросы могут быть простыми и сложными. Сложными называют вопросы, состоящие фактически из нескольких вопросов. Простые вопросы можно разделить на две группы: условные и безусловные. Приведём примеры: «Правда ли, что у тебя дома живёт котёнок?» - простой безусловный вопрос. «Верно ли, что если щенок отказывается от еды и не играет, то он болен?» - простой условный вопрос.

Встречаются и сложные вопросы, которые можно разбить на несколько простых. Например: «Будешь ли ты играть в компьютерные игры с ребятами или тебе больше нравится играть в них одному»?

2. Восполняющие (или неопределённые, непрямые «к» -вопросы). Они обычно включают в свой состав слова: «где», «когда», «кто», «что», «почему», «какие» и др.

Эти вопросы также могут быть простыми и сложными.

Например: «Где можно построить нарисованный тобой дом?» - перед нами простой, направленный на восполнение недостающего знания вопрос.

«Кто, когда и где может построить этот дом?» - пример сложного вопроса. Как видим, его без труда можно разделить на три самостоятельных вопроса.

Для развития умения задавать вопросы используются разные упражнения. Например, известный американский психолог Э.П. Торранс давал своим ученикам картинки с изображениями людей, животных и предлагал задавать вопросы тому, кто изображён.

Либо попытаться ответить на вопрос о том, какие вопросы мог бы задать тебе тот, кто изображён на рисунке.

Теперь задание: давайте зададим по одному вопросу каждому герою стихотворения.

В науке логике выделено много видов и типов вопросов. Это вопросы установления сходства и различия; вопросы установления причинно-следственных связей и др. Есть группа вопросов, предполагающих действие выбора, основанного на взвешивании и сопоставлении друг с другом различных вариантов. Этот материал слишком сложен для детей младшего школьного возраста, поэтому рассмотрим более простые варианты.

К таковым, например, относятся вопросы, требующие выбора из багажа самых разнообразных знаний тех единственных, которые необходимы в данной ситуации. В основном это вопросы, в которых требуется подтвердить собственными примерами физические, химические, биологические, грамматические и другие закономерности. Существуют вопросы с ошибками – весёлое задание – «Вопросы и ответы». Читаем детям:

Говорите все в ответ

Только «да» и только «нет». У луны горячий свет?

Повар шьёт себе обед? Мчат по морю поезда? А по суше никогда?

Надо брать в кино билет? У луны холодный свет?

В качестве упражнения для тренировки умения задавать вопросы вполне пригодно задание «найди загадочное слово». Его можно проводить в разных вариантах. Вот наиболее простой. Дети задают друг другу разные вопросы об одном и том же предмете, начинающиеся со слов «что?», «как?», «почему?», «зачем?». Обязательное правило – в вопросе должна быть невидимая явно связь. Например, в вопросах об апельсине звучит не «Что это за фрукт?», а «Что это за предмет?».

Возможен и более сложный вариант. Один из детей загадывает слово. Слово это он держит в тайне, но сообщает всем только первый звук (букву). Допустим, что это – «М». Кто-нибудь из участников задаёт вопрос, например: «Это то, что находится в доме?»;

«Этот предмет оранжевого цвета?»; «Используют ли этот предмет для перевозки грузов?»; «Это не животное?». Ребёнок, загадавший слово, отвечает «да» либо «нет». После этого вопросы продолжаются. Ограничение только одно – нельзя задавать вопросы, рассчитанные на прямое угадывание. Например, такие: «Это не мышь?» или «Это мост?».

Игра – «угадай, о чём спросили». Ученику, вышедшему к доске, даётся несколько карточек с вопросами. Он, не читая вопроса вслух и не показывая, что написано на карточке, громко отвечает за него. Например, на карточке написано: «Вы любите спорт?». Ребёнок отвечает: «Я люблю спорт». Всем остальным детям надо догадаться, каким был вопрос. [23, с. 254]

**Образцы вопросов:**

• Какой окрас имеют обычно лисы? Почему совы охотятся ночью?

