

ORCID: 0000-0003-2058-5547

ORCID: 0000-0001-7304-3026

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Анотація

Стаття присвячена дослідженню методичних засад формування умінь критичного мислення учнів середньої загальноосвітньої школи на уроках англійської мови. Актуальність проблеми зумовлена викликами сьогодення, які пов'язані з необхідністю реформування шкільної освіти з метою створення умов навчання, орієнтованого не на запам'ятовування, а на розвиток самостійного свідомого мислення учнів. Критичне читання художніх текстів розглядається як ефективний засіб розвитку критичного мислення, що сприяє формуванню умінь вдумливої роботи з інформацією та, за своєю суттю, є не що інше, як мислення в процесі читання. Автори статті обґрунтовують теоретичну модель формування умінь критичного мислення засобами художнього твору, яка базується на моделі персонального зростання за Л. Кленфілд та узгоджується з таксономією когнітивних умінь Б. Блума. Автори також пропонують розробку підсистеми вправ, що є практичною реалізацією запропонованої моделі. Підсистема включає три групи вправ, виконання яких залучає когнітивні процеси мислення, такі як: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація й оцінка, тобто запропонована підсистема вправ сприяє розвитку вмінь критичного мислення.

Ключові слова: *уміння критичного мислення, модель персонального зростання, художній твір.*

Постановка та актуальність проблеми

Реалії сучасного життя ставлять нові завдання перед освітнім процесом, а саме: відмови від репродуктивного стилю навчання і переходу до навчання, яке забезпечуватиме пізнавальну активність і самостійність мислення учнів. Відповідно до Закону України «Про освіту» критичне та системне мислення визначено як уміння, спільне для всіх ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності (Закон України..., Ст. 12, п. 1). На думку американського психолога Д. Халперн, освіта яка, розрахована на перспективу, має забезпечити формування в учнів двох основних груп умінь: «*умінь швидко орієнтуватись у зростаючому потоці інформації та знаходити необхідну і вмінь осмислити та застосувати отриману інформацію*» (Халперн, 2000, с. 17). Тому, розвиток критичного мислення, що забезпечує самостійні та відповідальні дії, а також характеризується здатністю особистості до самовдосконаленням, є одним з **актуальних** завдань сучасної освіти.

Аналіз спеціальної літератури з метою пошуку шляхів формування умінь критичного мислення учнів на уроках іноземної мови (ІМ) в середній загальноосвітній школі (Бі-

ленька-Свистович, Мацюк, 2007; Волошина, 2002; Заир-Бек, 2011; Морозова, 2012; Пахомова, 2012; Clandfield, 2004; Van, 2009), дозволив нам зробити висновок, що читання як вид мовленнєвої діяльності є ефективним засобом розвитку критичного мислення. Сформована читацька компетентність передбачає, що учень здатний розуміти прочитаний твір, розмірковувати над його змістом, аналізувати та критично оцінювати отриману інформацію, узагальнювати її, співвідносити отриману інформацію із особистим життєвим досвідом, висловлювати власну думку щодо прочитаного, формулювати висновки (Волошина, 2002). Крім того, в сучасних методичних дослідженнях підкреслюється важливість включення художніх творів (ХТ) в програму навчання ІМ як автентичного унікального та базового матеріалу для формуванням читацької компетентності (Біленька-Свистович, Мацюк, 2007; Пахомова, 2012; Цепкова, 2017). Серед інших переваг застосування літературних творів у вивченні ІМ виокремлюють здатність ХТ залучати учнів до критичного мислення за допомогою прийомів, які зорієнтовані на учня як активного учасника навчального процесу (Van, 2009). Тому, в умовах шкільного навчання поки немає більш цінного джерела, яке стимулює

мовненнєву діяльність та когнітивні процеси учнів, ніж ХТ (Морозова, 2012, с. 3).

Отже, **метою** статті є аналіз методичних умов для створення ефективної моделі формування вмінь критичного мислення учнів засобами ХТ та практична реалізація моделі формування вмінь критичного мислення засобами ХТ на уроках ІМ за допомогою створеної підсистеми вправ.

Методи дослідження

Для досягнення поставленої мети були застосовані такі методи дослідження: аналіз підходів до роботи з ХТ; метод синтезу для узагальнення науково-теоретичних і практичних даних, присвячених дослідженню когнітивних процесів учнів під час читання ХТ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Л. Кленфілд пропонує три основні моделі опрацювання літературного тексту (Clandfield, 2004):

1. *Культурна модель* розглядає ХТ як продукт, джерело інформації про досліджувану культуру. Основний акцент під час опрацювання ХТ зміщується на соціальний, політичний, історичний контекст, належність тексту до літературних течій і жанрів. Ця модель орієнтована переважно на педагога і досить поширена в університетській практиці викладання.

2. *Мовна модель* передбачає, що під час опрацювання ХТ основна увага приділяється лексико-граматичним структурам або стилістичному аналізу, що дозволяє усвідомлено інтерпретувати текст. Ця модель більш орієнтована на учнів, дозволяє покращити загальне володіння ІМ і робить підхід до літератури більш компетентним.

3. *Модель персонального зростання* орієнтована на взаємодію між читачем і текстом. У процесі роботи над ХТ учням пропонується висловлювати свою думку, описувати власний досвід, виражати ставлення до прочитаного.

Л. Кленфілд визначає модель персонального зростання як модель критичного мислення, а художню літературу як трамплін чи каталізатор формування вмінь критичного мислення (Clandfield, 2004). Реалізація моделі персонального зростання включає три етапи, в основу яких покладено психологічні особливості роботи над ХТ як багатоаспектної й гли-

бинної мовної одиниці, яка зображує людське життя, опосередковане авторською позицією.

