

*church hymns were known to each of its members. In addition to the choir of singers who enjoyed great respect among the audience, there was also a student orchestra, in which A. Vedel was a first violin soloist.*

*Teaching, life and work of A. Vedel have been little studied yet. In the twentieth century were published scientific articles about musical creativity of the teacher and his life. The ideas and work of this talented man on the field of education and training are almost uncovered. Among the research on the life and works of famous Ukrainian composer of the XVIII century stands out the monograph I. Sonevytskiy's "Artem Vedel and his musical heritage", which was published in New York in 1966. The author created a solid source base for their research, managing to obtain material for a biography of the composer, almost complete collection of artist's works.*

*A. L. Vedel's activities and musical creativity were connected with major centers of cultural life: Kiev, Moscow, Kharkov, and had a significant influence on the musical and educational thought at the time. The composer taught music and singing in the vocal class of Kharkov Collegium. As a teacher, he devoted all his strength to training and education of boys. After two years of his stay in Kharkiv the artist left a great musical heritage. His works are now performed in the temples of the city. Outstanding choirs of Slobozhanshchina with great success perform his works at their concerts.*

**Key words:** *music, choral spiritual music, spiritual concerts, vocal classes.*

УДК: 37.036: [159.954.3+159.955.2] -057.874

**Н. О. Пасічник**

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЧЕРЕЗ ЗМІЦНЕННЯ ЗВ'ЯЗКІВ МІЖ ОБРАЗНИМ І ПОНЯТІЙНИМ МИСЛЕННЯМ**

*У статті розкривається вплив взаємозв'язку образного й понятійного мислення на успішність процесу розв'язання творчих задач та формування в цілому творчого потенціалу особистості молодшого школяра. Визначено рівні взаємозв'язку між зазначеним видами мисленнєвої діяльності та показано їх детермінуючий вплив на особливості перебігу творчого процесу в дітей молодшого шкільного віку.*

**Ключові слова:** *образне і понятійне мислення; творча задача; задум; образ-ідея; молодший школяр.*

**Постановка проблеми.** Дослідження творчого потенціалу особистості завжди було актуальним, оскільки на кожному етапі свого розвитку суспільство потребує особистостей, які можуть швидко, вільно, цілеспрямовано й лабільно розв'язувати проблемні задачі, знаходити рішення «важких» завдань і продукувати творчі ідеї. Важливою умовою розвитку творчого потенціалу є інтелектуальний та моральний розвиток особистості. Саме тому, ми погоджуємося з І. М. Щербаковою, яка наголошує, що «основними завданнями сучасної педагогіки і психології виховання (найважливішої складової педагогічної психології) є дослідження закономірностей активного й цілеспрямованого формування особистості людини, що певною мірою обумовлено конкретними матеріальними й духовними потребами суспільства» [3, 94].

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблема творчості цікавила багатьох дослідників, зокрема в Україні питання розвитку творчих здібностей і особливостей перебігу творчого процесу досліджували В. О. Моляко та О. Л. Музика; розробляли методику вивчення динаміки здібностей та адаптували її до окремих вікових етапів Н. Ф. Портницька, І. С. Загурська, О. Л. Музика, О. О. Музика, О. М. Савиченко, А. Ю. Вишина, В. В. Горбунова, В. О. Климчук, І. М. Тичина; концептуальні ідеї творчої обдарованості розглядали О. І. Кульчицька, О. Л. Музика, В. О. Моляко.

**Метою статті** є висвітлення на теоретичному рівні впливу взаємозв'язку образного й понятійного мислення на успішність розв'язання творчих задач учнями молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Творчий потенціал особистості В. О. Моляко та його послідовники розглядають як ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому; це система, яка абсолютно прихована від будь-якого зовнішнього спостереження [1, 14]. На думку В. О. Моляко, сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім нічого не знає про свої творчі можливості; про справжні творчі можливості конкретної людини можна говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. А творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах тощо [1, 15]. У результаті плідної, багаторічної роботи вченим та його учнями було створено загальну структуру творчого потенціалу особистості [1, 15–16].

