

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ ВОЕННОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ВОЕННАЯ ОРДЕНА ЖУКОВА АКАДЕМИЯ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ
ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

На правах рукописи



БОГДАНОВА Юлия Геннадьевна

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ
СРЕДСТВАМИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОСГВАРДИИ**

Научная специальность: 5.8.1
Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор О.Л. Поминова

Санкт-Петербург–2026

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	4
Глава I ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОСГВАРДИИ.....	26
1.1 Историко-педагогический анализ становления и развития эвристического обучения	26
1.2 Понятие, сущность и специфика творческого мышления и эвристического обучения курсантов военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии.....	44
1.3 .Методологические основы исследования проблемы развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии.....	63
Выводы по первой главе.....	78
Глава II МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОСГВАРДИИ.....	82
2.1 Разработка модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии	82

2.2 Обоснование и разработка учебно-методических средств эвристического обучения курсантов военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии.....	97
Выводы по второй главе.....	113
Глава III ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОЦЕНИВАНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОСГВАРДИИ.....	116
3.1 Опытнo-экспериментальное исследование результатов развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии.....	116
3.2 Критерии и показатели оценивания результатов развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии	141
3.3. Анализ и интерпретация результатов развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии	158
Выводы по третьей главе.....	166
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	168
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ.....	172
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	174
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	202

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Прошедшая четверть века третьего тысячелетия коренным образом изменила социокультурную и политико-экономическую реальность в России. Усиление международной напряженности, структурная трансформация экономики, форсированное технологическое развитие и поиск новых ценностных ориентиров определили основные тенденции развития страны, в том числе и в сфере образования.

Переориентация отечественного образования с Болонской системы на национальную, цифровая трансформация и девальвация фактологического знания на фоне возрастающей роли навыков его поиска, критической оценки и верификации, актуализируют вопросы внедрения современных педагогических подходов, направленных на подготовку не просто специалиста, но и всесторонне развитой сознательной личности, для которой самореализация и знание своего дела является неотъемлемыми составляющими жизни, способствующими раскрытию личностного потенциала.

В паспорте национального проекта «Образование», реализуемого в Российской Федерации до 2030 года (постановление Правительства от 7 ноября 2021 г.), в качестве цели и критерия проекта названо «формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи», что отражает высокую степень внимания государства к вопросам развития через обучение.

Общенациональные тенденции развития российского образования находят свое воплощение и в высшей военной школе, безусловно обладающей своей спецификой и особенностями выстраивания образовательного процесса. Так, в приказе Федеральной службы войск национальной гвардии № 166 от 24 мая 2022 г. «Об утверждении Особенности организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования, программам бакалавриата, программам

специалитета, программам магистратуры, дополнительным профессиональным программам и основным программам профессионального обучения, особенностей организации и осуществления методической и научной (научно-исследовательской) деятельности в области подготовки кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка, а также деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность и находящихся в ведении Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации» среди основных целей военных образовательных организаций высшего образования (далее – ВООВО) названо «удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, духовно-нравственном, творческом, физическом и профессиональном развитии» [56, с. 34].

Таким образом, современная нормативно-правовая база свидетельствует о высокой степени важности вопросов развивающе-ориентированного обучения как в гражданском, так и в военном образовании.

Гибридный и высокотехнологичный характер ведения современных боевых действий предъявляет к выпускнику военной образовательной организации новые требования. Он должен уметь быстро оценивать обстановку, адаптироваться к динамично меняющимся условиям, а в ситуациях, когда приказы и уставы не дают четкого алгоритма достижения цели – проявлять нестандартное творческое мышление, которое оптимально и эффективно решит поставленную задачу.

Как показывает практика, у курсантов ВООВО Росгвардии необходимо развивать творческое мышление, способствующее решению служебно-боевых задач с учетом современных реалий. Так, результаты констатирующего эксперимента, проведенного на базе Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – ВА ВНГ) свидетельствуют, что большинство опрошенных офицеров (68 %) и курсантов (79 %) считают творческое мышление важным качеством для офицера. При этом 65 % опрошенных курсантов хотели бы развивать творческое мышление в себе, однако 53 % отметили, что используемые в образовательном процессе формы и методы обучения не раскрывают в полной мере их творческий потенциал.

Следовательно, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о высокой значимости творческого мышления для будущей профессиональной деятельности и выражают заинтересованность в его развитии, что, наряду с отмеченной недостаточностью эффективности существующих педагогических средств и механизмов развития творческого мышления курсантов, актуализирует необходимость разработки и внедрения новых педагогических средств.