Перший етап «виклик» забезпечує актуалізацію опорних знань і уявлень, формування мотивації учнів до читання та визначення мети роботи над ХТ (Заир-Бек, 2011). *Актуалізація* є обов'язковим компонентом етапу «виклику», що дозволяє «оживити» в пам'яті учнів опорні / фонові знання і життєві уявлення, які треба лише «дістати» з довготривалої пам'яті. Опорними такі знання учнів є тому, що саме на них, як на «фундаменті» будуються наступні знання, оскільки наше мислення є асоціативним (Пошетун, 2017). «Викликом» може служити пізнавальна задача, полемічні слова (цитата), звернення до життєвого досвіду учнів, складання кластера тощо.

На цьому етапі добре поєднується індивідуальна та групова форми роботи. Доцільно використовувати такі методичні прийоми, як складання переліку відомої інформації, розповідь-припущення за ключовими словами/ заголовком, графічна систематизація матеріалу (кластери й таблиці), правильні й неправильні твердження, переплутані логічні ланцюжки, словникова робота, аналіз ілюстрацій, «Мозковий штурм», метод «ПРЕС», «Гронування», гра «Так або ні», «Вірю – не вірю» та ін. (Заир-Бек, 2011; Макаренко, Туманцова, 2008).

Другий етап «осмислення» націлений на пошук та усвідомлення інформації, знаходження відповідей на поставлені запитання та вирішення поставлених цілей шляхом порівняння очікувань учнів з тим, що вивчається. Тобто, здійснюється обговорення очікувань; визначаються основні віхи твору; узагальнюється матеріал та підбиваються підсумки; забезпечується поєднання та порівняння змісту вивченого з досвідом учнів; перевіряється рівень розуміння вивченого, основних положень та ідей за допомогою запитань та обговорення (Технології..., 2006).

На цьому етапі увагу слід приділяти методичним прийомам, що вчать учнів працювати з текстом, залучаючи вивчаюче/ критичне читання з метою повного розуміння тексту. Наприклад, такі прийоми, як «Читання з зупинками», «Читання в парах – узагальнення в парах», «Читання з маркуванням (Інсепт)», вправи з опорними словами, «Подвійний щоденник», «Карта персонажів», «Фішбоун» та інші.

Під час третього етапу, «рефлексія», учень формує особистісне ставлення до тексту й фіксує його або за допомогою власного письмового тексту, або своєю позицією в дискусії. Саме на цій стадії відбувається активне переосмислення власних уявлень, розширення фонових знань за допомогою знань, здобутих під час читання (Технології..., 2006). Етап «рефлексії» є важливим етапом опрацювання ХТ, націленим не лише на узагальнення та систематизацію опрацьованого матеріалу, а й на осмислення учнем власної навчальної діяльності. На цьому етапі доречно використовувати наступні методи: «Незавершені речення», «Твір-п'ятихвилинка», «Сенкан», «Лист по колу», «Ромашка Блума», вірш-асоціація, рефлексивний твір тощо.

Отже, відповідно до моделі персонального зростання, процес формування вмінь критичного мислення засобами ХТ включає три етапи (виклик – осмислення – рефлексія). На етапі «виклик» відбувається активізація фонових знань та підготовка до роботи з ХТ. На етапі «осмислення» здійснюється безпосередній контакт з ХТ. На етапі «рефлексії» реалізується творча переробка, аналіз, інтерпретація вивченої інформації. Ця базова модель відображає три етапи єдиного процесу руху вчителя і учнів від поставлених цілей до результатів навчання у процесі роботи над ХТ. Найважливішим у цьому процесі є створення, за допомогою різноманітних стратегій, методів і прийомів, умов для самостійного критичного опрацювання учнями поставлених цілей роботи з ХТ та визначення шляхів їх досягнення.

Етапи моделі персонального зростання логічно узгоджуються із традиційною етапністю роботи над текстом (дотекстовий, текстовий, післятекстовий етапи), (Методика..., 2013; Трубицина, 2019), яка згідно з О. Б. Тарнопольським є основою для роботи з будь-яким навчальним текстом (Тарнопольський, 2006).

Дотекстовий етап покликаний навчити прогнозуванню змісту, що є основою розуміння (Тарнопольський, 2006). Він включає завдання на усвідомлення комунікативної мети читання та зняття можливих мовних і соціокультурних труднощів, розвиток мовної та контекстуальної здогадки, актуалізацію життєвого досвіду учнів з теми за допомогою смислового прогнозування змісту тексту, актуалізації фонових знань. При використанні ХТ можуть бути

надані пояснення про епоху створення тексту, деякі факти з життя і творчої діяльності автора (Методика 2010).

Для цього можна використати такі завдання:

- Look closely at the illustration and predict what the story may be about.

- Read the title and say what in your opinion the main idea of the story is.

- Read the first paragraph of the text, paying attention to the keywords. What is going to happen next?

- Write a few questions to the text based on the illustration.

Текстовий етап передбачає вирішення комунікативного завдання, поставленого на попередньому етапі. Метою цього етапу є виявлення ступеня розуміння тексту. Стосовно ХТ, на цьому етапі здійснюється контроль розуміння учнями сюжетної лінії, характерів головних героїв; виділення засобів образності і виразності, розгляд авторської позиції. Також, на цьому етапі можуть бути запропоновані завдання на знаходження в тексті основної інформації, на розвиток вміння виявити смислові відносини між елементами тексту, встановити зв'язок подій (фактів); на розвиток в учнів уміння узагальнення, на знаходження в тексті точної і детальної інформації (Соловова, 2008; Трубицина, 2019). Наприклад:

- Read the text and define if the main idea is expressed in the title.

- Read the text and guess about the meaning of the highlighted words based on the context.

- Indicate which of the following statements correspond to the content of the text.

- Find as many facts as possible to prove each of the following statements.

- Tick the definition that summarizes the content of the text.

- Summarize the facts described in the first two paragraphs.

- Explain the author's words about...

- Choose from the text adjectives and adverbs that describe ... How do they characterize...?