Як показують психологічні дослідження, структуру процесу творчої діяльності можна представити у вигляді трьох взаємозалежних циклів: 1) розуміння умови завдання (оцінка умови); 2) формування проекту майбутньої конструкції (формування гіпотези, задуму); 3) попереднє рішення (прогнозування остаточного результату). Кожен цикл завершується прийняттям відповідного рішення. Розуміння закінчується тим, що суб'єкт приступає до пошуку або відмовляється від рішення; при цьому він дає оцінку й самого завдання, і своїх можливостей вирішити його [1, 21]. Під час першого циклу розв'язання творчого завдання, на думку В. О. Моляко, відбувається безпосереднє ознайомлення з умовами задачі, перекодування вихідної інформації й остаточне прийняття рішення про розуміння проблеми. Цикл формування задуму, передбачає виникнення образів-понять, які на думку суб'єкта максимально відповідають умовам задуму. Потім відбувається уточнення, конкретизація, поступове видозмінення образів-понять та їх перетворення в образ-ідею. Третій цикл припускає перевірку наявного образу-ідеї, що може проявлятися в ескізуванні, кресленні, конструюванні, моделюванні тощо [1, 22–23].

З точки зору тематики дослідження нас цікавить другий цикл структури процесу творчої діяльності, оскільки саме він, на нашу думку, є важливим етапом розв'язання творчої задачі та свідчить про особливості творчого потенціалу особистості. Розв'язуючи творчу задачу, суб'єкт спочатку створює образи-орієнтири, формує провідні образи і, врешті-решт, відбувається ухвалення рішення про пошук у певному напрямі. На початку формування задуму за асоціацією виникають образи-поняття, з яких суб'єкт вибирає ті, які, на його думку, максимально відповідають вимогам умови. Потім він уточнює, конкретизує, поступово видозмінює образи-поняття, все більше наближаючи їх до умови й перетворюючи на гіпотезу – образ-ідею [1, 22]. Творчий задум та образ-ідея в кожному випадку формуються з різною швидкістю, можуть бути вузькоконкретними чи містити в собі ознаки цілого класу предметів і явищ. На нашу думку, однією з головних причин таких відмінностей в особливостях творчого потенціалу особистості є міцність і спрямованість зв'язку між образним і понятійним мисленням. Міцний двосторонній зв'язок між образним і понятійним мисленням, що зумовлений постійними взаємними переходами між образами й поняттями полегшує формування задуму під час розв'язання творчої задачі. Наявність повних, стійких та рухливих образно-понятійних узагальнень про предмети та явища зумовлює швидке формування образів-понять під час формування задуму, уточнює та конкретизує образи-поняття, наближуючи їх до образу-ідеї у процесі розв'язання творчої задачі.

Аналіз наукової літератури свідчить про складний характер взаємодії між образним і понятійним мисленням, відсутність однозначного розуміння взаємовпливу зазначених видів мислення. Вивчаючи особливості понятійної регуляції процесів образного мислення, Л. В. Меншикова, О. І. Нікіфорова, В. О. Тютюнник обґрунтовано доводять обов'язкову координацію понятійних і просторово-образних компонентів під час розв'язання задач в образному плані. Роботи Л. Л. Гурової, Б. І. Малютіна, О. І. Овсянкіної, М. В. Осоріної, М. О. Холодної переконливо показали важливе місце й роль образних елементів у структурі понятійного мислення та формуванні наукових понять. Дослідження І. С. Якиманської, О. І. Нікіфорової, І. Я. Каплуновича виявили вплив міцності двостороннього зв'язку між образним і понятійним мисленням в учнів середньої та старшої школи, а також молоді на успішність розв'язання просторових і творчих задач, уміння створювати й видозмінювати мисленнєві образи. Однак, відповідно до сенситивних періодів психічного розвитку саме молодший шкільний вік є вирішальним віковим періодом для подальшого розвитку образного мислення як полімодального процесу та становлення понятійного мислення. У молодшому шкільному віці закладаються основи зв'язків між даними видами мислення, формуються й ускладнюються двосторонні взаємопереходи між образами й поняттями. Зазначені

особливості забезпечують важливий фундамент розвитку творчого мислення, що в подальшому забезпечить розкриття творчого потенціалу особистості. Однак, як свідчать результати нашого та низки подібних досліджень, значна частина учнів 1–2-х класів має недостатній рівень розвитку образного мислення, а понятійне мислення – спирається на конкретні образи та предмети. Учні 3–4-х класів також відчувають суттєві труднощі під час роботи в образному плані. А їх понятійне мислення, через відсутність стійких і повних мисленнєвих образів, не може «перейти» із конкретно-ситуативного на абстрактно-понятійний рівень [2].

