

УДК 37.01:821.111

ORCID: 0000-0003-2058-5547

ORCID: 0000-0002-1080-4817

ЧИТАННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗВО

Анотація

У статті розглянуто теоретичні передумови розвитку поняття 'критичне мислення'. Визначено особливості художнього тексту як з асобу формування умінь критичного мислення студентів, окреслені критерії добору художніх текстів для читання з метою розвитку умінь критичного мислення. Критичне читання художнього тексту постає як ефективний інструмент формування умінь критичного мислення. Автори статті пропонують практичну ілюстрацію з авдань для розвитку вмінь критичного мислення студентів з а допомогою читання художнього тексту, які узгоджуються із традиційною етапністю роботи над текстом (дотекстовий, текстовий, післятекстовий) і базуються на моделі критичного мислення Ліндсей Кленфілд. На кожному із визначених етапів активізуються конкретні когнітивні процеси згідно з рівнями пізнавальної діяльності Б. Блума.

Ключові слова: Критичне мислення, художній твір, критичне читання.

Проблема та актуальність дослідження.

Читанню приділяється велика увага в методиці навчання іноземних мов, оскільки воно є 'основним джерелом отримання інтелектуальної й естетичної інформації, ефективним способом доповнення й розширення лексико-граматичного активу, з асобом формування комунікативної та професійної компетенцій, і найголовніше – імпульсом, що сприяє розвитку творчої активності та критичного мислення студентів' (Modern Oriental Prose, 2020: 4).

Критичне читання художніх текстів (ХТ) – 'ефективний з асіб розвитку критичного мислення, що сприяє формуванню умінь вдумливої роботи з інформацією, використання стратегії розвитку критичного мислення орієнтоване саме на розвиток навичок вдумливої роботи з текстом' (Осідак, В., Нестеренко Н., 2021).

Поняття «критичне мислення» є надзвичайно актуальним, оскільки особливості інформаційного суспільства, яке стрімко змінюється, вимагають постійного вдосконалення навичок мислення. Уміння об'єктивно оцінювати різноманітні явища, процеси, події стало необхідною і життєво важливою потребою. Тому, одним із найголовніших з авдань освітнього процесу є формування критичного мислення, а саме: здатність з дійснювати складні різноманітні види життєдіяльності, ефективно

розв'язувати різні навчальні з авдання та життєві проблеми.

Визнання важливості читання саме художніх творів як автентичного та унікального джерела формування умінь критичного мислення студентів з умовлює також необхідність розгляду особливостей ХТ та визначення критеріїв відбору ХТ.

Метою статті є аналіз теоретичних передумов розвитку поняття «критичне мислення», розгляд особливостей художнього твору як з асобу розвитку критичного мислення, аналіз критеріїв відбору художніх творів та практична ілюстрація з авдань для розвитку вмінь критичного мислення студентів з а допомогою читання ХТ.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети були з асосовані такі методи дослідження: метод узагальнення науково-теоретичних і практичних даних, присвячених дослідженню критичного мислення, аналіз особливостей ХТ та критеріїв відбору ХТ; метод перевірки теоретичних припущень у практиці викладання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Корені словосполучення «критичне мислення» сягають ще часів давньої Греції. Слово «критичне» етимологічно походить з двох грецьких коренів: «kriticos» (що означає роз-

бірливе судження) та «kriterion» (що означає стандарти, критерії). Відтак, етимологічно це слово означає розвиток 'розбірливого судження на основі стандартів' (Elder, 2007).

Багато науковців досліджували проблему розвитку критичного мислення починаючи з часів античності з філософської, психологічної і педагогічної точок зору. Так, Архіпова Є. та Ковалевська О. наголошували, що 'критичність мислення постає як науково-філософська проблема в епоху Просвітництва, як з асід впровадження ідей формування вільної і відповідальної особистості суспільства' (Архіпова, 2012). Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, І. Кант, Д. Юм та Дж. Лок вважали, що розвиток і процес формування гармонійного та творчого громадянина слід розглядати саме через засади критицизму (Кант, 2007; Рокмор, 2011; Сморг, 2004).

В освітній системі США ідея формування критичного мислення спочатку впроваджувалась Дж. Д'юї у вигляді рефлексивного мислення. Згодом вона реалізувалась в педагогічній новациї «Критичне мислення» професора Колумбійського університету та Монтеклерського державного коледжу М. Ліпмана (1988).

Крім М. Ліпмана, до найбільш відомих дослідників проблеми розвитку критичного мислення належать Р. Пауль (1990), Д. Халперн (2000), Д. Клустер (2002), А. Кроуфорд, С. Метьюз, В. Саул, Д. Макінстер (2005) та ін.

Виходячи з актуальних проблем системи освіти, на основі узагальнення досвіду світової педагогіки та психології, групою американських спеціалістів (Чарльз Темпл, Джинні Стіл, Курт Мередіт та Вальтер Скотт) в середині 1990-х рр. була розроблена технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо (РКМЧП). Ця технологія становить собою цілісну систему, що формує навички роботи з інформацією в процесі читання й письма (Crawford et al., 2005).

Серед вітчизняних вчених, які досліджують питання розвитку критичного мислення можна назвати О. Тягло, Т. Вукіну, С. Терно, В. Макаренко, О. Туманцову, О. Пометун, та ін. В Україні інтерес до розвитку критичного мислення як освітньої інновації з'явився наприкінці ХХ століття. Розроблення проблематики та навчальних видань з критичного мислення було розпочато харківськими дослідниками О. Тягло та

Т. Воропай (видання брошури «Логіка критичного мислення» (1996), навчального посібника «Логіка з елементами курсу критичного мислення» (1998), монографії «Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века» (1999). Для української дидактики і методики навчання ідея розвитку критичного мислення є достатньо новою і розвивається головним чином завдяки спільним міжнародним проектам, семінарам-практикумам, майстер-класам, педагогічним експериментам, факультативним курсам, які періодично проводяться у вітчизняних освітніх закладах; з'являються наукові праці, методичні посібники для учителів, дидактичні посібники для учнів, навчальні посібники для студентів.

Через численні підходи до визначення сутності та змісту критичного мислення у сучасній педагогіці існує значна кількість авторських трактувань цього поняття. Так, згідно з визначенням Д. Халперн, автора монографії «Психологія критичного мислення», 'критичне мислення – це використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного кінцевого результату, ... такий тип мислення, до якого вдаються при вирішенні завдань, формулюванні висновків, ймовірної оцінки та прийнятті рішень. Критичне мислення іноді називають ще і спрямованим мисленням' (Халперн, 2000: 20).

Дослідник В. Болотов стверджував, що «критичне мислення означає не негативність суджень або критику, а розумний розгляд різноманітності підходів, аби виносити обґрунтовані судження і рішення. «Критичне», у цьому контексті, означає «аналітичне» (цит. з Вукіна, 2007, с. 69). Канадський вчений Р. Х. Джонсон зауважував, що критичне мислення – це «особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині винести раціональне судження щодо запропонованої їй точки зору або моделі поведінки» (цит. з Вукіна, 2007, с. 15).

Дослідники також зазначають, що самостійність суджень є однією з ознак критичного мислення, він наголошував на тому, що таке мислення спрямоване на творчу мисленнєву діяльність, а не на відтворення, що базується на жорстких алгоритмах і стереотипах. Творчий підхід є обов'язковим у ситуаціях порівняння різних суджень і визначення аль-

тернатив на основі врахування пріоритетів, чинників, що з умовлюють істинність та вірогідність інформації в цілому й висловлених суджень з окрема (Тягло, 2006).

У навчальній діяльності критичне мислення часто ототожнюють з творчим мисленням або інтуїтивним мисленням. Проте, згідно з К. Ліндсей, мета творчого мислення полягає у створенні нових ідей, а мета критичного – виявити їх недоліки (Ліндсей, 2001).

О. Тягло тлумачить критичне мислення як активність розуму, спрямовану на виявлення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань. Він стверджує, що критичне мислення впливає з усвідомлення невідворотності оман і помилок у людському пізнанні. Воно є специфічним видом рефлексії, яка спирається на знання елементарної логіки й відповідних конкретних наук (Тягло, 1999). О. Пометун трактує критичне мислення як здатність людини усвідомлювати власну позицію з того чи іншого питання, вміння знаходити нові ідеї, аналізувати події і оцінювати їх, приймати ретельно обдумані, зважені рішення стосовно будь-яких думок і дій (Пометун, 2010).

Як свідчать наведені визначення, у сучасних наукових джерелах існують різні тлумачення поняття «критичне мислення». На думку дослідника С. Терно, ця різноманітність зумовлена чисельними чинниками, з яких можна виділити: 1) навчально-предметну спрямованість критичного мислення; 2) цілепокладання як основу розвитку критичного мислення; 3) особистісно-освітню спрямованість критичного мислення (Терно, 2013).

Оскільки критичне мислення є багаторівневим процесом, його слід розглядати комплексно (з урахуванням педагогічного, психологічного, філософського та ін. аспектів).