Післятекстовий етап має на меті подальше осмислення тексту учнями. Завдання цього етапу спрямовані на вилучення імпліцитної інформації, задуму автора, порівняння нової інформації з попереднім досвідом, формування свого ставлення до викладеного. На цьому

етапі можуть використовуватись такі завдання, як:

- Give examples from the text that confirm that ...
- Guess what will happen if ...
- Explain why...
- Complete the beginning/ end of the story.
- Describe one of the main characters.
- Describe the main character and his behavior, analyzing his actions and events. (Трубина, 2019).

Отже, робота з будь-яким текстом, традиційно, зберігає свою структуру і проводиться у три етапи. Особливістю роботи з ХТ є залучення когнітивно-ментальних процедур обробки та інтерпретації дійсності, яка відображена у творі.

Результати та обговорення

Модель формування умінь критичного мислення розширює спектр завдань, які стоять перед вчителем під час роботи над ХТ. Оскільки в літературі не існує єдиного визначення поняття «критичне мислення» (Архіпова, Ковалевська, 2012; Заир-Бек, 2011; Пометун, 2017; Ja'far, 2018), узагальнюючи запропоновані трактування, можна зробити висновок, що в основі критичного мислення знаходяться когнітивні процеси, а саме: сприйняття, пізнання і розуміння дійсності; аналіз, синтез і оцінювання інформації; зберігання та застосування інформації, яку отримано з досвіду, спілкування, узагальнення фонових знань; самоконтроль тощо (ibid.). Відповідно, окрім завдання допомогти учням розібратися в метафоричному світі художнього твору, зрозуміти задум автора і оцінити, як він втілений в слові, вчителю необхідно звернути увагу на такі аспекти, як привласнення отриманих знань, набуття досвіду розуміння і вирішення проблем (моральні, соціальні, особистісні тощо), які розглядаються у творах (Заир-Бек, 2011). З цією метою етапи роботи над ХТ згідно з моделлю персонального зростання («виклик – осмислення – рефлексія») (Clandfield, 2004) пропонуємо узгодити з шістьма рівнями пізнавальної діяльності Б. Блума (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка) (Bloom et al., 1984).

Кожному з рівнів пізнавальної діяльності може пропонуватися набір завдань і запитань, де завдання характеризуються певним

переліком дієслів, а запитання – спеціальними питальними словами до кожного рівня (Заир-Бек, 2011). Оскільки технологія формування умінь критичного мислення орієнтована на запитання як основну рушійну силу мислення (ibid.), необхідно коректно визначати завдання для кожного рівня, тобто правильно сформулювати запитання. Запитання активізують в учнів мисленнєві операції різних рівнів: запитання рівня «знання, розуміння, застосування» – нижчого порядку, а запитання рівня «аналіз, синтез, оцінювання» – вищого порядку. Ефективному формуванню умінь критичного мислення учнів сприяють запитання саме високого рівня (ibid.). Слід також зауважити, що процес виконання завдань відповідного рівня передбачає залучення вмінь мислення усіх попередніх рівнів. Так, наприклад, під час виконання вправ, які передбачають аналіз, учень обов'язково залучає знання, демонструє розуміння матеріалу, застосовує знання на практиці (Anderson, & Krathwohl, 2001).

Далі співставимо етапи роботи з ХТ відповідно моделі персонального зростання за Л. Кленфілд та рівні пізнавальної діяльності за Б. Блумом. Першому етапу «виклик» відповідає рівень «знання», коли відбувається розвиток навичок низького рівня. На цьому етапі учні спираються на попередні знання і залучають їх, щоб полегшити сприйняття, усунути лексичні, граматичні труднощі, а також актуалізувати розуміння проблеми. До ключових дієслів, які можна застосувати на цьому етапі, належать: recall, list, name, find, define, describe, select, memorize, match etc. (Пометун, 2017). Питальні слова, за допомогою яких формулюються запитання цього рівня: Who? What? Why? When? Where? Which? Can you select? Can you recall? (Пометун, 2017).

Під час опрацювання тексту на етапі «осмислення» пропонуємо активізувати когнітивні процеси рівнів «розуміння, застосування, аналіз та синтез». На рівнях «розуміння і застосування» перевіряється розуміння змісту тексту, інтерпретуються проблеми, здійснюється тлумачення змісту власними словами; визначається й тлумачиться основна ідея; розвиваються вміння використовувати інформацію або концепцію у конкретних умовах і новій ситуації. Когнітивні процеси, що відповідають цим рівням, стимулюють як мислення низького, так і високого рівнів. Осно-

вне завдання етапу «осмислення» полягає у сприянні формування вмінь високого рівня мислення, таких як «аналіз та синтез». Для цього необхідно передбачити завдання роботи над текстом, які стимулюватимуть розуміння інформації та допомагатимуть закріпити її в пам'яті. З цією метою учням пропонують завдання на опрацювання змісту тексту шляхом аналізу подій, групування фактів відповідно до виділених критеріїв, визначення спільного та відмінного між певними явищами чи поняттями тощо.

На цьому етапі можуть застосовуватись наступні ключові дієслова: compare, contrast, explain, interpret, choose, use, analyze, categorize, subdivide, classify, discover, examine, create, compose, summarize, formulate, join, suggest, etc. Питання: How can we interpret...?, How would you rephrase the meaning?, What facts or ideas show...?, What is the main idea of...?, How would you compare...? contrast...?, How do you classify...?, What examples can you find to...?, What facts would you select to show...?, Why do you think...?, What motive is there...?, What inference can you make...?, Explain why...?, Can you see a possible solution to...?, What would happen if...?, How many ways can you...?.