Одним из наиболее современных педагогических подходов, направленных на развитие творческого мышления, является концепция эвристического обучения, которая строится на основе самостоятельного открытия знаний обучающимися и создания ими собственных образовательных продуктов. Опрос профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) ВА ВНГ показал, что 43 % опрошенных в среднем отмечают, что для курсантов характерен низкий уровень развития творческого мышления. При этом большинство из ППС (76 %) отмечает недостаточное внимание методических материалов к данному вопросу, а также не используют в своей педагогической деятельности средства эвристического обучения (81 %). Таким образом актуализируется противоречие между потенциальными возможностями эвристического обучения в развитии творческого мышления и недостаточной разработанностью его учебно-методического обеспечения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии.

Степень научной разработанности темы. Творческое мышление и эвристические аспекты процесса обучения рассматривались в разные исторические периоды в трудах философов, психологов и педагогов.

Античные авторы (Сократ, Платон, Аристотель и др.) строили обучение своих учеников на принципе помощи в самостоятельном рождении знания, используя разные инструменты: диалог, «от частного к общему», «припоминание» и др. Термин «эвристика» имеет древнегреческое происхождение и связан с легендой об открытии закона гидродинамики Архимеда. В научную методологическую систему данный термин ввел математик и механик эпохи эллинизма Папп Александрийский. Позже динамика формирования взглядов на эвристику раскрывается в работах Я. А. Коменского

(1987 г.), Ж.-Ж. Руссо (1987 г.), И. Г. Песталоцци (1987 г.), Д. Пойа (1961 г.), К. Д. Ушинского (1953 г.), Г. Э Армстронга (1990 г.), П. Ф. Каптерева (1982 г.), Г. С. Альтшуллера (1979 г.) и др.

Осмысление природы творчества находит отражение в истоках русской философской традиции – в трудах таких ученых, как Н. А. Бердяев (1916 г.), рассматривающего его как человеческое призвание и способ самореализации человека через акт создания нового; В. С. Соловьев (1924 г.), подчеркивающий духовно-преобразующий характер творчества; П. А. Флоренский (1972 г.) связывающий творчество с более глубоким познанием бытия; М. М. Бахтин (1986 г.), рассматривающий творчество с взаимодействием разных сознаний (идея диалогизма); Г. С. Батищев (1997 г.), трактующий его как процесс и объективное гармоническое отношение человека ко всему миру и к самому себе.

С точки зрения психологии основополагающими работами, посвящёнными творческому мышлению, стали труды отечественных психологов (Д. Б. Богоявленская (2002 г.), В.Н. Дружинин (1999 г.), Я. А. Пономарев (1960 г.), С. Н. Сорокоумова (2018 г.), В. С. Мухина (2007 г.), О. К. Тихомиров (1971 г.), Е. Е. Туник (2002), М. А. Холодная (1996 г.), А. Н. Лук (1976 г.)) и зарубежных ученых (Дж. Гилфорд (1950 г.), Э. Торренс (1962 г.), К. Роджерс (1954 г.), М. Ранко (2012)). Психологические исследования создали эмпирическую базу для педагогических изысканий: определили основные подходы к пониманию природы творческого мышления, определили его специфику, факторы и возможности диагностики/развития с точки зрения психических процессов.

Вопрос развития творческого мышления в отечественной педагогической мысли связаны с работами дореволюционных педагогов-практиков (П. Ф. Каптерева (1982 г.), Л. Н. Толстого (1990 г.) и др.), открывавших экспериментальные образовательные учреждения, основанные на ценности свободной познавательной активности и творческого самовыражения и таких известных теоретиков как К. Д. Ушинский (1953 г.) и П. Ф. Лесгафт (1906 г.), с

научной точки зрения сформировавших теоретическую основу для последующего осмысления категории творческого мышления будущими поколениями педагогов.

В советской педагогике первых лет вопросами развития творческого мышления занимались участники экспериментальных лабораторий 1920 – 1930-х гг. (С. Т. Шацкий (1922 г.), А. С. Макаренко (1936 г.). В продолжении их деятельности Г. С. Альтшуллер (1979 г.) попытался обосновать необходимость создания отдельной науки о творчестве на основе теории решения изобретательских задач (далее – ТРИЗ-педагогика). Во второй половине XX в. проблема творческого развития в педагогике получает системно-научное описание. Развивается методология творчества (В. И. Андреев (1998 г.)), проблемное (И. Я. Лернер (1974 г.), М. И. Махмутов (1975 г.), А. М. Матюшкин (1972 г.)) и развивающее (Д. Б. Эльконин (1999 г.), В. В. Давыдов (1996 г.)) виды обучения, уделявшие вопросам творческого мышления и его развития существенное внимание. Данные направления с научно-дидактической стороны описали творчество как особый компонент содержания образования и управляемый процесс.