Ідея двостороннього зв'язку між даними видами мислення покладена в основу розробленої нами структурної моделі образно-понятійної сфери молодших школярів, яку розглядаємо як складну, динамічну, ієрархічно побудовану систему, вершиною якої є узагальнене образно-понятійне або понятійно-образне знання як невід'ємне та неподільне утворення [2, 43–46]. Успішне пізнання довколишньої дійсності молодшим школярем і вдале розв'язання творчих задач потребує достатньо сформованого вміння здійснювати постійні двосторонні переходи між образами й поняттями, переводити їх на вищий рівень узагальнення. Саме тому, ураховуючи функції, властивості образного й понятійного мислення, не можна розглядати їх окремо. Зв'язок між ним є міцним, двостороннім і спрямованим, з одночасними та багаторівневими взаємними переходами між образами та поняттями, що дозволяє говорити про образно-понятійну сферу як цілісне утворення, що включає одночасно ці два самостійні види мислення з урахуванням їх взаємозв'язку.

На рис. 1 представлена структурна модель образно-понятійної сфери молодшого школяра, яка має декілька рівнів формування мисленнєвих образів і понять. На кожному етапі формування образно-понятійного узагальнення відбувається взаємодія різноманітних образів і понять, посилюються переходи між ними.

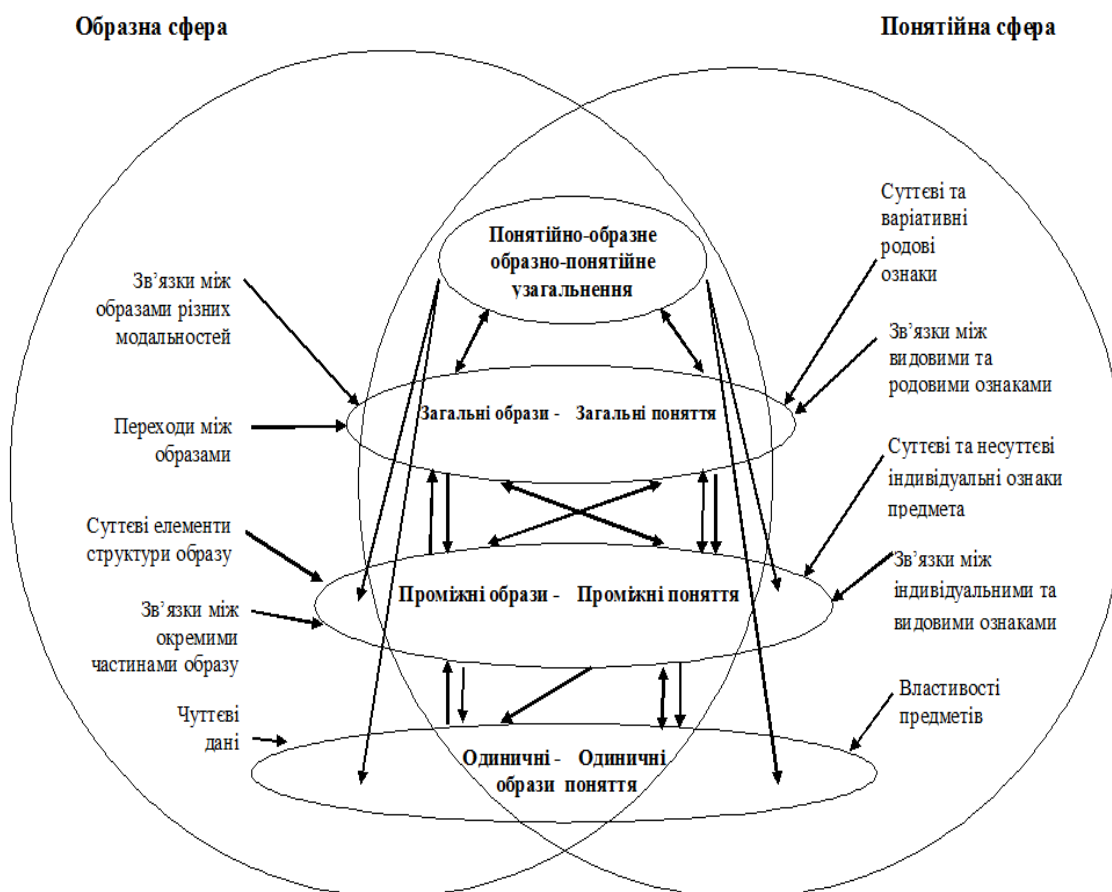


Рис. 1. Структурна модель образно-понятійної сфери молодшого школяра

Перший рівень пізнання довколишньої дійсності оперує одиничними образами й поняттями. Завдяки елементарному аналізу, порівнянню низки одиничних образів відбувається формування проміжних образів та елементарних одиничних понять. Між сформованими одиничними образами й поняттями відбувається взаємодія завдяки узагальненню, через виділення одиничних суттєвих і варіативних знаків. Порівняння та виділення інтегральних ознак предмета, розуміння змісту одиничних понять, поступову зумовлюють формування понять вищого рівня узагальнення – проміжних понять. Успішне усвідомлення проміжних понять (виділення суттєвих і варіативних ознак, знаходження зв'язків між індивідуальними й видовими ознаками) впливає на уточнення одиничних понять, розширення й узагальнення