Якщо розглядати критичне мислення під кутом зору філософії, то слід зауважити, що під цим поняттям розуміють вміння логічно мислити, аргументувати, аналітично дискутувати та правильно висловлювати свою думку. З педагогічної точки зору критичне мислення – це комплекс мисленнєвих операцій, що характеризується здатністю людини:

– аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел;

– бачити проблеми, ставити запитання;
– висувати гіпотези та оцінювати альтернативи;

– робити свідомий вибір, ухвалювати рішення та обґрунтовувати його (Маценко, 2018).

Таким чином, у більшості праць науковців-дослідників загальним є те, що під критичним мисленням розуміється сукупність умінь досліджувати реальні навчальні, професійні та життєві ситуації, висувати різні варіанти розв'язання поставлених завдань і оцінювати їх з метою виявлення недоліків і вибору оптимального; приймати самостійні рішення й передбачати їхні наслідки.

Узагальнюючи різні підходи щодо розуміння сутності та змісту даного поняття, можемо сказати, що критичне мислення у педагогіці розглядається як індивідуальне мислення, що передбачає самостійні висновки на основі глибокого й всебічного аналізу інформації, та соціальне, коли в процесі спілкування з іншими кожна думка перевіряється й обґрунтовується.

Отже, із аналізу наукової літератури ми бачимо, що критичне мислення починалось як перехід від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення учнів. Під критичним мисленням слід розуміти складний процес творчого переосмислення отриманої інформації, який ґрунтується на усвідомленому сприйнятті власної розумової діяльності в інтелектуальному середовищі та діяльності інших; на постановці проблеми та її вирішенні. Слід зауважити, що критичне мислення не тільки нерозривно пов'язане із розвитком навичок мислення високого рівня, але й сприяє формуванню особистості, важливих цінностей, власної моделі поведінки.

Результати дослідження, винесені на обговорення. Читання відіграє важливу роль у якості засобу навчання, оскільки сприяє оволодінню мовним матеріалом, його закріпленню та нагромадженню (Ніколаєва et al., 2002). Проте, з огляду на досить часту заміну письмового тексту на відео та комп'ютерну інформацію, на можливість отримання легкодоступної та швидкої інформації через Інтернет, телебачення, комп'ютерні програми тощо від-

бувається поступова відмова від читання книг, втрата вміння працювати з текстами. Тому, перед освітянами постала нагальна потреба переглянути підходи до навчання іншомовного читання з урахуванням особливостей сучасного інформаційного суспільства. Завдання вчителя іноземної мови полягає в тому, щоб навчити учня вільно орієнтуватися в текстовій інформації, самостійно ставити мету читання, обирати шляхи її досягнення, переробляти текст в особистісно значущі смисли (Полонська, 2018).

За визначенням Волошиної Н. читацька компетентність – це «здатність до мобілізації та застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних та естетико-комунікативних механізмів з метою організації та реалізації ефективної естетичної взаємодії з художнім твором» (Волошина, 2002: 56). Сформована читацька компетентність означає, що студент здатний розуміти прочитаний твір, розмірковувати над його змістом, аналізувати та критично оцінювати отриману інформацію, узагальнювати її, співвідносити текст із особистим життєвим досвідом, висловлювати власну думку щодо прочитаного, формулювати висновки.

Отже, читання іншомовних текстів – це продуктивний процес, який розвиває мислення того, хто вивчає іноземну мову; інформація, вилучена з іншомовних текстів, формує його світогляд, збагачує його краєзнавчими знаннями про історію, культуру, побут країни, мову якої він вивчає.

Традиційна методика навчання читання іноземною мовою спрямована на оволодіння учнями різними видами читання. Згідно з класифікацією з а С. К. Фоломкиною, в основі якої лежить ціль, яку читач прагне досягнути при читанні, виділяють такі види читання:

- *ознайомлювальне читання*, для розуміння основного змісту тексту;
- *вивчаюче читання*, з повним розумінням змісту тексту;
- *пошукове читання*, з метою пошуку необхідної інформації;
- *переглядове читання*, для отримання загального уявлення про зміст тексту (Фоломкина, 2000).

О. Б. Тарнопольський до вищезгаданих видів читання (які він називає ще режимами

читання) додає критичне читання, яке може розглядатись як вид вивчаючого читання, але воно ще більш поглиблене з метою більш детального усвідомлення усієї інформації тексту для формування власної точки зору на неї (Тарнопольський, 2006: 73).

Під критичним читанням розуміють навчання учнів мислити в процесі читання, тобто навчання «оцінювати інформацію, порівнюючи нове вже з наявним досвідом, робити висновки, ґрунтуючись на доказах» (Zintz, M.V., and Maggart, Z.R., 1984).

Основними умовами навчання критичного читання є :

- активне та конструктивне залучення читача в процес читання;
- вміння покладатися на вже наявний досвід;
- участь читача в обговоренні смислу (сам з собою, з автором);
- усвідомлення читачем власної активної участі в створенні смислів тексту (Гончаров, 2000: 21).

Наведені умови вказують на очевидний зв'язок критичного читання та критичного мислення. Ці два процеси взаємообумовлені та впливають один на одного.

Отже, критичне мислення забезпечує процес критичного читання, з одного боку, також критичне мислення є необхідною основою для формування вміння критичного читання, з іншого боку. Критичне читання є видом комунікативного читання, яке передбачає активне, вдумливе сприйняття інформації, оцінку прочитаного шляхом співвіднесення змісту тексту з особистою точкою зору читача, його знаннями, власним життєвим досвідом. Воно ґрунтується на повному й точному розумінні інформації тексту, позиції автора, літературних прийомів і особливостей авторського стилю. В процесі такого читання залучаються всі основні компоненти мислення, такі як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація й абстрагування (Фоменко, 2017).

Таке читання вимагає сформованості вміння усвідомлювати зміст тексту із забезпеченням глибини його розуміння, а саме:

- виведення судження на основі фактів тексту;

- встановлення ідеї, з адуму тексту;
- оцінювання фактів/змісту;
- інтерпретування – розуміння підтексту, імпліцитного з начення тексту' (Тарнопольський, 2006: 72-73).

Як вже з азначалось вище, критичне читання може розглядатись як вид вивчаючого. У процесі роботи з текстом в режимі вивчаючого читання, крім основних умінь, з агальних для всіх видів читання, таких як прогнозування з місту інформації по структурі і смислу; визначення теми, основної думки; відокремлення головного від другорядного; оцінювання з місту тексту, потрібні специфічні вміння:

- повно і точно розуміти з міст прочитаного на рівні з начення і сенсу;
- адекватно інтерпретувати хід авторських міркувань, висновки і оцінки автора;
- оцінювати твердження, з роблені в тексті, виходячи з власних уявлень;
- самостійно долати труднощі мовного та смислового характеру;
- порівнювати з добуто інформацію з і своїм досвідом;
- оцінювати інформацію, висловлювати свою думку про неї;
- передавати почерпнуті з тексту відомості іншим (рідною мовою або в опорі на текст);
- прокоментувати окремі факти (Трубицина, 2019; Ніколаєва et al., 2013).

Із переліку умінь ми бачимо, що критичне читання дуже наближене до вивчаючого, оскільки основною метою вивчаючого читання також є точне і повне розуміння інформації тексту, всіх основних і другорядних фактів, їх критичне осмислення, з іставлення з уже наявним досвідом. Тому, в даній роботі, ми будемо використовувати ці два види читання пов'язано.

Критичне читання прямо пов'язане з таксономією когнітивних умінь Б. Блума (Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., Bertram, B. M.; 1984) і включає такі компоненти, як з нання, розуміння, з астосування, аналіз, синтез, оцінка. У запропонованій таксономії мислення розглядається як ієрархія, що складається із шести рівнів, структурованих послідовно, з а наростаючою складністю, від базового (знання) до просунутого (оцінювання), в якій кожен наступний рівень включає в себе характери-

стики попереднього рівня і залежить від його сформованості. У свою чергу виокремлені рівні мислення узгоджуються з педагогічними цілями та утворюють три сфери навчальної діяльності: когнітивну (Cognitive domain), яку складають розумові навички; афективну (Affective domain) – почуття та емоції; психомоторну (Psychomotor domain) – фізичні вміння та навички.



Рис. 1. Ієрархія рівнів пізнавальної діяльності
Б. Блума

Перші три рівні – з нання, розуміння, з астосування – сприяють розвитку навичок мислення низького рівня. Наступні три – аналіз, синтез, оцінювання – мислення високого рівня.

Кожен з рівнів характеризується певним з містом, а також тією діяльністю, виконання якої передбачається даним рівнем освоєння з місту.

Так, на першому рівні (знання) діяльність учнів з водиться до з апам'ятовування, пригадування та повторення інформації. Другий рівень (розуміння) полягає в умінні розуміти з начення, пояснити новий матеріал та відтворити іншим способом. Третій рівень (використання) вимагає уміння використовувати інформацію або концепцію у конкретних умовах і новій ситуації. Рівень аналізу формує навички мислення високого рівня у процесі виділення частин цілого, виявлення взаємозв'язку між ними, осмислення принципів організації цілого. На рівні синтезу формуються навички узагальнення, об'єднання ідей для створення нового. Рівень оцінювання спрямований на формування навичок мислення, що допомагають робити висновки відносно цінності отриманої інформації (Anderson, Krathwohl, 2001: 167).