Етапу «рефлексія» відповідає рівень оцінки, тобто вміння надавати якісну або кількісну оцінку та формулювати ціннісні судження про ідеї дослідження, рішення, методи тощо. Учень оці-

нює логіку побудови матеріалу у вигляді письмового тексту, оцінює відповідність висновків (усвідомлення власної діяльності). Можуть застосовуватись такі ключові слова, як: justify, debate, verify, argue, recommend, assess, discuss, prioritise, determine, defend, evaluate. Питання: Is there a better solution to...?, Judge the value of..., Can you defend your position about...?, Do you think ... is a good or a bad thing?, How would you have handled...?, What changes to ... would you recommend?, Do you believe...?, Are you a ... person?, How would you feel if...?, How effective are...?, What do you think about...?.

Отже, в основу теоретичного обґрунтування моделі формування умінь критичного мислення засобами ХТ покладено модель персонального зростання, яку Ліндсей Кленфілд визначає також як модель критичного мислення. Реалізація моделі здійснюється у три етапи: «виклик – осмислення – рефлексія», які логічно узгоджуються із традиційною етапністю роботи над текстом (дотекстовий, текстовий, післятекстовий). На кожному із визначених етапів активізуються конкретні когнітивні процеси згідно з рівнями пізнавальної діяльності Б. Блума. На практиці реалізація теоретичної моделі формування умінь критичного мислення засобами ХТ здійснюється за допомогою підсистеми вправ. Згідно з етапами моделі підсистема вправ для навчання вмінь критичного мислення засобами ХТ включає три групи вправ (див Табл.1).

Таблиця 1.

Підсистема вправ для навчання умінь критичного мислення засобами ХТ

Підсистема вправ	Етапи моделі персонального зростання та їх узгодження з рівнями пізнавальної діяльності.	Етапи роботи над текстом	Мета вправ
I група вправ	Виклик – рівень «знання»	Дотекстовий	Вправи на предикцію, антиципацію, формування мотивації до читання
II група вправ	Осмислення – рівень «розуміння, застосування, аналізу та синтезу»	Текстовий	Вправи на пошук необхідної мовної та змістової інформації, розвиток вмінь критичного читання
III група	Рефлексія – рівень «оцінки»	Післятекстовий	Вправи на розвиток вмінь рефлексії над прочитаним текстом

Як видно із Табл. 1 мета *дотекстового* етапу (виклик) полягає в актуалізації та узагальненні фонових **знань** учнів; в пробудженні інтересу до теми та мотивації до навчальної діяльності; в спонуканні до активної пошукової діяльності. За допомогою 1-ї групи вправ усу-

ваються мовні та смислові труднощі, поглиблюються соціокультурні знання, удосконалюються механізми передбачення та антиципації з метою досягнення повного розуміння тексту. Відповідно, цей етап включає 1-у групу вправ, що готує учнів до читання текстів та яку мож-

на розділити на 2 підгрупи: мовну і смислову. *Мовна підгрупа включає вправи на семантизацію лексичних одиниць (ЛО) та опрацювання граматичних структур (ГС).* *Смислова підгрупа містить вправи, що:*

– поглиблюють соціокультурні знання (ознайомлення з фоновими знаннями про твір та фактами з біографії письменника);

– налаштовують на смислове сприйняття тексту;

На *текстовому* етапі (*осмислення*) пропонуються вправи 2-ї групи, виконання яких залучають когнітивні процеси **розуміння, застосування, аналізу та синтезу**. Метою цих вправ є отримання нової інформації та її осмислення; співвіднесення нової інформації з попереднім досвідом; відстеження процесу пізнання і розуміння задуму автора шляхом інтерпретації навантаження, яке створюється

ЛО та ГС тексту й смислового опрацювання тексту в режимі вивчаючого/критичного читання під час якого досягається розуміння тексту у повному обсязі.

Метою виконання вправ 3-ї групи *після-текстового* етапу (рефлексія) є цілісне узагальнення й **оцінка** нового досвіду під час вилучення імпліцитної інформації та інтерпретації задуму автора; присвоєння нових знань; формування особистого ставлення до опрацьованого твору за допомогою створення письмового тексту або вираження своєї позиції в дискусії; висловлення чітких суджень щодо проблемних запитань, які було поставлено в процесі опрацювання твору.

Практичну реалізацію розробленої підсистеми вправ для розвитку вмінь критичного мислення засобами ХТ пропонуємо реалізувати протягом двох уроків (Рис. 1).

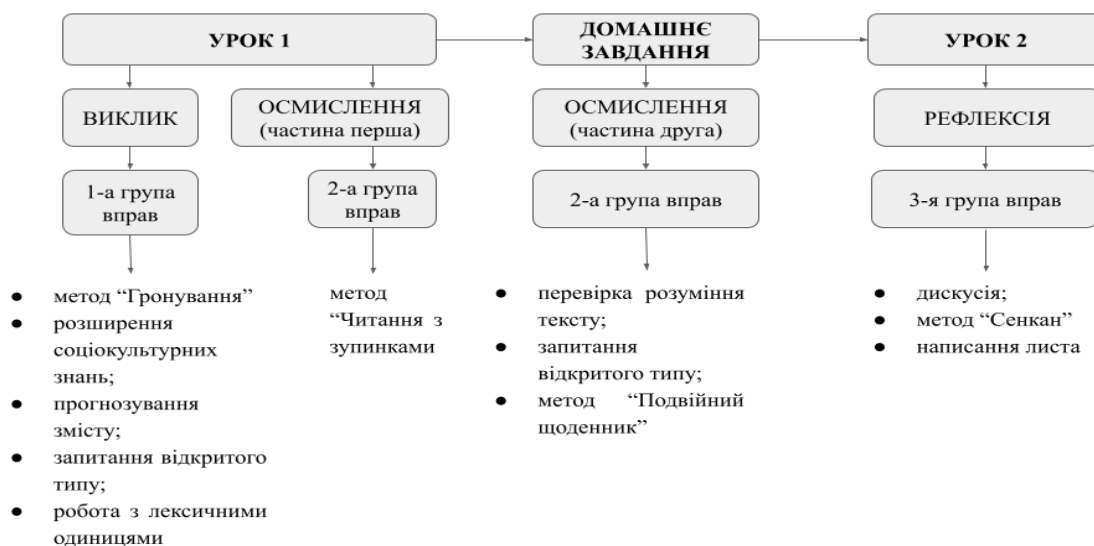


Рис. 1. Модель формування вмінь критичного мислення засобами ХТ.