одиничних і проміжних образів (уточнення їх структури), які, у свою чергу, конкретизують і надають особистісного змісту проміжним поняттям. Така мисленнєва діяльність забезпечує поступовий перехід до загальних образів і понять через узагальнення та систематизацію загальних істотних і змінних ознак (вищий рівень пізнання). Інтегруючим компонентом у побудові адекватного образного узагальнення є усвідомлення понятійного знання та наявність образної бази. Безперечно, що засвоєне наукове поняття забезпечить розуміння суттєвих ознак, виділення другорядних та усвідомлення їх варіативності, але зазначених знань буде недостатньо для створення

правильного образу. Для досягнення цієї мети необхідна взаємодія образного й понятійного: завдяки усвідомленому науковому поняттю, думка зможе відділити в полімодальній основі суттєве від варіативного, переструктурувати та об'єднати їх в повний і рухливий одиничний образ. Подальший мисленневий аналіз, синтез і порівняння декількох одиничних образів призведе до відшліфовування структури образу предмета, виокремлення саме в образному плані суттєвого. Таким чином, під впливом одиничних понять і образів будуть формуватися проміжні та загальні образи. Поряд із цим, перехід мисленневого образу на вищий рівень узагальнення, зумовлює зміни в понятійному узагальненні. Безпосередньо проявляються двосторонні переходи між образом і поняттям: поняття узагальнює, абстрагує образ від перцептивних даних, піднімає на вищий ступінь узагальнення, виділяє та розмежовує суттєві й варіативні, індивідуальні й загальні видові та родові якості, а образ – уточнює, конкретизує поняття, завдяки усвідомленню варіації суттєвих і змінних ознак певного виду, роду, класу, тим самим, роблячи його емоційно значущим для особистості. Така взаємодія обов'язково призводить до формування образно-понятійного або понятійно-образного узагальнення, що відображає суттєві й варіативні ознаки предмета, зв'язки між ними, структуру в єдиному цілому одночасно в образному й понятійному плані. Саме завдяки зазначеній взаємодії учні в змозі вільно оперувати засвоєними знаннями, використовувати їх у різних ситуаціях, що свідчить про їх усвідомленість.