Отже, читання іншомовних текстів виступає з асобом отримання інформації, яка в по-

дальшому повинна бути критично перероблена з метою формування умінь критичного мислення, які дозволяють читачеві виокремлювати, аналізувати і критично переосмислювати інформацію. В процесі критичного читання у читача активно залучаються пам'ять та когнітивна діяльність, така як порівняння, узагальнення, аналіз, синтез, абстрагування і конкретизація, оцінка.

У сучасних методичних дослідженнях підкреслюється важливість включення художніх текстів в програму навчання іноземної мови як автентичного матеріалу, який розвиває критичне мислення й комунікативну компетенцію у двох аспектах: гуманітарному та лінгвістичному. В гуманітарному аспекті ця важливість пов'язується з моральною, емоційною, інтелектуальною і творчою сферами через співвіднесення описаних тем, персонажів і подій з власним досвідом. В лінгвістичному – з формуванням навичок в чотирьох видах мовленнєвої діяльності, розширенням з навчання автентичного лексико-граматичного матеріалу і засобів виразності, що подаються в значущих контекстах (Цепкова, 2017: 4).

Згідно з Т. О. Пахомовою, місце художнього твору у вивченні іноземної мови визначається формуванням читацької компетентності, від якої залежить розвиток як мовної, так і комунікативної компетентності (Пахомова, 2012).

Ван Т. Т. М перераховує низку переваг з асоціювання літературних творів у вивченні ІМ:

- художній твір надає з мистецтв контекст;
- розкриває багаті лексичні ресурси, прозу та діалоги;
- стимулює уяву учнів та розвиває творчі здібності;
- підвищує культурну свідомість;
- залучає учнів до критичного мислення стосовно сюжету, теми та головних героїв;
- прийоми, які можна використати при роботі з художнім твором з орієнтовані на учня як активного учасника та відповідають інтерактивним принципам комунікативного навчання мови (Van, 2009: 2).

Також, поділяємо наступні тези щодо функцій художнього твору в навчальному процесі, виокремлені Ліндсей Кленфілд (Clandfield, 2013):

– Література виховує людину. Вчителі з аохочують учнів формувати власне ставлення до цінностей, які вони розглядають в художніх творах.

– Література мотивує. Поскільки художня література з аймає високе положення у багатьох культурах та країнах, розуміння відомого літературного твору дає учням відчуття справжнього досягнення.

– Також, художні твори часто набагато цікавіші, ніж тексти, які часто з зустрічаються в сучасних підручниках. Особливо, протягом останніх 20 років стосовно текстів у підручниках прослідковується тенденція з осереджуватись на історіях з поверхневим змістом, поп-психології, строго фактичних текстах або пов'язаних з і з наменитостями.

Вітчизняні вчені вбачають у використанні художніх творів у наступні переваги:

Читання автентичних художніх текстів дає з могу *відійти від стандартизованих навчальних текстів* і дати можливість «доторкнутись» до сучасної «живої» мови (Пирогова, 2014: 231).

Робота з літературним твором сприяє розвитку *лексичних та граматичних навичок*. Більше того, читання художньої літератури надає учневі з могу подолати мовний бар'єр, адже працюючи з прочитаним текстом, школярі здебільшого виконують з авдання комунікативного характеру, висловлюючи власну думку про прочитане, оцінюючи ситуацію, героїв, події. Тому, в умовах шкільного навчання поки немає більш цінного джерела, яке стимулює мовну діяльність, ніж тексти (Морозова, 2012: 3).

Читання художніх творів охоплює *лінгвокраєзнавчий аспект* – інформує про соціальні, культурні особливості країни, народу, мова якого вивчається; дозволяє розширити кругозір учнів і прищепити естетичний смак (Морозова, 2012: 4).

Читання художнього твору формує в учнів *навички самостійної роботи*; вони вчать переробляти смислове наповнення тексту, систематизувати і аналізувати прочитане, а також працювати з і словником (Пирогова, 2014: 232).

Художня література є з асобом формування *вторинної мовної особистості*, тобто

«здатності людини спілкуватися іноземною мовою, активно взаємодіяти з представниками інших культур, представляти свою культуру на міжнародному рівні» (Пирогова, 2014: 232).

Також, згідно з О. Й. Цвирко перевагою ХТ порівняно з науково-популярними і навчальними текстами є їх спрямованість на загальне пізнання людини, а отже відповідність з загальним запитом і інтересам молоді. Крім того, композиційна побудова ХТ – відсутність фрагментарності, фабульність – дозволяє спрямувати всі елементи сюжету на вирішення конфлікту, що емоційно впливає на читача, розвиває мовну здогадку, дозволяє підтримувати інтерес протягом усього процесу читання (Цвирко, 2014).

Попри те, що художній текст визнається як «унікальний, базовий матеріал для вирішення в іншомовній аудиторії як лінгвістичних, лінгвостилістичних, так і лінгводидактичних з авдань» (Біленька-Свистович, 2007: 167–168), вважаємо, що твори художньої літератури недостатньо залучені до процесу навчання іноземних мов у ЗВО. Зарубіжні автори виокремлюють і включають ХТ у навчальні підручники як з асіб формування компетентності в читанні та розвитку вмінь критичного мислення, однак кількість творів невелика. А в більшості вітчизняних підручників ХТ взагалі відсутні.

Читання ХТ є частиною з аняття або це читання, як різновид самостійної роботи. Передбачаються різноманітні вправи до та після читання тексту. Переважно це вправи на закріплення граматики, вивчення нової лексики, на розуміння з місту, на обговорення або порівняння, тобто на розвиток розумових процесів, що відповідають рівням з *нання, розуміння, з аastosування* (згідно з таксономією Блума).

У методиці навчання іноземних мов накопичено з начний досвід щодо визначення принципів та критеріїв відбору текстів у дидактичних цілях. Питання відбору художніх текстів для читання розглядалось такими науковцями, як Т. Вишнякова (1980), Є. Матрон (2002), Л. Кожедуб (2010), В. Матвейченко (2011), М. Нацюк (2014), О. Коротишев (2017), та ін.

Основними визнаються принципи відбору ХТ з а естетичним, соціокультурним та лінг-

востилістичним потенціалом, що передбачають відбір високохудожніх творів (Кожедуб, 2010). Критерій високохудожності передбачає відбір ХТ, що визнані критиками і літературознавцями, нагороджені преміями, включені до антологій та з бірників (Нацюк, 2014). Вдало підібраний літературний твір спонукає до взаємодії, він багатий різними смисловими рівнями і може бути ефективно використаний для обговорень та обміну почуттями чи думками. Особливо це стосується класичної літератури. Класична література залишається класичною, тому що з находити відгук у читача незалежно від часу написання і залишається актуальною і в наш час (Clandfield, 2013).

Науковець Т. Вишнякова виділяє такі загальні принципи відбору текстів для навчання: 1) Текст має становити оригінальний твір будь-якого функціонального стилю; 2) Текст (або уривок тексту) має бути закінченим; 3) Текст з а своїм змістом мусить відповідати виховним цілям; 4) Текст має відповідати навчальним цілям, тобто включати корисні відомості і бути джерелом інформації: наукової, технічної, суспільно-політичної, літературної, навчально-побутової; 5) Текст має бути з різковим, тобто відповідати нормам книжно-літературної або розмовної мови; 6) Текст мусить мати певне комунікативне значення; 7) Текст має бути доступним (за лексико-граматичним матеріалом) (Вишнякова, 1980).

Науковець Є. Матрон виокремлює наступні критерії відбору: 1) читабельність (доступність); 2) перевага опису взаємодії персонажів над авторською розповіддю про ці взаємодії та роздумом; 3) суб'єктивна значимість (важливість для читача порушених у тексті тем, проблем); 4) об'єктивна значимість (можливість використання на матеріалі тексту різних форм роботи); 5) можливість вільної незалежної інтерпретації та проведення дискусії (Матрон 2002).

Оскільки нас цікавлять тексти як з асіб розвитку вмінь критичного мислення, ми відбрали критерії, які найбільш повно відповідають обраній нами меті, а саме: автентичність, мотиваційно-пізнавальна значимість, тематичність та проблематика, посильність та доступність, інформативність, лінгвосоціокультурна спрямованість, тематичність, виховна цінність.

Автентичність.

Згідно з І. І. Халєєвою тексти, які використовуються в процесі навчання читання, можна розподілити на три групи:

– дидактизовані – тексти, що створені авторами навчальних посібників спеціально для навчальних цілей і в яких враховані специфічні риси справді автентичних текстів;

– напівавтентичні – автентичні тексти, адаптовані шляхом скорочення для навчальних цілей;

– автентичні тексти – тексти, які носії мови створюють для носіїв мови і які без будь-яких змін використовуються в навчальному процесі (Халєєва, 1989).