Згідно із Рис. 1, на 1-му уроці повністю опрацьовується етап «виклику» і перша частина етапу «осмислення». Оскільки для виконання вправ на етапі «осмислення» (на перевірку розуміння тексту; запитання відкритого типу; метод «Подвійний щоденник») залучаються не лише когнітивні процеси низького рівня (*розуміння і застосування*), але й когнітивні процеси високого рівня (*аналіз і синтез*), які потребують значних часових затрат, пропонуємо вправи, що залучають когнітивні процеси високого рівня, винести на домашнє опрацювання. Також, необхідно враховувати, що формування вмінь критичного мислення реалізується за допомогою вивчаючого/критичного читання.

Оскільки критичне читання здійснюється у повільному темпі – 50-60 слів/хв., метою якого є досягнення максимально повного і точного розуміння і критичного осмислення інформації тексту, тому має місце велика кількість регресій, зумовлених необхідністю перечитувати окремі частини тексту для досягнення якомога точнішого розуміння його змісту (Методика..., 2013, с.378-379).

Дома опрацьовуються наступні вправи етапу «осмислення» на:

- перевірку розуміння тексту через заповнення пропусків у тексті;
- запитання відкритого типу;

– прочитання тексту згідно з методом «Подвійний щоденник».

На 2-му уроці опрацьовується етап рефлексії за допомогою таких прийомів як дискусія, метод Сенкан, написання особистого листа.

Нижче пропонуємо ознайомитись з практичною ілюстрацією моделі формування вмінь критичного мислення засобами ХТ на прикладі уривку “I Go to Sea” з роману “Robinson Crusoe” by D. Defoe (ознайомитися з текстом уривку можна в Додатку 1).

Етап «виклику». Дотекстовий. Робота в класі.

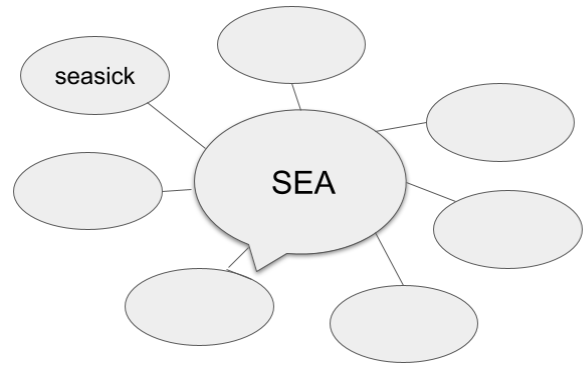
Task 1. Listen to a talk about Daniel Defoe and answer the questions:

- What’s the title of his first book?
- When was the book published?
- How old was the author when he wrote his first novel?

Task 2. Work in pairs and discuss the following questions:

- Have you ever travelled by sea? Where did you go?
- What sort of boat did you travel by?
- Was it a good voyage or did you have any problems?

Task 3. Fill in the mind map with words that come to your mind when you think about the sea.



Task 4. Read the title of the passage of the 1st chapter of the book, and the first and the last paragraph in the text and predict what happens in the story.

Task 5. Work in pairs, and write down three sentences about what happens in the story (or what do you think will happen) to Robinson Crusoe after he has been left on the island. Then present your ideas to the rest of the class.

Task 6. Imagine that you are stranded on a desert island. Your ship is stuck on rocks near the shore. You can swim out and bring five things back to the island before the ship sinks. What will you bring back? Why? Read out your lists to the class.

Task 7. Match each word in Column A with its meaning in Column B.

Column A	Column B
1. change one’s mind _____	A. suffering from sickness or nausea caused by the motion of a ship at sea
2. voyage _____	B. an unpleasant emotion caused by the threat of danger, pain, or harm
3. rough _____	C. to let water in through a crack or hole
4. seasick _____	D. to change one’s original opinion, choice or plan
5. waves _____	E. a long journey, especially by ship
6. fear _____	F. a raised line of water that moves across the surface of an area of water, especially the sea
7. pray _____	G. gradually become less strong.
8. leak _____	H. having an uneven or irregular surface; not smooth or level
9. sink _____	I. to speak to God
10. die down _____	K. go down below the surface or to the bottom of the ocean
11. row away _____	L. feeling fear or worry
12. frightened _____	M. swim away

Етап «осмислення». Текстовий. Робота в класі.

Робота з текстом проводиться згідно з методом «Читання із зупинками». Учні читають текст певними логічно завершеними фрагментами («перша зупинка», «друга зупинка»...), на які вчитель поділяє його заздалегідь. Частини за обсягом можуть бути різними, важливою

є смислова єдність всередині кожного уривка. На кожній зупинці відбувається пошук відповіді на ключове запитання, яке ставить вчитель для стимулювання критичного мислення. Після опрацювання усіх «зупинок» учитель пропонує проблемне запитання. Проблемне запитання формулюється з урахуванням ієрархії рівнів пізнавальної діяльності. Тобто, щоб

відповісти, учні аналізують й інтерпретують інформацію й ідеї, будують власні припущення. Робота на усіх «зупинках» та під час опрацювання проблемного запитання відбувається в два етапи: 1-й етап – робота в парах → 2-й етап – робота в групі.

Task 1. Read and discuss.

1-а зупинка: How can we describe the main character?

2-а зупинка: What was the father's feelings about his son's desire to go to sea?

3-а зупинка: Compare and contrast Robinson's promise when he felt ill and when he got better. Will Robinson listen to the words of the captain, his friend's father?

What would you do in the place of the main character?

Проблемне запитання: In your opinion, did Robinson Crusoe make the right decision? Do you approve/disapprove of it? Give reasons.