Отже, як видно із запропонованої моделі, на кожному рівні пізнання довколишньої дійсності, відбувається взаємодія між образами й поняттями різного ступеня узагальнення, інтегруючий вплив вищих рівнів на нижчі. Знання, яке утворюється в результаті такої взаємодії, відкриває логічні зв'язки, спираючись на образні компоненти. На будь-якому етапі формування знання має невід'ємні образні та понятійні компоненти, що складають його сутність і не можуть існувати ізольовано.

Представлена схема й аналіз створення образно-понятійного узагальнення образу через підсилення зв'язків між образним і понятійним мисленням буде загальною для створення будь-якого повного та цілісного образу довколишньої дійсності або для створення задуму та образу-ідеї, що виникає під час розв'язання творчих завдань. Молодший шкільний вік є сенситивним для формування та зміцнення зв'язку між образним і понятійним компонентами мисленневої діяльності, вагомим для підсилення взаємних переходів між образами й поняттями різного ступеня узагальнення. На кожному віковому етапі зв'язок між образним і понятійним мисленням (його міцність, напрям, сила) має свої особливості.

Так, було констатовано, що 1) в учнів 1-2-х класів особливості розвитку образного мислення зумовлюють напрям, ступінь і міцність такого зв'язку, воно є підґрунтям для забезпечення успішних і легких переходів спочатку від

образу до поняття, а потім і у зворотному напрямку; актуалізація системи повних, рухливих образних структур (від одиничних до узагальнених) у цьому віці забезпечує поняттю його предметну співвіднесеність, уточнення його змісту та структури, через конкретизацію суттєвих і змінних ознак, тоді як, поняття ще не можуть забезпечити достатнього ступеня узагальненості мисленнєвим образам, не зумовлюють повноцінного розкриття індивідуальних і загальних, суттєвих і варіативних видових ознак предметів через пізнання родових характеристик; саме тому, у дітей 1-2-х класів виявились утрудненими зворотні переходи від загального до одиничного, спостерігалася важкість у переведенні понятійного знання в образні узагальнення, але прямі переходи від одичного до загального, від образного до понятійного, забезпечувались успішно за рахунок узагальнення й конкретизації, що відбувались у єдності лише на образному, конкретному матеріалі; 2) у школярів 3-4-х класів напрям, ступінь і міцність зв'язку між образним і понятійним мисленням безпосередньо визначається особливостями їх розвитку як взаємодоповнюючих компонентів мисленнєвої діяльності: достатньо засвоєне поняття забезпечує повноцінний аналіз, синтез, порівняння конкретних предметів чи явищ, виділення їх суттєвих і загальних видових ознак, розмежування їх від варіативних та індивідуальних ознак, а узагальнений образ предмета чи явища уточнює саме поняття, забезпечивши не просто його засвоєння (розуміння зовнішньо даних ознак), а й переведення в суб'єктивне ментальне утворення (процес утворення поняття); однак, не в усіх учнів 3-4-х класів конкретизація та узагальнення відбуваються в єдності, а думка вільно рухається як від одиничних образів до понять, так і у зворотному напрямку, від загальних понять до видових і родових об'єктів; мисленнєва діяльність таких учнів характеризується «застряванням» на аналізі окремих деталей, а виділення головних властивостей та ознак відбувається ізольовано, думка не може «відволіктись» від конкретних ознак та індуктивним шляхом отримати узагальнення знання про предмет, визначити різноманітні варіації прояву суттєвих ознак певного виду, роду чи класу, а узагальнене знання, у свою чергу не стає сходинкою до пізнання нових одиничних об'єктів, виділення видових суттєвих ознак, розмежуванні їх з індивідуальними й загальними видовими та родовими ознаками [2, 153–154].

Ґрунтуючись на описаних особливостях взаємозв'язку образного й понятійного мислення, можна виділити три рівні взаємодії образного та понятійного мислення в учнів молодшого шкільного віку: повної, часткової та слабкої. Визначені рівні будуть відображувати не лише загальний інтелектуальний рівень розвитку молодшого школяра, а й бути індикатором успішності розв'язання творчих задач і проявом творчого потенціалу особистості молодшого школяра.