Автентичні тексти мають низку переваг перед іншими видами текстів, оскільки вони: 1) забезпечують велику практику використання мови, що вивчається, у повсякденному житті та володіють сильним мотиваційним впливом; 2) є оптимальним з асобом навчання культури країни, мова якої вивчається; 3) ілюструють функціонування мови у формі, прийнятій носіями мови, і в природному соціальному контексті; 4) містять інформацію, що сприймається як достовірна та цікавіша (Полонська, 2016).

При виборі тексту, для визначення бажаного рівня складності та читабельності, пропонуємо скористатися такими електронними з асобами для визначення характеристик тексту, як Reading Level Test Tool, Text Analyzer or Automatic Readability Checker (Charyulu, 2018; Petersen & Ostendorf, 2007). Ці з асоби досить зручні: вони безкоштовні та дозволяють вимірювати з авантажем текст з набором параметрів. За потреби, можна також спробувати з дійснити адаптацію оригінального тексту самостійно, тобто вручну. Такий тип адаптації, як правило, передбачає з меншення кількості слів, спрощення синтаксису тексту або з аміну складних мовних структур та лексики (Kavytska, et al., 2021).

2. *Мотиваційно-пізнавальна з начушість* передбачає відбір текстів, що містять актуальну для учнів проблематику і сприяють підтримці інтересу до читання відповідно до вікових особливостей і життєвого досвіду учнів. На середньому етапі учні з великим з адоволенням читають твори, які мають яскраву і цікаву фабулу сюжету (Трубицина, 2019). Добре піді-

брані проблемні тексти не лише з абезпечують отримання фактичної інформації по широкому спектру обговорюваних питань, але і можуть служити з містовною і мовною опорою для створення власних аналогічних мовних творів, допомагають поєднанню розрізнених відомостей з різних галузей з нань в єдину картину світу. Також, саме проблематика може допомогти у вирішенні таких важливих питань, як виховання особистості (Соловова, 2008).

Варто також з азначити, що позачасовою актуальністю характеризуються теми, які стосуються «вічних» проблем і загальнолюдських цінностей (тема любові, дружби, вірності, гуманності, патріотизму тощо) (Білянська, 2017).

3. *Посильність та доступність.* Цей критерій, з одного боку, полягає у відповідності тексту рівню мовних з нань та вмінь учнів, тобто в посильності включеного в текст лексико-граматичного матеріалу, ступінь володіння яким визначає рівень розуміння з місту письмового повідомлення. З іншого боку, даний критерій передбачає відповідність рівня смислової складності тексту пізнавальним можливостям учнів і їх віковим особливостям (Трубицина, 2019).

4. *Інформативність* текстів для читання передбачає, що кожен окремий текст несе нову інформацію з даної теми в порівнянні з попереднім. Учням пропонують тексти, які несуть з начиму для них інформацію: життя з арубіжних однолітків, відомості про країну, мова якої вивчається, цікаві історичні факти, з абавні історії та ін. (Трубицина, 2019).

5. *Лінгвосоціокультурна спрямованість* означає відбір текстів, що з найомлять учнів з фактами іншомовної культури, з особливостями побуту та менталітету. Такі тексти сприяють оволодінню учнями фоновими з наннями, відсутність яких є одним з основних перешкод для розуміння з місту іншомовних текстів і ускладнює процес міжкультурного спілкування з носіями мови, що вивчається (Трубицина, 2019).

6. *Тематичність.* Оскільки для з абезпечення систематичності навчання в рамках програми вивчення курсу визначається ряд тем, то відбір усіх навчальних матеріалів повинен відбуватися з урахуванням критерію тематичності (Никоненко, 2015).

7. *Виховна цінність* полягає в доборі текстів, що забезпечують формування загальнолюдських цінностей (любов до сім'ї, до рідної мови, активний і здоровий спосіб життя, ціннісне ставлення до природи та ін.) і моральних якостей, які формуються в тому числі з допомогою оцінювання вчинків однолітків, героїв творів (Трубицина, 2019).

Розглянемо приклад використання автентичного художнього твору для формування умінь критичного мислення студентів-сходознавців з допомогою читання ХТ, зокрема, оповідання відомого сучасного єгипетського письменника-романіста, драматурга, сценариста, єдиного письменника арабського світу, хто отримав Нобелівську премію, Наріба Махфуза «The Toughest Guy in Utouf» (ознайомитися з текстом уривку можна в Додатку). Оповідання включене до посібника *Modern Oriental Prose: Texts and Tasks for Critical Readers, Thinkers and Writers: тексти та з авдання для розвитку вмінь усного та писемного мовлення* (Укл. О.В.Драгінда, В.М.Дроботун, М.В.Мунья, В.В.Осідак, 2020), мета якого полягає у формуванні полікультурної компетентності та вдосконаленні комунікативних умінь усного та писемного мовлення на базі автентичних культурно-країнознавчих текстів. Запропоновані тексти розкривають ментальність східних народів через авторські художні твори, інтерв'ю з письменниками та літературними критиками, біографічні відомості з життя відомих письменників та поетів.

Завдання розроблені для опрацювання цього ХТ базуються на моделі критичного мислення Ліндсей Кленфілд. 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 форму-

вання умінь критичного мислення з асобами ХТ здійснюється з допомогою підсистеми вправ.

Розділ посібника з обраним ХТ має чітко виписану структуру і культурологічний зміст. Перед читанням оповідання студенти ознайомлюються з короткою біографічною довідкою про автора оповідання та інтерв'ю з ним.

Мета передтекстових завдань полягає, по-перше, в усуненні лексичних труднощів читання, по-друге, у формуванні й розвитку прогностичних навичок та умінь дотичних і у тому числі до культурно-країнознавчих завдань студентів:

Task 1. Do you know how theft is treated in the Arabic countries? Is it considered to be a major or minor offence?

Task 2. What kind of punishment is imposed on the person guilty of theft?

Task 3. Read the title of the story. What image do you picture when thinking of «a tough guy»?

Task 4. a) Find synonyms to the following adjectives.

e.g. **potent** – strong, powerful, mighty, forceful, effective, influential

squalid, peerless, morose, dogged

b) Work out the meanings of the following nouns. Use a dictionary if necessary.

e.g. **evasion** – an excuse or trick to avoid or get around something:

visage, audacity, vanity, temerity, zeal, opulence, obduracy, bravura, penury, salvation

c) Use 4 of the above nouns and adjectives in the sentences of your own.

e.g. *Her polite agreement was an **evasion** concealing what she really felt.*

Task 5. Look at the following words and expressions used in the story. Match the words to the left with their definitions to the right. What do they suggest about the story?

1 vagrancy

a a violent man, a gangster

2 defamation

b the crime of physically attacking someone

Answers

3 thug	c to officially record a written or spoken statement in which someone complains about smth	
4 ex-convict	d an offensive word or phrase, used when someone is very angry	
5 parolee	e the criminal offence of living on the street and begging from people	
6 assault	f a short noisy argument	
7 confinement	g to make a formal statement of what is true, especially in a court of law	
8 penitentiary	h someone who was proved to be guilty of a crime and spent some time in prison	
9 to file a complaint	i the act of writing or saying smth that makes people have an unfairly bad opinion of someone	
10 altercation	j people who just obey smb's orders and do unskilled work	
11 minions	k a prison	11j
12 vengeance	l someone permitted to leave prison on the condition that they promise to behave well	
13 intimidation	m the act of putting someone in prison that they are not allowed to leave, or the state of being there	
14 imprecation	n frightening or threatening someone into making them do what you want	
15 to testify against smb	o a violent or harmful action that someone does to punish someone for harming them or their family; revenge	

Завдання для читання тексту скеровує на розуміння представленої в ньому основної теми:

Read the story paying attention to the question of moral dilemma posed before the main character of the story.

Післятекстові завдання націлені, по-перше, на засвоєння лексико-граматичного матеріалу, в тому числі, з культурно-країнознавчим компонентом, та його використання в усному й писемному мовленні; по-друге – на розвиток навичок інтерпретації та літературного аналізу ХТ та творчої активності й критичного мислення студентів на матеріалі прочитаного; по-третє, у розширенні культурно-країнознавчого

кругозору студентів у контексті полікультурного спілкування:

Understanding the Text Analysis:

Task 1. Define the method the author uses to reveal the personality of the character of the story: direct description; description of the character's speech, thoughts or actions; reactions of other characters to his behaviour.

Task 2. Indicate the setting and climax of the story.

Task 3. Formulate the theme(s) and conflict(s) of the story.

Task 4. Elicit the meaning of the following context phrases and dwell on their figurative meaning and their expressiveness.

to blow off steam

to keep the heat off smb's head

to snap out of one's reverie

to shoot a look

the pinnacle of glory
corrupted cronies

to arrive at a decision

to froth and foam

to have the nerve to do smth

to tie smb's tongues

the knot of fear

salad days
rancorous wrath
to loom large

5. Consider the use of simile in the following context sentences:

His surprise was *as great as his sense of dismay*.

The Boss' heart pounded: he felt *like one who had fallen into a trap*.

6. The Swedish Academy of Letters, in its citation for the prize, noted that Mahfouz «through works rich in nuance – now clear-sightedly realistic, now evocatively ambiguous – has formed an Arabic narrative art that applies to all mankind.» Comment on the citation.