Етап «осмислення». Текстовий. Вправи на домашнє опрацювання:

Task 1. Read the text «I Go to Sea» and complete the paragraph below with the words: *England, Germany, Hull, London, Yarmouth, York.*

Robinson Crusoe's father came from (a), but Robinson Crusoe was born in the north of (b), in the city of (c) When he was nineteen, Robinson Crusoe met a friend in the port of (d) and they decided to go to sea. They were going to (e) first, but there was a big storm, and their ship went to the bottom of the sea near (f)

Task 2. Read the text «I Go to Sea» and answer the questions in a written form.

a) What promise did Robinson give his mother in order for him to receive a blessing from his father to go out on his first voyage?

b) What was Robinson describing when he said: "It was as if something was pushing me towards the terrible life that lay ahead of me."

Далі учні читають текст згідно з методом «Подвійний щоденник». Завдання передбачає уважне читання тексту з нотатками і дає можливість тісно пов'язати зміст тексту зі своїм особистим досвідом. Для цього учні розділяють сторінку зошита навпіл. Під час читання ліворуч записують момент, що справив най-

більше враження, викликав якісь спогади або асоціації з епізодами з власного життя; а праворуч – коментар до нього.

Task 3. Write down the episode(s) from the story that impressed you the most in the left column. What memories/ feelings/ thoughts do(es) the episode(s) evoke? Write your comments about the episode(s) in the right column.

The episode(s) from the story that impressed you the most	Your comments

Етап «рефлексії». Післятекстовий. Робота в класі:

Task 1. Work individually: Robinson Crusoe was attracted by the idea of going to sea. Each of you decides whether you would like to go to sea. Write down three reasons why you would/ would not like to do so. Then, work in small groups and compare your ideas.

Task 2. Work in pairs and write a free poem that laconically summarises the gist of the story «I Go to Sea» by Daniel Defoe. Use the following tips that will guide you through writing a poem.

a) Line 1 contains a key word that is usually a noun.

b) Line 2 gives a two-word description of the main message of the story usually by using adjectives.

c) Line 3 expresses an action that is connected with the message of the story. This line consists of three words, that are usually verbs.

d) Line 4 is an expression that consists of 4 words and expresses your personal attitude to the message of the story.

e) Line 5 consists of 1 or 2 words that explain the moral of the story.

Task 3. Imagine yourself in Robinson Crusoe's place. Write a short letter to the father.

(Possible answer:)

Dear father, I am so sorry I left without saying goodbye. I went to Brazil and made my fortune, but now I am on a desert island. There is nobody here and I am learning how to do many things. Now I understand that it is important to make plans and to work hard. And the most important is to believe in God and read the Bible. I have learned this lesson, and this makes me feel strong and happy.

Your son Robinson Crusoe.

Task 4. Group discussion: What do you think made this book a classic? (Classic in the sense

of it being widely read over generations). Why is this story unique? Would you recommend *Robinson Crusoe* to a friend? Why yes/ Why no?

Висновки.

У статті розглянуто питання формування умінь критичного мислення учнів середньої школи за допомогою ХТ. ХТ є ефективним засобом формування компетентності у читанні, з одного боку, та умінь критичного мислення учнів загальноосвітніх шкіл, з іншого. Так, наприклад, ХТ надає змістовний контекст; розкриває лексичні ресурси ІМ; стимулює уяву учнів та розвиває творчі здібності; підвищує культурну свідомість; залучає учнів до аналізу сюжету, теми та головних героїв. Крім цього, в умовах шкільного навчання ХТ є цінним джерелом стимулювання мовленнєвої діяльності та когнітивних процесів й загального пізнання людини.

Теоретичне обґрунтування моделі формування умінь критичного мислення засобами ХТ базується на моделі персонального зростання, реалізація якої відбувається на трьох етапах (виклик – осмислення – рефлексія), в основу яких покладено психологічні особливості роботи над текстом для читання. Кожен етап має свою мету і передбачає виконання специфічних завдань, які активізують різні рівні навчальної діяльності. Практична реалізація моделі формування умінь критичного мислення відбувається за допомогою підсистеми вправ, яка складається із трьох груп вправ. Кожна група вправ узгоджується із рівнями навчальної діяльності, виокремленими Б. Блумом. Етапу «виклик» відповідає рівень *знання*, коли відбувається розвиток навичок низького рівня. Під час опрацювання тексту на етапі «осмислення» залучаються рівні *розуміння, застосування, аналізу, синтезу*. Когнітивні процеси, що відповідають рівням *розуміння, застосування* стимулюють мислення низького рівня. Проте, основне завдання етапу «осмислення» полягає у сприянні формування вміння високого рівня мислення, таких як *аналіз та синтез*. Етапу рефлексії відповідає рівень *оцінки*, тобто вміння надавати якісну або кількісну оцінку та формулювати ціннісні судження про ідеї ХТ. На основі цих даних автори запропонували практичну ілюстрацію моделі формування умінь критичного мислення засобами ХТ на прикладі уривку "I Go to Sea"

з роману "Robinson Crusoe" Даниеля Дефо для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів за допомогою прийомів та завдань, які стимулюють когнітивні процеси мислення.