• Есть ли в природе живые существа, похожие на дракона? Почему космонавт надевает в космосе скафандр?

• Чем питаются в космосе космонавты?

• Почему пригородные поезда называются «электричками»? Что такое конвейер?

• Почему главную площадь страны называют Красной?

Прежде чем выполнять задание, надо договориться с отвечающими детьми о том, чтобы они не повторяли вопрос при ответе.

Психолого-педагогическая сущность и значение вопроса

Специальные исследования подтверждают и развивают представление о важной роли вопросов в процессе обучения и развития учащихся. Известный американский философ, психолог и педагог Д. Дьюи говорит: «Где нет вопроса или проблемы для разрешения..., поток мыслей идет наобум. Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления» [71,51].

Прежде всего, необходимо выяснить, какое место занимает вопрос в структуре мышления, каково значение вопроса для его развития. Разработкой этих вопросов занимались Э.В. Ильенков, А.А. Люблинская. Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов и др.

В психологии под вопросом понимает словесный сигнал, с которого начинается процесс мышления [142, 236].

Какова роль вопросов в процессе мышления? Какое место занимает вопрос в структуре мыслительного акта?

В своей работе «Психология и педагогика мышления» Д. Дьюи [71, 67] выделяет пять следующих друг за другом ступеней мышления:

1) чувство затруднения (возникновение проблемной ситуации в сознании человека);

2) его определение и определение его границ (осознание вопроса);

3) представление о возможном решении (выдвижение гипотез);

4) развитие гипотезы путем рассуждения об отношениях представления;

5) дальнейшие наблюдения, приводящие к признанию или отклонению.

В дальнейшем представления о структуре мышления развивались и были дополнены. В соответствии с позицией С.Л. Рубинштейна, психологическая природа мыслительного процесса такова: «Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленным на разрешение определенной задачи. Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация... Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной мыслительной работы. Сформулировать, в чем вопрос, - значит уже подняться до известного понимания...» [191, 374].

Интересны дальнейшие выводы С.Л. Рубинштейна, касающиеся специфики вопросов: 1) вопрос - обязательный компонент любой задачи, встающей перед мышлением человека; 2) осознанный вопрос детерминирует весь процесс решения задачи; 3) в процессе решения задачи вопрос соотносится с исходными данными, которые подвергаются анализу; 4) решение задачи облегчается, если вопрос поставлен конкретно [190, 376].

Экспериментальное исследование, проведенное A.M. Матюшки-ным, позволило пересмотреть прежние представления о структуре мыслительного акта и доказать, что схема реального мышления человека отвечает структуре диалога, единицей которого является «вопрос-ответ». Таким образом, мышление как процесс начинается с порождения задачи, предназначенной для другого человека, мыслимого или реального, осуществляется как поиск ее решения не только в индивидуальной, но и во взаимной деятельности и завершается как демонстрация (объяснение, доказательство) найденного решения другому человеку, мыслимому или реальному [144, 50-51].

Продолжая исследование A.M. Матюшкина, B.C. Белова [15; 16] представила модель полной структуры мышления: 1) порождение проблемы и формулировка задачи (мышление для другого); поиск решения: выдвижение гипотез и их реализация (мышление для себя); 2) объяснение найденного решения, обоснование его истинности партнеру (мышление для другого); 3) создание гипотезы партнера: как бы с позиций партнера выдвижение его гипотезы, обоснование (мышление для другого); 4) сопоставление гипотез, оценка, выбор оптимальной гипотезы (мышление для другого).

Данная модель структуры мышления в большей степени отражает представление о его диалогическом характере.

Таким образом, общепризнанным в психологии является положение о том, что вопрос - обязательный и необходимый компонент мыслительного акта. Изучение психологического аспекта понятия «вопрос» позволяет говорить о важной роли умения задавать вопросы для развития мышления младших школьников, что связано прежде всего с познавательной функцией вопроса, состоящей в движении знания через вопрос. Становится ясно, что процесс обучения должен быть ориентирован на возникновение вопросов у школьников и постановку учащимися вопросов на уроках.