С конца 1980-х распространение получили новаторские педагогические школы (педагогика сотрудничества), многие из которых провозглашали творчество неотъемлемой частью обучения (Ш. А. Амонашвили (1991 г.), В. Ф. Шаталов (1979 г.), С. Н. Лысенкова (1988 г.)). Педагоги-новаторы делали акцент на условиях обучения, которые должны были неизменно способствовать «рождению» творчества.

Основополагающим для данного исследования является педагогическое направление человекообразного обучения, основанного на дидактике эвристического обучения, разработанной педагогом А. В. Хуторским (2003 г.). Творчество здесь выступает как первичная по отношению к изучению готовых знаний деятельность и способность обучающегося познавать мир через собственные ресурсы. Данную концепцию развивают такие современные педагоги, как: А. Д. Король (2020 г.), Г. А. Андрианова (2007 г.), Ю. В. Скрипкина (2013 г.), Г. М. Кулешова (2007 г.) и др.

Теоретическим основанием современного понимания эвристического обучения являются положения субъектной и межсубъектной педагогики. Опираясь на философско-психологическую концепцию субъекта С. Л. Рубинштейна (1997 г.), теорию субъектности разрабатывали отечественные исследователи 1990-х гг. (В. В. Горшкова (1991 г.), В. А. Петровский (1996 г.), В. В. Сериков (1994 г.), И. С. Якиманская (1996 г.), В. И. Слободчиков (1995 г.)). Согласно данной концепции обучающийся рассматривается как активный субъект образовательного процесса, способный к самостоятельному поиску и рефлексии собственных результатов. Развивая теорию субъектности ученые и педагог В. В. Горшкова (2020 г.) описывала концепцию межсубъектной педагогики, в которой особую роль отводила диалогу как форме взаимодействия преподавателя и ученика, предполагающей взаимное признание субъектных позиций и создание образовательного пространства, в котором педагог не транслирует готовое решение, а организует условия для самостоятельного эвристического поиска и развития творческого мышления..

В современной военной педагогике наметилась тенденция к повышению интереса к вопросам реализации принципов эвристического обучения в педагогической практике ВООВО (А. В. Смурыгин, 2025 г.; О. В. Смирнова, 2024 г.), однако общий объем исследований данного вопроса носит фрагментарный характер (Т. Ю. Зыбина, 2006), не учитывает специфику высшей военной школы, а также отделено значительным промежутком времени (Н. Е. Хрипунова, 2002 г.; О. В. Диривянкина, 2006 г.), что в условиях активной цифровизации образования становится значимым моментом. Также отсутствуют исследования, отражающие специфику внедрения эвристического обучения в ВООВО Росгвардии.

Рассмотрение основ педагогического моделирования развития профессионально значимых характеристик у курсантов в образовательном процессе ВООВО характерно для научных трудов А. В. Барабанщикова (1985 г.), А. П. Шарухина (2013 г.), Т. Г. Шарухиной (2016 г.), О. Л. Поминовой (2021 г.), В. А. Митраховича (2010 г.), И. А. Алехина (2009 г.), Д. Ю. Савенко (2021 г.) и др.

Актуальные вопросы цифровизации военного образования раскрыты в трудах современных исследователей Т. А. Бороненко (2020 г.), А. А. Авузы (2022 г.), А. А. Титова (2024 г.), А. А. Баданова (2021 г.), А. Х. Шелепаева (2021 г.).

Основной целью эвристического обучения является развитие творческого мышления, изучение которого в отечественной психолого-педагогической литературе имеет давнюю традицию исследования, представленную работами Л. С. Рубинштейна (1922 г.), Б. М. Теплова (1940 г.), Я. А. Пономарева (1960 г.). Однако несмотря на долгую историю изучения, феномен трактовки творчества, факторов и механизмов его работы не имеет консенсуса среди исследователей. Ученые-педагоги рассматривают его как управляемую и постепенно формируемую при определенных условиях способность (качество) личности (И. Я. Лернер (1981 г.), В. А. Сухомлинский (1989 г.), Г. С. Альтшуллер (1979 г.), Ш. А. Амонашвили (1991 г.), С. Н. Лысенкова (1988 г.), М. И. Махмутов (1975 г.), А. М. Матюшкин (1972 г.), В. В. Давыдов (1996 г.), В. И. Андреев (1998 г.), А. В. Хуторской (2003 г.) и др.)