Рівень повної взаємодії характеризується актуалізацією повноцінних мисленневих образів і понять, легкими й динамічними двосторонніми переходами між образами й поняттями. Мисленнева діяльність таких школярів характеризується високою аналітико-синтетичною діяльністю, достатньо розвинутим умінням актуалізувати вищі форми абстракції, узагальнення та здатності до вищого динамічного синтезу в ході розв'язання складної інтелектуальної або творчої задачі. Завдяки легкій і швидкій актуалізації мисленневих образів, створення спочатку задуму, потім проміжних образів і кінцевого образу-ідеї творчої задачі не викликає значних труднощів, а їх трансформація вирізняється послідовністю та варіативністю у виборі стратегій. Крім того, завдяки усвідомленому оперуванню поняттями різного рівня узагальнення, сформований образ-ідея характеризується чітким виділенням індивідуальних і загальних, головних та другорядних ознак. Завдяки цьому, стає можливим переведення кінцевого образу-ідеї творчої задачі на вищій рівень узагальнення – він стає образно-понятійним узагальненням, яке є повнішими, глибшими, динамічнішими, ніж просто образ чи поняття про задачу, що розв'язується.

Рівень часткової взаємодії визначається легкістю переходів від одичного до загального, від образу до поняття в межах їх генетичної близькості, зворотні ж переходи, особливо переведення понятійного знання в образні узагальнення виявляються утрудненими й можуть здійснюватися лише в межах наочної основи. Мисленнева діяльність таких дітей характеризується середньою аналітико-синтетичною діяльністю, достатньо розвинутим вмінням встановлювати лінійні взаємозалежності, розкривати суттєві зв'язки між елементами в структурі предметів та явищ. Однак, вміння актуалізувати вищі форми абстракції, узагальнення та здатності до вищого динамічного синтезу в ході складної інтелектуальної діяльності сформовані недостатньо. Насамперед, це проявляється в усвідомленні конкретних та одичних понять, а поняття вищого рівня узагальненості, більшою мірою, засвоєні формально. Створення задуму, проміжних образів і кінцевого образу-ідеї творчої задачі відбувається поступово й послідовно, за рахунок аналізу не лише різних об'єктів, а й за рахунок порівняння та постійного зіставлення проміжних образів із засвоєним поняттям: якщо поняття «хибне» або формально засвоєне, спостерігається невідповідність між понятійним змістом і структурою мисленневого образу, що, в решті-решт, може зумовити формування «хибного», невірною образного узагальнення. Такий ланцюжок «неправильної» інтелектуальної діяльності пригальмує або взагалі унеможливить успішне розв'язання творчої задачі.

Рівень слабкої взаємодії характеризується відсутністю зворотних і важкістю прямих переходів між образами й поняттями: мисленневі образи за рахунок недостатньої повноти й рухливості не здатні поглиблювати й уточнювати зміст запропонованого поняття, виявляти різноманітні варіації



прояву суттєвих і варіативних ознак виду, роду, класу предметів, а неусвідомлені поняття, у свою чергу, гальмують процес узагальнення образної інформації та утворення образно-понятійних узагальнень як вищої форми мисленнєвої діяльності. Елементарний аналіз зумовлює виокремлення одного або декількох елементів в структурі образу чи змісті поняття, а неповний та однобічний синтез призводить до помилкового узагальнення другорядних ознак. Виділяючи лише частину загальних ознак або зв'язків, учні узагальнюють їх ізольовано, унаслідок чого виявляється неможливим утворення повноцінного задуму під час розв'язання творчої задачі, а сформований кінцевий образ-ідея нагадує будь-який конкретних образ предмета чи явища, що відрізняється ригідністю та інертністю.

**Висновки.** Отже, проведений теоретичний аналіз показав, що міцність, сила й напрям зв'язку між образним і понятійним мисленням впливає на особливості розв'язання творчих задач учнями молодшого шкільного віку. Необхідно враховувати окреслені особливості мисленнєвої сфери молодшого школяра під час формування його творчого потенціалу.