Психологические аспекты вопроса тесно связаны с рассмотрением данного понятия с позиций дидактики. Прежде всего, необходимо обратить внимание на то, что во многих исследованиях, как лин-гво-логических, так и психолого-педагогических, нет четкого разграничения в употреблении таких понятий, как вопрос, проблема, задача, гипотеза. Одни исследователи (Ю.К. Бабанский [11], М. Марков [143], Г. Цумме [226]) отождествляют вопрос с проблемой. По мнению Г. Цумме, «под проблемой подразумевается вопрос, ответ на который интересен для учащихся и является для них важным и необходимым» [226, 54].

Вместе с тем, вопрос, проблема, гипотеза, задача обозначают не тождественные, хотя и связанные между собой понятия. «В субъективном смысле проблема - это прочувствованная субъектом практическая или теоретическая трудность, которую он может разрешить только с помощью собственной исследовательской деятельности. В объективном смысле проблема - это структура с неполными данными, и задача состоит в открытии или обнаружении недостающей информации и дополнении данной структуры», - отмечает В. Оконь [160, 210].

В ходе обучения возникают учебные проблемы, которые отражают логико-психологические противоречия процесса усвоения, определяющие направление умственного поиска, пробуждающие интерес к исследованию сущности неизвестного и ведущие к усвоению нового понятия или нового способа действия. Учебная проблема в педагогике характеризуется как явление субъективное, существующее только в сознании ученика в идеальной форме, в мысли - и до тех пор, пока оно не станет логически завершенным и не будет выражено в форме предложения. Иначе говоря, проблема, или учебная проблема, должна быть сформулирована, словесно обозначена. Формулировка проблемы в виде вопроса позволяет точно обозначить, что неизвестно, что требует выяснения, дополнения. Таким образом, можно сделать вывод о том, что понятия «вопрос» и «проблема» соотносятся как форма и содержание: вопрос является формой постановки проблемы [17; 21; 43; 62; 80; 81; 82].

Проблема может быть также сформулирована с помощью задачи. В педагогической литературе термин «задача» (в контексте нашего исследования) часто принято обозначать через термин «познавательная задача», решение которой приводит учащихся к новым для них знаниям и способам действия. По способу постановки и содержанию познавательные задачи могут быть проблемными (поиск решения осуществляется учащимися самостоятельно) и непроблемными (решение находится без самостоятельного поиска учащихся) [27; 99; 148].

Вопрос является обязательным компонентом познавательной задачи: входя в ее состав, вопрос и является непосредственным побудителем движения познания. Но познавательная задача отличается от вопроса тем, что содержит, помимо вопроса, еще и более или менее развернутое условие, в котором противоречия обнажены. Необходимо отметить, что задача и вопрос различаются скорее внешней формой, чем внутренней сущностью [27; 99]. И тем не менее эти два понятия нельзя отождествлять.

Умение задавать вопрос- правильная постановка вопросов с целью сбора нужной информации и дальнейшей формулировкой логических выводов

Составляющие умения задавать вопросы к художественным произведениям:

1. Наличие у обучающихся понятий о видах, типах и функциях вопросов, схемах их составления.

2. Умение анализировать материал, подвергать его умственному досмотру, выделять главное.

3. Внедрение в образовательный процесс технологии развития критического мышления.

В течение многих лет специалисты в области образования стремились разработать наглядную и доступную теорию, которая помогла бы педагогам в эффективном и систематическом развитии навыков мышления у обучающихся. Самой известной моделью, описывающей процесс мышления, является Таксономия Блума (Bloom’s Taxonomy). Данная модель состоит из навыков мышления, структурированных от самого базового до самого продвинутого уровня.

Таксономия Блума – иерархическая модель навыков мышления, состоящая из шести различных уровней. В рамках этой модели целесообразно рассматривать и развитие критического мышления, т.к. педагогу, чтобы развивать критическое мышление у обучающихся, отслеживать его, нужно понимать, мышление какого уровня развивают задания и вопросы, которые используются в процессе работы. Таксономия Блума является инструментом, который помогает отслеживать эффективность деятельности всех типов интеллекта учащихся.