В дидактическом смысле особый интерес представляет процесс формирования творческого мышления в условиях высших образовательных организаций (В. И. Андреев (1988 г.), А. Н. Кулюткин (1971 г.), И. И. Ильясов (2011) и др.), а также в условиях ВООВО (Т. Г. Шарухина (2023 г.), В. А. Митрахович (2019 г.), Г. А. Якуба (2020) и др.). Специфика содержания гуманитарной составляющей в ВООВО представлена в работах М. А. Бабухина (2022 г.), Е. Г. Ерохина (2020 г.), О. Ю. Тарской (2011 г.), О. В. Смирновой (2024 г.) и др.

Проведенный анализ показывает, что на сегодняшний день в педагогической науке отсутствует единое понимание специфики развития творческого мышления как основной цели эвристического обучения курсантов ВООВО Росгвардии и возможностей его реализации в образовательном процессе высшей военной школы. В связи с этим возникает проблемная социальная ситуация, характеризующаяся противоречиями между:

– потребностью образовательной практики в повышении результативности процесса развития творческого мышления курсантов ВООВО Росгвардии с одной и неразработанностью научно обоснованных педагогических средств, обеспечивающих рост данной результативности;

– высоким потенциалом эвристического обучения, доказанным в общей дидактике и педагогике творчества, и недостаточной научно-теоретической разработанностью педагогических оснований их реализации с учетом специфики образовательного процесса в ВООВО Росгвардии.

Для разрешения данных противоречий сформулирована тема исследования: «Развитие творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии».

Научная задача исследования заключается в научно-теоретическом обосновании и разработке педагогических средств эвристического обучения для развития творческого мышления курсантов методом моделирования.

Объект исследования: образовательный процесс подготовки курсантов ВООВО Росгвардии.

Предмет исследования: развитие творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии.

Гипотеза исследования состоит в том, что эвристическое обучение, построенное на моделировании, обеспечивающем последовательный переход курсантов от решения учебно-познавательных задач на основе готовых способов к самостоятельному эвристическому поиску, преобразованию способов деятельности, проявлению интеллектуальной инициативы и рефлексии, является эффективным средством развития творческого мышления курсантов, если:

– исследование осуществить на основе личностно-ориентированного, системно-деятельностного и целостно-гуманитарного подходов;

– определить сущность, структуру и взаимосвязи творческого мышления и средств эвристического обучения курсантов ВООВО Росгвардии (на примере изучения дисциплины «Культурология»);

– смоделировать процесс развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения и поэтапно реализовать его в образовательном процессе ВООВО Росгвардии с последовательным описанием осуществляемых действий, реализуемых на практике и гарантирующих развитие творческого мышления у будущих офицеров;

– обосновать критериально-диагностический аппарат исследования и осуществить экспериментальную проверку результативности разработанной модели;

– провести верификацию полученных результатов.

Исходя из цели и гипотезы, были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Осуществить теоретико-методологическое обоснование решения научной задачи повышения результативности развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВОООВО Росгвардии, уточнить понятия, сущность и выявить специфику творческого мышления и эвристического обучения курсантов ВООВО Росгвардии.

2. Разработать и апробировать модель развития творческого мышления средствами эвристического обучения курсантов ВООВО Росгвардии, оценить результаты.

3. Разработать практические рекомендации по теме исследования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Разработана научная идея развития творческого мышления курсантов путем поэтапного включения в эвристическую деятельность, обогащающая научную концепцию проблемно-деятельностного обучения курсантов с учетом специфики ВООВО Росгвардии.

2. Раскрыта оригинальность научной гипотезы в аспекте моделирования образовательного процесса ВООВО Росгвардии, обеспечивающего последовательный переход курсантов от решения учебно-познавательных задач на основе готовых способов к самостоятельному эвристическому поиску, преобразованию способов деятельности и проявлению интеллектуальной инициативы и рефлексии, в результате чего процесс развития творческого мышления приобретает управляемый, поэтапный и диагностируемый характер.

3. Доказана зависимость между внедрением разработанных автором эвристических учебно-методических средств обучения и развитием творческого мышления курсантов ВООВО Росгвардии.

4. Уточнены понятия:

– «творческое мышление курсантов ВООВО» как педагогическая цель, представляющая собой способность личности, формирующуюся и проявляющуюся в процессе эвристической деятельности через создание объективно или субъективно нового, личностно или профессионально значимого результата при решении задач в учебной, служебной, внутригрупповой, культурно-досуговой и хозяйственно-бытовой деятельности.