Available at: http://aucpress.com/t-aboutnm.aspx?template=template_naguibmahfouz

7. The author leaves for the reader to decide what happened to Boss Bayumi. Make up a possible ending of the story.

Looking at Language: Vocabulary and Grammar

Task 1. Restore the collocations from the text. Suggest their Ukrainian equivalents. An example is provided.

Beginning	Ending	Restored collocation	Translation
solid	Men	the affluent men	заможні люди
Abject	employment		
gainful	Sullen		
formidable	Poverty		
the affluent	Frame		
straitened	talent in		
loot	Conditions		
threadbare	and booty		
to grow	Clothes		

Task 2. Elicit the meaning of the following verbs. Decide which language register they belong to: are they neutral, bookish or colloquial?

e.g. *to rejoin* is a formal way of saying something in reply, usually used in literature to emphasize rude or angry behavior.

**to clutch, to console, to inflict,
to begrudge, to turn down (a job),
to bash, to gape, to flaunt, to languish,
to huddle over, to excel, to humble**

Task 3. Define the part of speech of the italicized word and dwell on the use of its form.

The gathering roar grew *louder* and *higher* the *further* he drew away from the scene of his humiliation, gradually turning into curses, insults and sheer defamation – all screamed at the top of his lungs – by the time he reached King Farouq Square.

Task 4. Explain the use of the auxiliary verb *did*.

Nor *did* he wait until he'd gathered legal evidence, because he knew no one would have the nerve to testify against him.

Task 5. Dwell on the use of *would* in the following context sentences.

– During those trying times, his friend the driver *would* watch him slyly as his fingers played with the warning that caused him so much rage.

– Nor *would* he have tolerated his regimen of constant toil, but for the thought of the penitentiary as the more painful and loathsome alternative.

– **Task 6.** Define the types of the conditional sentences.

– He made his way towards it, and the driver-*as though he knew him*-swung the door open for him.

– I've been ordered to find gainful employment within twenty days-*or else they'll slap me back in the joint all over again*.

– «What would you say, Boss,» he asked, «*if I offered you a job that would keep the heat off your back?*»

– Meanwhile, I can get you a spot in the same garage where I work-*on the condition that you humble yourself enough to be happy with it*.

– Nor would he have tolerated his regimen of constant toil, *but for the thought of the penitentiary as the more painful and loathsome alternative.*

– Boss Bayumi glared at him *as though he could, without a doubt, have knocked him down if he wished.*

Culture Point:

Task 1. Give examples of culturally marked words. Suggest their Ukrainian translations.

Task 2. Study the phenomenon of «futuwas» in Egypt. Are there similar people and groupings in other cultures? Prepare to give a short talk on the topic.

Висновки

У статті розглянуто історію розвитку поняття «критичне мислення», його з міст та характеристики, які притаманні людині із розвиненим критичним мисленням. Попри різні тлумачення терміну «критичне мислення», у більшості праць науковців з агальним є те, що під критичним мисленням розуміється сукупність умінь досліджувати реальні навчальні, професійні та життєві ситуації, висувати різні варіанти розв'язання поставлених проблемних з авдань і оцінювати їх з метою виявлення недоліків і вибору оптимального, приймати самостійні рішення й передбачати їхні наслідки.

Сьогодні технологія критичного мислення є однією з перспективних педагогічних технологій, яка сприяє реалізації навчання, орієнтованого переважно не на з апам'ятовування, а на розвиток самостійного свідомого мислення студентів. Використання стратегії розвитку критичного мислення орієнтоване саме на розвиток навичок вдумливої роботи з інформацією, з текстом.

Читання як ефективний з асіб оволодіння матеріалом, його з акріплення та нагромадження відіграє важливу роль у якості з асобу навчання і як вид мовленнєвої діяльності є однією з головних практичних цілей навчання іноземної мови.

Із видів читання, якими оволодівають студенти в процесі навчання, більш детально нами було розглянуто критичне читання, яке можна вважати видом вивчаючого і метою якого є досягнення максимально повного і точного розуміння інформації тексту і її критичного осмислення, формування умінь самостійно

долати труднощі мовного та смислового характеру.

Критичне читання нерозривно пов'язане з критичним мисленням та, з а своєю суттю, є не що інше, як мислення в процесі читання. Відповідно розвиток умінь критичного мислення є необхідною основою для формування умінь критичного читання іноземною мовою. Критичне читання прямо пов'язане з таксономією когнітивних умінь Б. Блума і залучає всі основні компоненти мислення, такі як: з нання, розуміння, з астосування, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація й абстрагування, оцінка, тобто сприяє розвитку вмінь критичного мислення.

Художній твір як з асіб формування компетентності у читанні також має низку переваг при формуванні умінь критичного мислення. На основі аналізу досліджень різних науковців ми визначили такі основні критерії відбору художніх творів для навчання критичному мисленню, як автентичність, мотиваційно-пізнавальна з начущість, посильність та доступність, інформативність, лінгвосоціокультурна спрямованість, тематичність, виховна цінність.

Лінгвосоціокультурна спрямованість ХТ обраних для формування умінь критичного мислення студентів-філологів сприяє оволодінню студентами фоновими з наннями, необхідними для розуміння з місту іншомовних текстів і покращує навички міжкультурного спілкування студентів з носіями мови, що вивчається.

На основі отриманих науково-теоретичних і практичних даних автори з апропонували практичну ілюстрацію моделі формування умінь критичного мислення з асобами ХТ на прикладі оповідання Нагіба Махфуза «The Toughest Guy in Utouf» для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів з а допомогою прийомів та з авдань, які стимулюють когнітивні процеси мислення.

Перспективою подальших досліджень має стати відповідно до тем кожного конкретного підручника підбір уривків художніх творів, які сприятимуть розвитку компетентності в читанні в межах з аданої теми та критичного мислення студентів.

Список використаних джерел

- Архіпова, Є.О., Ковалевська, О.В. (2012). Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності людини в межах сучасного інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис*, № 2, С. 34-38.
- Білянська, І. (2017). Критерії відбору художніх аудіокниг для формування англомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів. *Теоретична і дидактична філологія. Серія «Педагогіка»*, № 26, С. 4-17.
- Вишнякова Т. А. . (1982). *Обучение русскому языку студентов-нефилологов.* / Т. А. Вишнякова. М. : Рус. язык.
- Волошина, Н.Й. (2002). Наукове обґрунтування з місту предмета літератури, характеристика навчальної програми. *Наукові основи методики літератури: навчально-методичний посібник.* / Н. Й. Волошина. К.: Ленвіт. С. 29–35.
- Вукіна, Н. В. (2007). *Критичне мислення: як цьому навчати: наук.-метод. посібник* / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська, І. М. Сущенко; з а наук. ред. О. І. Пометун. Харків: Видавнича група «Основа»: «Триада+».
- Драгінда, О.В., Дроботун, В.М., Мунья, М.В., Осідак, В.В. (2020). *Modern Oriental Prose: Texts and Tasks for Critical Readers, Thinkers and Writers: тексти та з авдання для розвитку вмінь усного та писемного мовлення.* К.: Акцент.
- Кант, І. (2007). *Критика чистого розума* / пер. с нем. Н. Лосского. М.: Эксмо.
- Кожедуб, Л.Г. (2012). Лінгвостилістичний аналіз та інтерпретація оригінальних художніх текстів у процесі навчання читання майбутніх філологів. *Педагогіка і психологія*. № 3, 32-36.
- Линдсей, К. (2001). Творческое и критическое мышление // *Познавательные психические процессы* / [сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова], 445-449. СПб.: Питер.
- Макаренко, В. М., Туманцова, О. О. (2008). *Як опанувати технологію формування критичного мислення.* Х.: Видавнича група «Основа».
- Матрон, Е.Д. (2002). *Художественное произведение на уроках иностранного языка.* М.: Флинта.
- Маценко, Н.В., Свір, Н.В. (2018). *Вчимося вчитися та критично мислити.* Нестандартні з авдання з а темами тижнів до курсу «Я досліджую світ». 1 клас. Х. : Вид. група «Основа».
- Ніколаєва, С. Ю. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів* / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / з а з агальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт.
- 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.
- Нацюк, М. Б. (2014). Відбір художніх творів для формування лінгвосціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови у читанні художньої літератури // *Вісник Запорізького національного університету: Серія: «Педагогічні науки»*, № 1 (22), С. 45–50.
- Осідак, В., & Нестеренко, Н. (2021). Модель формування умінь критичного мислення з асобами художнього твору на уроках англійської мови в середній школі. *Ars Linguodidacticae*, 7, 13–23.
- 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>
- Пирогова, О. Е. (2014). Чтение художественной литературы как средство формирования языковой личности. *Вестник ТвГУ. Серия «Филология»*, №1, С. 231-235.
- Полонська, Т. К. (2016). Автентичний текст як основний структурний компонент навчальних посібників елективних курсів з іноземних мов для учнів профільної школи (на прикладі навчального посібника «Culture and Art of Great Britain»). *Проблеми сучасного підручника*, 17, 377-388.
- Пометун, О. І. (2010). *Основи критичного мислення: навчальний посібник для учнів старших класів з агальноосвітньої школи.* Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