REFERENCES

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.
- Archipova, Ye.O., Kovalevska, O.V. (2012). Krytychne myslennya yak neobkhidna skladova rozumovoyi diyal'nosti lyudyny v mezhakh suchasnoho informatsiynoho suspil'stva. *Humanitarnyy chasopys. (Humanities magazine)*, 2, 34-38 (Архіпова, Є.О., Ковалевська, О.В. (2012). Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності людини в межах сучасного інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис*, 2, 34-38).
- Biletska-Svystovych, O.V., Matsyuk, Z.O. (2007). Ukrayinskyy khudozhniy tekst u polskomovniy audytoriyi. // *Linhvistychni doslidzhennya*: Зб. наук. Праць, 22, 167-175. Kharkiv: KHNPU. (Біленька-Свистович, О.В., Матцук, З.О. (2007). Український художній текст у польськомовній аудиторії. *Лінгвістичні дослідження*: Зб. наук. Праць, 22, 167-175. Харків: ХНПУ).
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., Bertram, B. M. (1984). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longman.
- Clandfield, L. (2004). Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom. *The Internet TESL Journal*. Режим доступу <https://www.onestopenglish.com/methodology-tips-for-teachers/teaching-materials-using-literature-in-the-efl-esol-classroom/146508.article>
- Halpern, D. (2000). *Psikhologiya kriticheskogo myshleniya.* / transl. from English by N.Malgina et al.– 4th-international edition. St. Petersburg.: Peter. (Халперн, Д. (2000). *Психология критического мышления.* / Д. Халперн / пер. с англ. Н. Мальгина и др. – 4-е междунар.изд. – СПб.: Питер).
- Ja'far, Fatmeh (2018). Teaching Grammar to Promote Critical Thinking in EFL Classrooms. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR – JHSS)*, Vol. 23, Issue 2, Ver.6 (February), 15-26. Режим доступу: www.iosrjournals.org
- Law on Education* (Art. 12, parag.1) (*Закон України «Про освіту»*). (Ст. 12, п.1) – Ре-

жим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>).

Makarenko, V. M., Tumantsova, O. O. (2008). *Yak opanuvaty tekhnolohiyu formuvannya krytychnoho myslennya*. КН.: "Osnova". (Макаренко В.М., Туманцова О.О (2008). Як опанувати технологію критичного мислення. Видавництво "Основа").

Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: Teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv (2013). / Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in./ Chief ed. S. Yu. Nikolayeva. К.: Lenvit.

Morosova, I.G. (2012). Ispolzovaniye khudozhestvennykh tekstov dlya formirovaniya sotsiokulturnoy kompetentsii v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku v vuzakh. *Aktualnyye voprosy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: materialy tret'yey mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii.* – St. Petersburg.: State Polar Academy, s. 317-327. (Морозова, И.Г. (2012). Использование художественных текстов для формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку в вузах. *Актуальные вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: материалы третьей международной научной конференции*. СПб.: Государственная полярная академия, С. 317-327).

Pakhomova, T.O. (2012). Chytatska kompetentnist u protsesi vyvchennya inshomovnykh khudozhnykh tekstiv. *Visnyk Zaporiz'koho natsional'noho universytetu*, 1(17). (Пахомова, Т.О. (2012). Читацька компетентність у процесі вивчення іншомовних художніх текстів. *Вісник Запорізького національного університету*, 1(17). – Режим доступу: <https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/ped-1-2012/132-136.pdf>).

Pometun, O. (2017). *Putivnyk z rozvytku krytychnoho myslennya v uchniv pochatkovoyi shkoly: metodychnyy posibnyk dlya vchyteliv*. Kyiv. (Пометун, О. (2017). *Путівник з розвитку критичного мислення в учнів початкової школи: методичний посібник для вчителів*. Київ).

Solovova Ye, N. (2008). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam*. Bazovyy kurs. Posobiye dlya studentov ped. vuzov i uchiteley. М.: Astrel. (Соловова, Е. Н. (2008). *Методика обучения иностранным языкам*. Базовый курс. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Астрель).

бие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Астрель).

Tarnopolskyi, O.B. (2006). *Metodyka navchannya inshomovnoyi movlennyevoyi diyal'nosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity: navchal'nyy posibnyk.* К.: INKOS. (Тарнопольський, О.Б. (2006). *Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навчальний посібник*. К.: ІНКОС).

Tekhnolohiyi rozvytku krytychnoho myslennya uchniv (2006). Crawford A., Saul W., Matthews S., Mackinster D. / Ch.Ed., & foreword O. I. Pometun. К.: Publishing house «Pleyada», (*Технології розвитку критичного мислення учнів* (2006). Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д./ Наук. ред., передм. О. І. Пометун. К.: Вид-во «Плеяди»).

Trubitsyna, O. I. (2019). *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku: uchebnyk i praktikum dlya akademicheskogo bakalavrata.* Moscow: Yuright publishing house. (Трубицина, О. И. (2019). *Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалаврата*. / Под редакцией О. И. Трубициной. Москва: Издательство Юрайт. Режим доступу: <https://urait.ru/bcode/433391>).

Tsepkova A. V. (2017). Printsipy opisaniya metodicheskogo potentsiala khudozhestvennogo teksta na inostrannom yazyke. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, Vol. 7, 4. (Цепкова А. В. (2017). Принципы описания методического потенциала художественного текста на иностранном языке. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*, Том 7, 4).

Van, T. Th. M. (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 2009. (ed. gov)

Voloshyna, N.Y. (2002). Naukove obgruntuvannya zmistu predmeta literatury, kharakterystyka navchal'noyi prohramy. // *Naukovi osnovy metodyky literatury*. Navch.-met. posibnyk. Kyiv. (Волошина, Н.Й. (2002). Наукове обґрунтування змісту предмета літератури, характеристика навчальної програми. *Наукові основи методики літератури*. Навч.-мет. посібник / за ред. Н.Й.Волошиної. Київ).

Zair-Bek, S. (2011). *Razvitiye kriticheskogo myshleniya na uroke: posobiye dlya uchiteley ob-*

shcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. M.: Prosvetsheniye. (Заир-Бек, С. (2011). Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. М.: Просвещение.

ДОДАТОК 1

I Go to Sea

by Daniel Defoe

My name is Robinson Crusoe. I was born in 1632 in the city of York, in England. I came from a good family. My father was from Germany. He made his money as a merchant – buying and selling things – and came to live in York, where he married my mother.

I had two older brothers. One became a soldier and was killed in France. And I never knew what happened to my other brother – just as my mother and father never knew what happened to me.