**Подальше дослідження** зазначеної проблеми вбачаємо у визначенні умов зміцнення та підсилення зв'язку між образним і понятійним мисленням в учнів молодшого шкільного віку, завдяки чому будуть розширюватися й удосконалюватися творчі можливості учнів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
2. Пасічник Н. О. Особливості взаємозв'язку образного і понятійного мислення в учнів молодшого шкільного віку : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. О. Пасічник ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2015. – 281 с.
3. Щербакова І. М. Ціннісний дискурс в освіті в період глобалізації та інформаційної революції / І. М. Щербакова // Філософія науки: традиції та інновації : науковий журнал. – Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка. – № 1 (3), 2011. – С. 92-100.

#### РЕЗЮМЕ

**Пасічник Н. О.** Формирование творческого потенциала младшего школьника через укрепление связей между образным и понятийным мышлением.

*В статье раскрывается влияние взаимосвязи образного и понятийного мышления на успешность процесса решения творческих задач и формирования в целом творческого потенциала личности младшего школьника. Определены уровни взаимосвязи между указанным видам мыслительной деятельности и показано их детерминирующее влияние на особенности течения творческого процесса у детей младшего школьного возраста.*

**Ключевые слова:** образное и понятийное мышление; творческая задача; замысел; образ-идея; младший школьник.

#### SUMMARY

**Pasichnyk N.** Formation of the creative potential of junior schoolchildren by strengthening the links between imaginative and conceptual thinking.

*The article reveals the influence of the relationship of imaginative and conceptual thinking on the success of the process of solving creative problems and formation of the*

*whole creative potential of junior pupils. The levels of relationship between the specified types of mental activity and their determining influence on the peculiarities of the creative process of children of primary school age were detected.*

*Based on the described interrelations between the imaginative and conceptual thinking, the author distinguishes three levels of interaction of figurative and conceptual thinking of pupils of the primary school age: full, partial and weak. The levels reflect not only general intellectual level of development of the junior pupils, but also are the indicators of success in solving creative problems and manifestation of creative potential of junior schoolchildren. 1. The full level of interaction is characterized by full actualization of the mental images and concepts, light and dynamic bilateral transitions between images and concepts. 2. The level of partial interaction is determined by the ease of transitions from individual to general level, from the image to the concept within their genetic proximity, the inverse transitions, especially the translation of conceptual knowledge into imaginative generalization that is difficult and may be exercised only within a clear framework. 3. The level of the weak interaction is characterized by the lack of return, and the difficulty of direct transitions between images and concepts.*

*The theoretical analysis has shown that the strength, power and direction of the relationship between imaginative and conceptual thinking influence the decision of creative problems of the primary school age pupils. It is necessary to consider the marked peculiarities of the mental sphere of junior schoolchildren's creative potential.*

*Further study of this problem is seen in the terms of strengthening the links between imaginative and conceptual thinking in pupils of primary school age which will help expand and improve creative potential of the pupils.*

**Key words:** *creative and conceptual thinking, creative problem, plan, image-idea, junior pupils.*

УДК 378.147:009

**Т. М. Плохута**  
Сумський державний університет

## **ЕВРИСТИЧНІ ЗАПИТАННЯ ЯК ОСНОВА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ**

*У статті розглядається проблема формування вмінь критичного мислення студентів під час самостійної пізнавально-творчої діяльності за допомогою евристичних запитань. Представлено широкий інструментарій евристичних способів навчання запитальної активності студентів у процесі розв'язання евристичних тестових завдань, а саме типологія запитань Б. Блума («Ромашка Блума»), стратегія постановки креативних запитань (Creative Questions), путівник критичного мислення (Guiding Critical Thinking) та метод «внутрішнього діалогу».*

**Ключові слова:** *критичне мислення, евристична технологія навчання, евристичні запитання, креативні запитання, запитальна активність, евристичні тестові завдання, самостійна пізнавально-творча діяльність.*

**Постановка проблеми.** Основним завданням розвитку вищої освіти України на сучасному етапі є формування вмінь студентів орієнтуватися в інформаційному полі, оцінювати рівень достовірності інформації, що надходить, виробляти власні незалежні судження. Ця позиція знаходить своє відображення в сучасних освітніх документах. Так, прийняте Радою Європи визначення п'яти ключових компетенцій, якими мають володіти молоді фахівці, включає групу компетенцій, пов'язаних зі зростанням