- Рокмр, Т. (2011). *Маркс после марксизма: Философия Карла Маркса*. М.: Канон.
- Сморж, Л. (2004). *Філософія: навч. посіб.* К.: Кондор.
- Соловова, Е. Н. (2008). *Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. Пособие для студентов пед. вузов и учителей*. М.: Астрель.
- Тарнопольський, О.Б. (2006). *Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному з акладі освіти: навчальний посібник*. К.: ІНКОС.
- Терно, С.О. (2019). Критичне мислення – середньовічна відсталість? *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, Вип. 37, С. 301-306.
- Трубицина, О. И. (2019). *Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата*. М.: Издательство Юрайт.
- Тягло, А. В. (1999). Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века. Х.: Изд-во Ун-та внутренних дел, 1999. 284 с.
- Тягло, О. (2006) Критичне мислення – освітня інновація доби демократично орієнтованих трансформацій суспільства. *Вісник програм шкільних обмінів*, № 28, С. 7–10.
- Тягло, О.В. (2017). Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі. *Філософія освіти*, № 2, С. 240–257.
- Фоломкина, С. К. (2005). *Навчання читання іноземною мовою в немовному вузі: учеб.-метод. посібник*. М.: Вища школа.
- Фоменко, Т. М. (2005). Критическое мышление как основа обучения критическому чтению студентов языковых факультетов. *Проблемы современного образования*, № 6, 2017.
- Халеева, И.И. (1989). *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков)*. М.: Высш. шк.
- Халперн, Д. (2000). *Психология критического мышления*. СПб.: Питер.
- Цвирко, Е.И. (2014). Художественный текст как предмет аналитического чтения. *Актуальные проблемы гуманитарного образования: сборник докладов I Междунар. Интернет-конф.* URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/95196>
- Цепкова, А. В. (2017). Принципы описания методического потенциала художественного текста на иностранном языке. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. том 7, № 4.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., Bertram, B. M. (1984). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longman.
- Charyulu, M. (2018). Complications in reading abridged texts: A study on cultural destruction by ELLs in meaning-making process. Review of research. *UGC Approved Journal*, No. 48514, 7(9), 1-4.
- Crawford, A., Wendy, S., Samuel, R.M. (2005). *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. IDEA.
- Elder, L. (2007). *Why Critical Thinking?* Retrieved from (<https://www.criticalthinking.org/pages/our-conception-of-critical-thinking/411>)
- Kavytska, T., Shovkovyi, V., & Osidak, V. (2021). Source-Based Writing in Secondary School: Challenges and Accomplishments. In C. Giannikas (Ed.), *Teaching Practices and Equitable Learning in Children's Language Education*, P. 63-83.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? // Institute of Critical Thinking. *Resource Publication*, Series 1, № 1.
- Petersen, S.E., & Ostendorf, M. (2007). Text Simplification for Language Learners: A Corpus Analysis. *Speech and Language Technology in Education Farmington*, 1(3), P. 69-72.
- Van, T. Th. M. (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 2-9 (3).
- Zintz, M.V., and Maggart, Z.R. (1984). *The reading process, the teacher and the learner*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.

References

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.
- Arkhipova, YE.O., Kovalevska, O.V. (2012). Krytychne myslennya yak neobkhidna skladova rozumovoyi diyalnosti lyudyny v mezhakh

suchasnoho informatsiynoho suspilstva. *Humanitarnyy chasopys*, № 2, S. 34-38.

Bilyanska, I. (2017). Kryteriyi vidboru khudozhnikh audioknyh dlya formuvannya anhlomovnoyi audytornoji kompetentnosti maybutnikh uchyteliv. Teoretychna i dydaktychna filolohiya. Seriya «Pedahohika», № 26, S. 4-17.

Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., Bertram, B. M. (1984). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longman.

Charyulu, M. (2018). Complications in reading abridged texts: A study on cultural destruction by ELLs in meaning-making process. Review of research. *UGC Approved Journal*, No. 48514, 7(9), 1-4.

Crawford, A., Wendy, S., Samuel, R.M. (2005). *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. IDEA.

Drahinda O.V., Drobotun V.M., Mun'yai M.V., Osidak V.V. (2020). Modern Oriental Prose: Texts and Tasks for Critical Readers, Thinker and Writers: teksty ta zavdannya dlya rozvytku vmin usnoho ta pysemnoho movlennya. K.: Aktsent.

Elder, L. (2007). *Why Critical Thinking?* Retrieved from (<https://www.criticalthinking.org/pages/our-conception-of-critical-thinking/411>)

Folomkina, S. K. (2005). Navchannya chytannya inozemnoju movoyu v nemovnomu vuzi: navch.- metod. posibnyk. M.: Vyshcha shkola.

Fomenko, T. M. (2005). Kriticheskoye myshleniye kak osnova obucheniya kriticheskomu chteniyu studentov yazykovykh fakultetov. *Problemy sovremennoho obrazovannya*, № 6, 2017.

Kant, Y. (2007). Krytyka chystoho rozumu / per. s nem. N. Losskoho. M.: Éksmo.

Kavytska, T., Shovkovyi, V., & Osidak, V. (2021). Source-Based Writing in Secondary School: Challenges and Accomplishments. In C. Giannikas (Ed.), *Teaching Practices and Equitable Learning in Children's Language Education*, P. 63-83.

Khaleeva, Y.Y. (1989). Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi (podhotovka perevodchykov). M.: Vyssh. shk.

Khalpern, D. (2000). Psykholohiya krytychnoho myslennya. SPb.: Piter.

Kozhedub, L.H. (2012). Lihvostylistychnyy analiz ta interpretatsiya oryhinalnykh khudozhnikh

tekstiv u protsesi navchannya chytannya maybutnikh filolohiv. *Pedahohika i psykholohiya*. № 3, 32-36.

Lindsey, K. (2001). Tvorcheskoe i kriticheskoe myshleniye // *Poznavatelnye psikhicheskiye protsessy* / [sost. i obshch. red. A. H. Maklakova], 445-449. SPb.: Piter.

Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be? // *Institute of Critical Thinking. Resource Publication*, Series 1, № 1.

Makarenko, V. M., Tumantsova, O. O. (2008). Yak opanuvaty tekhnolohiyu formuvannya krytychnoho myslennya. KH.: Vydavnycha hrupa «Osnova».

Matron, E.D. (2002). Khudozhestvennoe proyzvedenye na urokakh inostrannoho yazyka. M.: Flinta.

Matsenko, N.V., Svir, N.V. (2018). Vchymosya vchytysya ta krytychno myslyty. Nestandardni zavdannya za temamy tyzhniv do kursu «YA doslidzhuyu svit». 1 klas. kh. : Vyd. hrupa «Osnova».

Morozova, Y.H. (2012). Ispol'zovanye khudozhestvennykh tekstov dlya formirovaniya sotsyokulturnoy kompetentsyy v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku v vuzakh // *Aktualnye voprosy fylolohyy i metodiky prepodavannya inostrannykh yazykov: materyaly tretej mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsyy*. SPb.: Hosudarstvennaya polyarnaya akademiya, S.317-327.

Natsyuk, M. B. (2014). Vidbir khudozhnikh tvoriv dlya formuvannya lihvosotsiokulturnoji kompetentnosti maybutnikh uchyteliv anhliskoyi movy u chytanni khudozhnoji literatury // *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu: Seriya: «Pedahohichni nauky»*, № 1 (22), s. 45–50.

Nikolayeva, S. YU. (2013). Metodyka navchannya inozemnykh mov i kultur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh, pedahohichnykh i lihvistychnykh universytetiv / O. Bihych. B., Borysko N. F., Boretska H. E. ta in. / za zah. red. S. yu. Nikolayevoyi. K.: Lenvit.

Osidak V., Nesterenko N. (2021). Model formuvannya rozumu krytychnoho myslennya za dopomohoyu khudozhnoho tvoriv na urokakh anhliskoyi movy v seredniy shkoli. *Ars Linguodidacticae*, 7, 13–23.

Pakhomova, T.O. (2012). Chytatska kompetentnist u protsesi vyvchennya

inshomovnykh khudozhnikh tekstiv. Visnyk Zaporizkoho natsionalnogo universytetu, № 1(17). Rezhym dostupu: <https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2012/ped-1-2012/132-136.pdf>

Petersen, S.E., & Ostendorf, M. (2007). Text Simplification for Language Learners: A Corpus Analysis. *Speech and Language Technology in Education Farmington*, 1(3), P. 69-72.

Pyrohova, O. E. (2014). Chtenye khudozhestvennoy literatury kak sredstvo formirovaniya yazykovoy lichnosti. Vestnik TvHU. Seriya «Filolohiya», №1, S. 231-235.

Polonska, T. K. (2016). Avtentychnyy tekst yak osnovny strukturny komponent navchalnykh posibnykiv elektyvnykh kursiv z inozemnykh mov dlya uchniv profilnoyi shkoly (na prykladi navchalnogo posibnyka «Culture and Art of Great Britain»). *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 17, 377-388.