Таксономия — иерархически выстроенная система целей и результатов от простой к сложной системе.

Понятие таксономии возникло впервые в биологии. Сам термин был предложен швейцарским ботаником О. Декандолем в 1813 г. Таксономия Блума — классификация учебных целей в когнитивной (познавательной) сфере, предложенная в 1956 году Б. Блумом в книге «Таксономия Образовательных Целей: Сфера Познания». Традиционная таксономия Блума сегодня широко используется в качестве инструмента планирования образовательного процесса.

Требования современного образования, обозначенные во ФГОС, нацеливают на принцип "учить не науке, а учить учиться".Такую задачу ставит технология развития критического мышления.

Критическое мышление – это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю.

В педагогике – это мышление оценочное, рефлексивное, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт.

А как развивать в ребенке навыки критического мышления? Какие приемы и технологии использовать?

Сегодня один из популярных приемов развития критического мышления, - это таксономия (учение о принципах и практике классификации и систематизации), разработанная американским ученым и психологом Бенджамином Блумом. Он известен как автор уникальной системы алгоритмов педагогической деятельности. Предложенная им теория, или "таксономия", разделяет образовательные цели на три блока: когнитивную, психомоторную и аффективную. Проще говоря, эти цели можно обозначить блоками "Знаю", "Творю" и "Умею".». Внутри каждой отдельной сферы для перехода на более высокий уровень необходим опыт предыдущих уровней, различаемых в данной сфере. Цель таксономии Блума — мотивировать педагогов фокусироваться на всех трёх сферах, предлагая, таким образом, наиболее полную форму обучения.

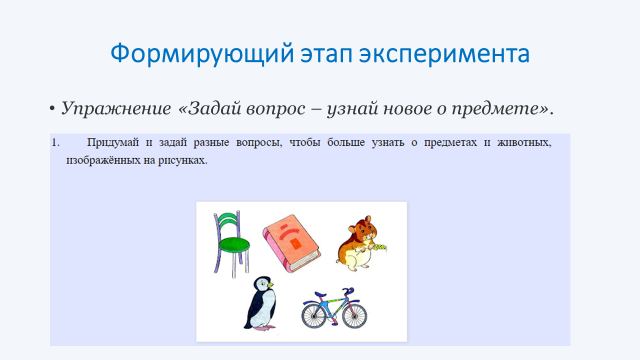
Охарактеризуем области деятельности и соответственно цели, которые она охватывает.

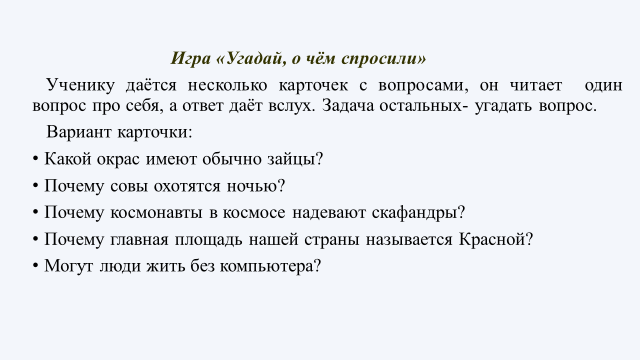
1. Когнитивная (познавательная) область. Сюда входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем, в ходе которого необходимо переосмыслить имеющиеся знания, строить их новые сочетания с предварительно изученными идеями, методами, процедурами (способами действий), включая создание нового. К познавательной сфере относится большинство целей обучения, выдвигаемых в программах, учебниках, в повседневной практике учителей.