I had a good education. I went to a good school and learned a lot at home. My father wanted me to get a good job. But I had other ideas. I wanted to go to sea. I could not think about anything else, even though my parents and friends argued strongly against it. It was as if something was pushing me towards the terrible life that lay ahead of me **(1-а зупинка)**. One day my father called me to his room and asked me why I wanted to leave his house, and England.

‘People who go to sea are not like you,’ he said. ‘They either go because they have no money, or because they are very rich, and they want an adventure. You are lucky because you are neither rich nor poor. Poor people have to worry about finding food and somewhere to live. Rich people have to worry about looking after their money. You are in the best place, because you are in the middle. You can have a comfortable life if you stay at home.’

My father promised to do many things for me if I listened to him. With tears running down his face, he told me to remember my older brother. He had gone away to become a soldier and been killed.

If you go to sea, God will not be pleased with you,’ he warned me. ‘I think you will be very sorry if you do not listen to me – and you will have no one to help you.’ **(2-а зупинка)**.

I listened carefully to my father’s words, and for a few days, I changed my mind about leaving home. But within a few weeks, I had decided to go away once more. I asked my mother to talk to my father. I told her that I wanted to go on one voyage. I said that if I did not like it, I would come home and work very hard.

But my mother was very upset. She said she would not talk to my father. She said she did not know how I could even think of going to sea. And she told me that she would not help me to do foolish things with my life. A year went by, and my parents would still not let me go to sea.

Then one day I went to the city of Hull and met a friend. His father owned a ship which was sailing to London, and I decided to go with them, without even telling my mother or father **(3-а зупинка)**.

When the ship left Hull, the wind began to blow, and the sea turned rough. As I had never been to sea before, I was terrified, and became very seasick. Suddenly I thought about what I had done. I remembered my mother and father’s words and felt terribly sorry for not listening to them. I promised to myself that if God let me live, I would go straight home to my father and never go on a ship again. The next day, the sea was a little calmer, but I still felt seasick. The following morning, however, when I got up, the sun was shining on a clear sea. I thought it was the most beautiful thing I had ever seen. That evening, I drank too much rum¹⁶ with the other men on the ship. I completely forgot all the promises I had made when I felt so ill.

A few days later, when we came near the shore, a terrible storm blew up. The sea was very rough, and waves that were as high as mountains broke over the ship every few minutes.

This storm was nothing like the first one. Even the other man on the ship had faces full of fear. They said they had never seen anything like it. We all prayed for our lives.

In the middle of the night, one of the men told us that there was a leak in the ship – water was coming in. The men worked as hard as they could to get the water out, but everyone knew that the ship was going to sink. I felt as if my heart had died inside me. The captain told the men to fire guns to show other boats that we needed help. But the sea was too rough for a boat to come near.

At last, however, the storm started to die down a little, and a boat managed to come close to the ship. After trying many times, we finally pulled the boat near to our ship and climbed into it. As we rowed²⁶ away, we saw our ship go down in the rough sea. I was so frightened I almost couldn't watch.

We rowed safely to the shore, where we were well looked after. There, we were given enough money to go on to London or back to Hull. I could have gone back home to Hull. My father would

have been pleased to see me, and I could have had a quiet happy life. But something inside me would not let me go back.

A few days later, I met my friend, whose father was the captain of the ship. My friend explained to his father that I had come on the voyage to see whether I would like to travel abroad by sea. 'Young man,' he said, 'you should never go to sea again. God is showing you what will happen if you ever go on another voyage.'

BUILDING CRITICAL THINKING SKILLS THROUGH LITERARY TEXTS IN EFL CLASSES

Viktoriia Osidak, Nataliia Nesterenko

Abstract

Background: *The chapter argues that building critical thinking skills and enhancing students' cognitive processes has become a primary goal of teaching in secondary schools. It is generally agreed that the relationship between learning and reading literature has always been very close. Also, literature is widely recognised as an effective, motivating and enjoyable facilitator for work on critical thinking skills through challenging students' cognitive processes by means of comparing and contrasting of and differentiating between the specific events of the plot, analysing main characters, interpreting the meaning created by the author's choice of words etc. For these reasons this chapter investigates the efficacy of literary texts in building critical thinking skills in secondary schools.*

Purpose: *The main focus of the chapter was on designing effective and feasible critical thinking model of teaching instruction that incorporates literary text in EFL classroom to stimulate students' cognitive processes.*

Results: *Many methods have been suggested to teaching reading literary texts. For the purpose of this study the authors adopted personal growth model developed by Lindsay Clanfield. The model draws heavily on learners' involvement in reading with the aim of explaining the implied message of the literary text through employing crucial critical thinking skills such as problem solving, decision making, interpretation, logical reasoning, and metacognition. The critical thinking model consists of the three stages defined as "challenge – comprehension – reflection". Each of the defined stages focuses on utilising some of the six levels of Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives through activities that promote these cognitive processes. For example, to complete activities of the 'challenge' stage students rely heavily on their **knowledge**; cognitive levels of **comprehension**, **application** and **synthesis** are essential at the 'comprehension' stage; finally, at the 'reflection' stage students are involved in **evaluation** ideas of moral and social aspects discussed in the text and appraising of their acquired experience. Drawing on this conclusion, the article presents a practical implementation of the model with the focus on cognitive processes and development of critical thinking skills in teaching English through literary texts.*

Discussion: *In further research, it is necessary to experimentally verify the effectiveness of the critical thinking model in building critical thinking skills through literary texts in EFL classes.*

Key words: *Critical thinking skills, literary texts; personal growth model.*

BIOS

Viktoriia Osidak, PhD, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her areas of research interests are self-assessment in FLT, autonomous learning, learning strategies.

Email: viktoriia_osidak@ukr.net.

Nataliia Nesterenko, BA in Education. Her areas of research interests are FLT, Teaching Ukrainian, learning strategies.

Email: nesterenkonatasha@gmail.com