Pometun, O. I. (2010). Osnovy krytychnoho myslennya: navchalnyy posibnyk dlya uchniv starshykh klasiv zahalnoosvitnoyi shkoly. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan.

Rokmr, T. (2011). Marks pislya marksyzma: Filosofiya Karla Marksa. M.: Kanon.

Smorz, L. (2004). Filosofiya: navch. posib. K.: Kondor.

Solovova, E. N. (2008). Metodyka navchannya inozemnym movam. Bazovy kurs. Posobye dlya studentiv ped. vuziv i uchyteliv. M.: Astrel'.

Tarnopol's'kyi, O.B. (2006). Metodyka navchannya inshomovnoyi movlennyevoyi diyalnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity: navchalnyy posibnyk. K.: INKOS.

Terno, S.O. (2019). Krytychne myslennya – serednovichna vidstalist'? Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnogo universytetu, Vyp. 37, S. 301-306.

Trubitsyna, O. Y. (2019). Metodyka navchannya inozemniy movi: navchalny posibnyk i praktykum dlya akademichnoho bakalavriata. M.: Yzdatelstvo Yurayt.

Tyahlo, A. V. (1999). Krytycheskoe myshlenye: problema mirovoho obrazovannya KHKHI stolittya. KH.: Yzd-vo Un-ta vnutrennykh del, 1999. 284 s.

Tyahlo, O. (2006) Krytychne myslennya – osvityna innovatsiya doby demokratychno oriyentovanykh transformatsiy suspilstva. Visnyk prohram shkilnykh obminiv, № 28, C. 7–10.

Tyahlo, O.V. (2017). Dosvid zasvoyennya krytychnoho myslennya v ukrayinskiy vyshchiiy shkoli. Filosofiya osvity, № 2, S. 240–257.

Tsvyrko, E.Y. (2014). Khudozhestvennyy tekst kak predmet analiticheskoho chteniya. Aktualnye problemy humanitarnoho obrazovannya: sbornik dokladov I Mezhdunar. Internet-konf. URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/95196>

Tsepkova, A. V. (2017). Printsypy opisaniya metodychnoho potentsyala khudozhestvennogo teksta na inostrannom yazyke. Vestnyk Novosybyrskoho hosudarstvennogo pedahohycheskoho unyversyteta. tom 7, № 4.

Van, T. Th. M. (2009). The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 2-9 (3).

Vishnyakova T. A. (1982). Obuchenije russkomu yazyku studentov-nefylolohov. / T. A. Vishnyakova. M.: Rus. yazyk.

Voloshyna, N.Y. (2002). Naukove obgruntuvannya zmistu predmeta literatury, kharakterystyka navchalnoyi prohramy. Naukovi osnovy metodyky literatury: navchalno-metodychnyy posibnyk./ N. Y. Voloshyna. K.: Lenvit. S. 29–35.

Vukina, N. V. (2007). Krytychne myslennya: yak tsoho navchaty: nauk.-metod. posibnyk / N. V. Vukina, N. p. Dementiyevska, I. M. Sushchenko; za nauk. red. O. I. Pometun. Kharkiv: Vydavnycha hrupa «Osнова»: «Triada+».

Zintz, M.V., and Maggart, Z.R. (1984). *The reading process, the teacher and the learner*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.

ДОДАТОК А

The Toughest Guy in Utouf*by Naguib Mahfouz*

As evening fell, Boss Bayumi al-Fawwal left the Husseiniya Police Station clutching a «caution against vagrancy,» his chest about to explode with exasperation and rage. He frothed and foamed as he muttered and snarled until the sounds built up into a shrill crescendo, crude and incomprehensible. The gathering roar grew louder and higher the further he drew away from the scene of his humiliation, gradually turning into curses, insults and sheer defamation – all screamed at the top of his lungs – by the time he reached King Farouq Square. He kept shaking his coarse fist in the breeze in threatened revenge, his eyes like two flaming embers of fury, when they fell upon a taxi stopped in the square. He made his way towards it, and the driver – as though he knew him – swung the door open for him. Lunging inside, Bayumi threw himself onto the passenger seat. Seeing that his friend was seething in revolt, the driver asked what was upsetting him. Seizing on his question as a chance to blow off steam, the thug hurled the citation at him, bellowing in anger, «See how the high and mighty government treats me?» Hand on heart, he recited sarcastically, «Don't you get it? I've been ordered to find gainful employment within twenty days – or else they'll slap me back in the joint all over again. Will wonders never cease?» His expression growing more and more sullen, he shot an evil look from under his heavy brows. All the while, his grave-faced friend kept looking back and forth from the gangster's gloomy visage to the legal warning stretched between his fidgeting fingers.

Boss Bayumi's build was so strong and bold that one could not pass him by without turning to stare. True, his shabby appearance and squalid, threadbare clothes exposed his abject poverty. Yet his solid frame, broad chest and massive, flexing muscles flaunted his power and audacity. The look in his eye and his macho mannerisms were clearly inspired by vanity and violence. Those scars etched across his face and his forehead, along with the traces of a knife-slash along the front of his throat, all testified that he rushed eagerly into battles of terrifying brutality. Hence, when angry, a fearsome silence

enveloped him that would still the wagging tongues of taxi drivers' relatives. With rancorous wrath, he turned to his friend and wailed, «Me . . . me – Bayumi al-Fawwal – has the world turned this much against me?» The matter loomed larger and larger to him as he pounded his fist into his palm, his tongue ceaselessly spewing its menacing imprecations. And they could be more than just menacing imprecations . . . In the past, he spoke little when he was angry. Rather, his ire would wrap itself in even more irritation until his harsh retribution landed on the head of his enemy. Now, nothing remained of this past but memories that floated about from time to time in his overburdened brain. Then a brilliant light from the prime of his

own side. All the while he studied their techniques in combat from close up, filling himself with the zeal for fighting and acts of derring-do. He had not even approached lost power and glory would briefly radiate through the deepening darkness.

Il-Mi'allim («Boss») Bayumi grew up in Utouf. From his early youth he displayed a natural-born temerity. He was the pick of the boys that gathered around the one-eyed top thug, the *futuwa* who terrorized the local residents and ran circles around the forces of law and order. He would sit facing the crime boss, listening to the tales of his adventures, observing his battles, and emerging from the rear-guard of his gang when it rushed into combat with their rivals from Darrasa or Husseiniya at the foot of the Muqattam mountain. In the lap of his *gallabeya*, rolled and held up with one hand, he would carry bits of gravel and chunks of glass, supplying them to the fighters from his his eighteenth year when his arms became strong and his muscles massive. He had a formidable talent in the art of forehead-butting but also in using the club, the knife, and the chair, as virtues, granted him preference, treated him like a brother, and made him his own right well. He took part in individual battles as well as group altercations, excelling in them all. His fame as a fighter spread far and wide, as he went out alone to confront scores of men with a heart that held no fear of death. He'd destroy an entire coffeehouse if the waiter so much as asked him to pay for his drink. The one-eyed man, admiring these -hand, sharing his loot and his booty with him. And when

One Eye died, Bayumi ascended to the futuwa's throne, alone. His ambitions scorned any kind of peace or rest – so he challenged the futuwa of Husseiniya, and he beat him. Then he took on the boss of Darrasa, and routed him, too. He ventured out with his entourage to the district of Wayli, whose local boss he humbled, trouncing his gang soundly. His name rang throughout all those quarters like a warning of a deadly raid, as the other futuwas surrendered to his superiority. So potent was he that it was said even the Evil Eye could not touch him for at least a generation. He made his headquarters at the Gazelle Cafe in Khurunfush where he met with his helpers and his young hangers-on. He forced the rich folks and the traders, the coffeehouse owners, and even the Soares Company that owned the tram lines, to obey him submissively. Whoever balked at paying what he demanded risked exposing whatever they owned to utter ruin. This was in addition to his acts of personal vengeance and intimidation, as well as his protection of some of the ladies of the night. Many people courted his affection by offering him expensive gifts, which he would accept like one above such things, without a hint of interest or gratitude.

And so Boss Bayumi lived a satisfying life in the shade of his own authority, in opulence and luxury. He wore a gallabeya made of silk, under a camel-hair cape, over which he wrapped a costly cashmere mantle. He rode about in a fancy, gold-daubed carriage drawn by horses of perfect beauty. Then he fell in love with an alma – a woman trained in entertaining men with song, dance and sex – and married her. His wedding feast was made a party for all the people in Gamaliya, Utouf and Darrasa together. The procession was organized by the futuwas in all the nearby neighborhoods, plus a number of ex-convicts, parolees and those who were continually in and out of prison. The nights of this feast were enlivened by the performances of the renowned Shaykh Nada, 'Abd al-Latif al-Banna and Bamba («Pinkie») Kashr. Afterwards Bayumi kept rising higher and higher until he reached the pinnacle of his glory in the elections of 1924 – in which his sway over many politicians in Egypt was established. They gave generously to him, hoping to obtain his backing, haggling over the votes of his followers and underlings. The

Gazelle Café witnessed many pashas and beys sitting with Boss Bayumi al-Fawwal, wooing him with chatter. He would listen to them attentively while making himself master over their money. Yet on the day of the polls, he and his close companions went to the police stations to vote for the candidates in the list of Sa'd Zaghloul – who, of course, opposed that of his corrupted cronies.