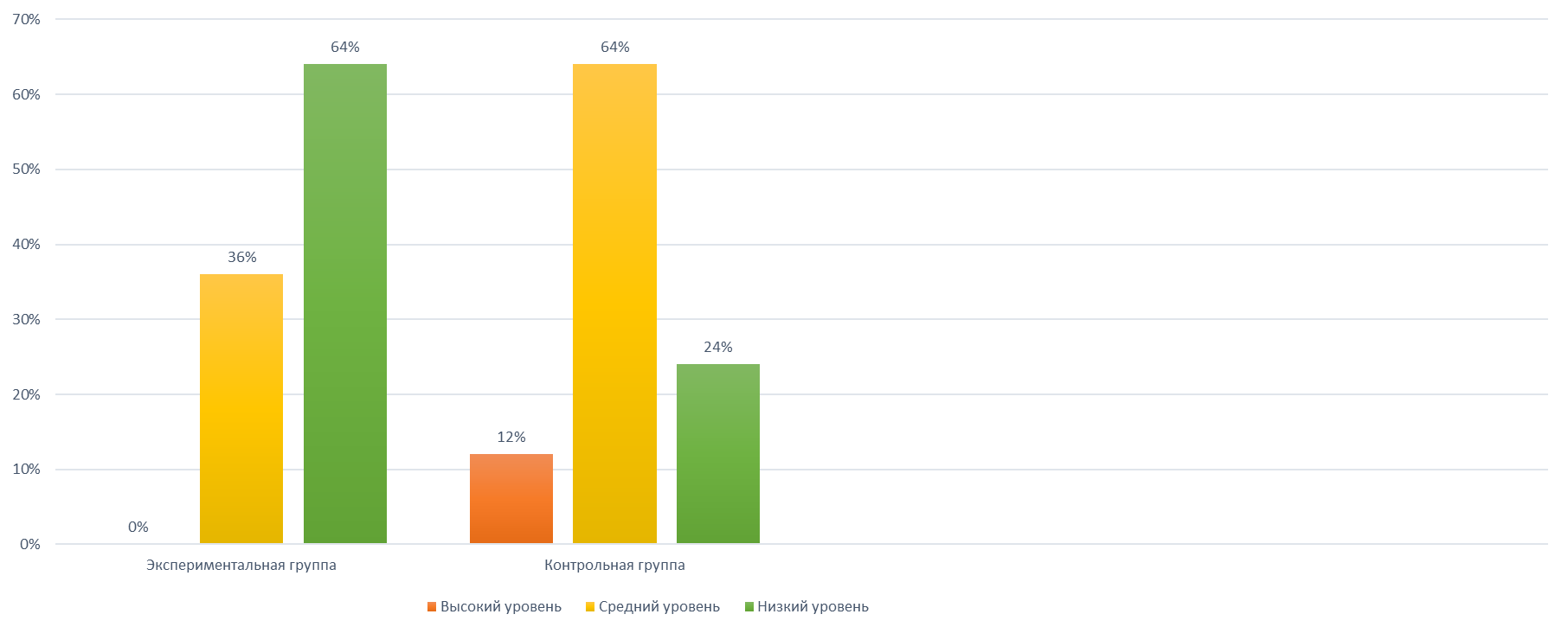
2. Аффективная (эмоционально-ценностная) область. К ней относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от простого восприятия, интереса до усвоения ценностных ориентаций и отношений, их активного проявления. В эту сферу попадают такие цели – формирование интересов и склонностей, переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности.

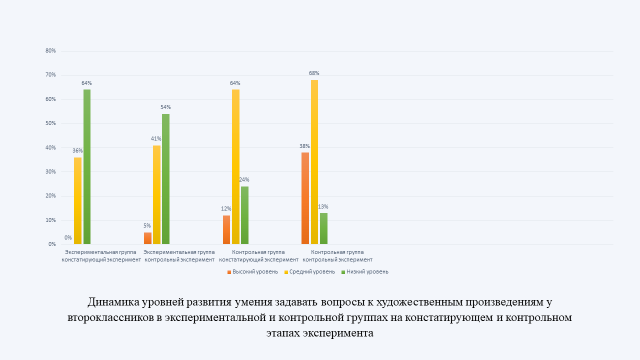
3. Психомоторная область. Сюда попадают цели, связанные с формированием тех или иных видов двигательной (моторной) деятельности, нервно-мышечной координации. Это навыки письма, речевые навыки; цели, выдвигаемые физическим воспитанием, трудовым обучением.

На констатирующем этапе нами был выявлен в основном средний и низкий уровни развития умения задавать вопросы, что явилось основанием формирующего эксперимента, в ходе которого были разработаны и апробированы специальные упражнения для развития навыка умения задавать вопросы к прочитанным произведениям







С целью определения динамики и эффективности нашей работы нами был произведён контрольный эксперимент, в результате которого мы увидели положительную динамику с преобладанием высокого и среднего уровня сформированности умения задавать вопросы по сравнению с экспериментом на начальном уровне. 

**Заключение**

Теоретический анализ литературы и проведенная нами экспериментальная работа показали, что умение задавать вопросы– это отработка общих умений по технологии критического мышления.

Развитие умения задавать вопросы к художественным произведениям на уроках литературного чтения будет успешным при соблюдении следующих условий:

1. Обеспечение полноценного восприятия изучаемых произведений на уроке литературного чтения

2. Учителем используются специальные приёмы и формы работы с художественным текстом с учётом формируемых читательских умений

3. Учащиеся активизируют приобретаемые умения в практике самостоятельной читательской деятельности

Таким образом, проведенные уроки с использованием таксономии Блума являются эффективным средством развития у второклассников умения задавать вопросы с художественным произведениям

Следовательно, поставленная цель достигнута, задачи реализованы, а сформулированная гипотеза нашла экспериментальное подтверждение. Проведенная нами работа является эффективной и может применяться в дальнейшей педагогической практике.

**Список использованных источников**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

2. Ананьев, Б.Г. Вопросы обучения и воспитания./ Б.Г.Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1959. – 65 с.

3. Архангельский, Н.П. О проверке и оценке знаний учащихся начальной и средней школы. / Н.П.Архенгельский – И.: Ташкент, Учпедгиз, 1938. - 29 с.

4. Белицкая, С.П. Отражение самостоятельности мышления учащихся в их вопросах и заметках при чтении литературных произведений. Вопросы воспитания мышления в процессе обучения. Под ред. П.Н. Груздева, Ш.И. Ганелина. /С.П.Белицкая - М.: АПН РСФСР, 1949. с.343 -355.

5. Белова, Е.С. Диалогическое взаимодействие в процессе решения школьниками мыслительных задач./Е.С.Белова - М.,1990.- 189 с.

6. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение./ А.В.Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 86 с.

7. Веккер, Л.М. Веккер Л.М., Психика и реальность. Единая теория психических процессов./ Л.М.Веккер. – Москва, 1998. – 216 с.

8. Выготский, Л.С. Изобразительная психология: исследование./ Л.С.Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 479 с.

9. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н.М. Никольской./ — М.: Совершенство, 1997. - 196 с.

10. Журавлёв, Б.В. Вопросы учащихся и их стимулирующее значение. Вопросы воспитания мышления в процессе обучения. Под ред. П.Н. Груздева. /Б.В.Журавлёв. - М.: АПН РСФСР, - 1949. - 356 с.

11. Заботин, В.В. О познавательной роли вопросов в обучении./ В.В.Заботин. - М.: Советская педагогика - 1967. №9

12. Зуев, Ю.И. Вопрос как предмет логического исследования: Автореферат./ Ю.И.Зуев – М.: Одесса, 1967. - 16 с.

13. Кондаков, Н.И. Логика. /Н.И.Кондаков. - М.: АН СССР, 1954. – 511с.

14. Кучинский, Г.М. Диалог и мышление. / Г.М.Кучинский. – М.: Минск: БГУ, 1983. - 190 с.

15. Курганов, С.Ю. Психологические проблемы учебного диалога Вопросы психологии. / С.Ю.Курганов. - 1988. № 2. - с.76 - 83.