From that time on, he would call all these pashas and beys «imbeciles» – even while boasting of his contacts with them. Many times in conversation he would let drop, «Pasha So-and-So said to me,» or «I said to Pasha Such-and-Such.»

But those days disappeared. The time that followed was very cruel, with many grueling hardships. The futuwas did not grasp that the police had become fed up with their reign of terror and were preparing to put paid to their vicious behavior. They sent a young officer down to Husseiniya who was peerless in courage, strength and obduracy in the whole Interior Ministry.

His primary target was Boss Bayumi. He didn't bother to challenge him. Nor did he wait until he'd gathered legal evidence, because he knew no one would have the nerve to testify against him. He and his troopers just attacked him suddenly. They took him to the station where he ordered his men to beat him savagely. Bayumi was baffled by such bold aggression against him. All the officers had to do was to repeat the assault once or twice until his bravura was broken. So, surrounded by all his heavily armed soldiers, he kept driving the futuwa in front of him, slapping him in every alley along the road, kicking him in front of every coffee house, bringing the harshest punishment down on any of his minions that they found. Snapping out of their reverie – with the knot of fear that had tied their tongues now loosened – the people scrambled to the police post to file complaints against him. Hence the officer found the proof he had needed. With it, he tossed Boss Bayumi into the wilderness of prison, to taste the most disgusting of horrors and torments. As a result, the fallen futuwa felt the very terrorism that he himself had inflicted upon others for so long.

He spent several years in confinement. When he finally got out, he found none of the old futuwas there to congratulate or even greet him. No one came to tell him, as they normally would, «Prison

is for the brave.» Every one of them had gone his own way. Some were themselves in prison, while others had moved from Husseinia. Still others contented themselves with working for a living, as people do when trying to survive. He returned to the world morose and abandoned, his glory but a painful memory for which no person consoled him by saying, «May God have mercy,» as one does to the bereaved. Even his wife grew tired of his begging and penury, leaving him to resume her practice of the thespian arts in the theatres on Muhammad Ali Street. His agonies ground up his giant, arrogant soul, until its owner was staggering so much under their weight that he could not even mouth a word of protest under the dreaded eyes of the police staring at him from every side. He languished in this state of worry and pain until he received the fateful warning against vagrancy, which gave him the choice between gainful employment and prison.

In these hours of the worst distress, his mind was filled with images of his salad days dancing before his eyes, that were filmed over with angst. During those trying times, his friend the driver would watch him slyly as his fingers played with the warning that caused him so much rage. The matter remained critical in the driver's mind, and as he turned it over and over in his thoughts, he swiveled to look at the former futuwa.

«What would you say, Boss,» he asked, «if I offered you a job that would keep the heat off your back?»

Bayumi fixed him with a strange look without saying a word. His silence encouraged his friend to jump ahead by saying, «First I'll teach you how to drive a car – it's a racket you can make a living at. No doubt you're already an expert on all the roads here and how to get around on them. Meanwhile, I can get you a spot in the same garage where I work, on the condition that you humble yourself enough to be happy with it. So what do you say, Boss?»

The mi'allim felt no rush of elation, as might have been expected of one in his situation, simply because work was the one thing he had never known. Never important to professional futuwas, he recoiled from it with instinctive fear. Yet, so long as labor was his sole salvation from a return to prison, he was not in a position to turn down any job. «Is it possible I could be hired for this

work before the twenty days are up?» he said to his friend, barely able to conceal his annoyance.

«Without a doubt,» he replied. «You're missing just one thing, though.»

«What's that?»

«A suit, Boss,» he rejoined. «There's no way you can be a professional driver without a suit. Buy or rent one, or borrow one as you please, but there's no choice about having one.»

He thought deeply and seriously about this, wondering how he could find a suit. That he might find the elusive object with his friend the driver or with any of his fellows never occurred to him, for he knew that all of them owned only the one suit they always wore. Nevertheless, he did not despair for he still had the affluent men that not long ago had wished all evil away from him and only good things for him. Surely, it wasn't possible they would begrudge him an old suit that, all his life, the Fates had decreed he would never need. He stood blocking the doorways of the well-dressed people that he once knew, politely begging them – in a language utterly unlike that which they were used to hearing from him – to give up one old suit for his sake. But they answered only with endless excuses. A few pleaded that they owned only one suit besides the one they had on at the moment. Another two or three begged off helping him due to their own straitened conditions, like having too many children, not to mention the pressure of the current economic crisis upon their finances. One man even claimed – with a guilty cough – that his servant deserved to inherit his old suit. All these evasions astounded Bayumi.

A fierce anger gripped him as he swore to himself stubbornly, «So long as a suit will save me from prison, then I'm going to get my hands on one, no matter how dogged I have to be.»

He was trampling aimlessly along one day when he found himself facing a laundry shop at the start of Fountain Street. He glanced over it quickly-and saw that suits were hanging inside. He stopped and rested his back against a nearby tree, staring ravenously at the garments crammed tightly together the way that a starving man eyes the cuts of meat dangling over a kabab-griller's stove. He cased the place carefully, noting that the drab, darkened shop was located next to a garage, and behind it was the empty Desert of

the Aqueduct. Feverish thoughts whirled madly in his mind – until he arrived at a firm decision.

In the morning the laundry man came to open his shop and was horrified to find that a hole had been bashed through its back wall. His heart thumping, he rushed over to check on his customers' clothes.

They were all there – except for one suit. His surprise was as great as his sense of dismay.

In any case, Boss Bayumi became a taxi driver, after all, and the officer who ran the Husseinia police station lost his power over him. For whatever reason, Bayumi chose far-away Giza to be the place where he would mainly work, and so did not bother to dye the suit or otherwise alter it, as an experienced burglar would have done. Nor would he have tolerated his regimen of constant toil, but for the thought of the penitentiary as the more painful and loathsome alternative. Though despising it, he contented himself with obeying people's shouts and ferrying them about. He even began to respect those whom in days of old he had looked down upon with scorn, dismissing them as fools.

His new life was not uneventful, however. One day, just before sunset, when he had spent not quite a month in his job, he was waiting for customers at his usual spot, when a distinguished-looking man appeared at the door of the Casino

il-Fantazio and called him over. Speedily the Boss hurried to him, leaping from his seat to open the door for the obviously important gentleman. A moment passed as he waited for him to get in, but the man did not move. Mystified, Bayumi looked at him, only to find that he was staring back at him in disbelief, or rather, he was gaping at his suit. The Boss' heart pounded: he felt like one who had fallen into a trap. He made to get away, but the man reached in and grabbed his jacket's collar. He pulled it back to read the tailor's name, then seized the shocked mi'allim by the arm.

«Stop, you thief!» he screamed. «Where did you get this suit?»

He hailed a policeman at the top of his lungs. Boss Bayumi glared at him as though he could, without a doubt, have knocked him down if he wished. Instead, he felt a strange sense of helplessness and seemed to pass out of consciousness, all he knew was that the cop had laid hold of him. Clearly, the luck which had been his ally of yore had deserted him forever, and he would again endure the agonies of prison.

Available at: <http://www.wordswithoutborders.org/?lab=TheToughestGuy>

READING LITERARY TEXTS AS A TECHNIQUE TO BUILD CRITICAL THINKING SKILLS IN LINGUISTICS MAJORS

Nataliia Nesterenko (Ukraine), Olha Drahindav(Ukraine)

Abstract

Background: *Radical changes of the present day life challenge the higher educational community to help the student develop into a personality ready to actively and creatively perceive information, to optimally apply the necessary type of mental activity, to analyze information, to have independent opinion and to defend it, to apply the acquired knowledge. This research investigates the efficiency of reading literary texts critically with the purpose of building critical thinking skills of students.*

Purpose: *The article aims at defining 'critical thinking, specifying the distinctive features of literary texts the criteria applied to select the texts to be an effective tool in building critical thinking skills and suggest a sample set of assignments to help students improve their critical thinking skills. Methodology relies on the critical analysis of the available research on the topic as well as of the authors' experience in using literary texts to teach critical thinking.*

Results and discussion: *Reading literary text has proved to build students' critical thinking skills, help develop both personally and professionally. The authors of the article offer a practical set of assignments to build students' critical thinking skills through reading literary texts. These tasks are based on the critical thinking model by Lindsay Clandfield and correspond to the traditional stages resorted to when working with the text (Before reading, While reading and After reading). 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. In further research, it is necessary to experimentally verify the effectiveness of the critical reading of the literary texts to build critical skills with university language students.*

Key words: *Critical thinking, literary texts, critical reading.*

BIOS

Nataliia Nesterenko, MA student. Her research interests lie within the areas of teaching and learning English and Ukrainian.

E-mail: nesterenkonatasha@gmail.com

Olha Drahinda, PhD in Translation Studies, Assistant Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. Area of research interests includes teaching English methodology and literary translation.

E-mail: olyadraginda@gmail.com.