– «эвристическое обучение курсантов ВООВО» трактуется как тип организации образовательного процесса, направленного на развитие творческого мышления курсантов посредством их включения в эвристическую деятельность, предполагающую самостоятельную постановку и решение открытых учебных задач курсантом, генерирование и преобразование идей, вариативный поиск способов решения, обоснование и рефлексивную оценку, результатом которой выступает создание субъективно или объективно нового, личностно или профессионально значимого образовательного продукта.

Теоретическая значимость исследования:

1. Уточнены представления о развитии творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения через целенаправленно организованный поэтапный процесс перехода от преимущественно репродуктивной к продуктивно-творческой деятельности, разработке системы

педагогической диагностики творческого мышления, отслеживания динамики его развития в условиях высшей военной школы.

2. Применительно к проблематике диссертации результативно использован:

комплекс существующих базовых методов исследования (опросник Г. Дэвиса на определение творческих способностей, субтест П. Торренса «Закончи рисунок», тест на рефлексия А. В. Карпова, применительно к эвристическому обучению в ВООВО Росгвардии);

экспериментальных методик (модифицированный метод Д. Б. Богоявленской «Креативное поле», авторские опросные листы и анкеты);

методы моделирования и педагогического эксперимента.

3. Изложены: модель развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии, а также комплекс учебно-методических средств обеспечения реализации разработанной педагогической модели: электронный курс и программы для ЭВМ в формате приложений для организации самостоятельной и групповой активной учебно-познавательной деятельности, методические рекомендации по работе с ними, а также учебное пособие, позволяющее постепенно формировать опыт эвристической деятельности курсанта.

4. Раскрыты несоответствия между:

– потребностью образовательной практики в повышении результативности процесса развития творческого мышления курсантов ВООВО Росгвардии с одной и неразработанностью научно обоснованных педагогических средств, обеспечивающих рост данной результативности;

– высоким потенциалом эвристического обучения, доказанным в общей дидактике и педагогике творчества, и недостаточной научно-теоретической разработанностью педагогических оснований их реализации с учетом специфики образовательного процесса в ВООВО Росгвардии.

5. Изучены причинно-следственные связи между внедрением разработанной педагогической моделью и положительной динамикой изменения уровня развития творческого мышления курсантов ВООВО Росгвардии.

Практическая значимость исследования заключается в:

1. Разработке, апробации и внедрении в образовательную практику ВООВО Росгвардии цифровых учебно-методических средств обучения курсантов:

- электронного курса на закрытом сегменте платформы LMS Moodle;
- авторских электронных программ для электронно-вычислительных машин (далее – ЭВМ);
- мультимедийных архивов с возможностью коммуникации на базе технологий облачных хранилищ.

Внедрение данных разработок в образовательный процесс позволяет оптимизировать, расширить и персонализировать эвристическое обучение курсантов ВООВО Росгвардии.

2. Разработке, апробации и внедрении учебного (в формате рабочей тетради) и методического (в качестве практического руководства для профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) по работе с электронным курсом) пособий;

3. Создании диагностического инструментария, позволяющего ППС ВООВО Росгвардии определять уровень развития творческого мышления курсантов, а также корректировать его в случае необходимости.

4. Осуществлении сравнительного анализа результатов внедрения модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии и Министерства обороны РФ.

5. Разработке практических рекомендаций для ППС и офицерского состава по реализации педагогической модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии как неотъемлемой части их личностного и профессионального становления.

Методологическую основу исследования составили:

- личностно-ориентированный подход (И. С. Якиманская, Ю. Н. Кулюткин, И. Я. Лернер, В. В. Сериков и др.), акцентирующий внимание на уникальности личности курсанта, его субъектного опыта и ценностно-смысловой сфере;
- системно-деятельностный подход (А. Г. Асмолов, Л. Г. Петерсон, А. К. Дусовицкий), рассматривающий обучение и развитие как целостную систему, в которой личность формируется через деятельность и рефлексию;
- целостно-гуманитарный подход (В. С. Ильин, Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова) объединяющий ценностно-смысловую, когнитивную и профессиональную направленность разрабатываемой педагогической модели.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы автором использовались следующие **методы**: научно-теоретический анализ философской, психологической и педагогической литературы, диссертационных исследований по изучаемой проблеме, на основе которого были выделены основные направления современной научной мысли в области проблем развития творческого мышления курсантов; моделирование педагогических процессов, позволившее в обобщенном виде представить основные компоненты процесса развития творческого мышления курсантов в условиях ВООВО; психолого-педагогическая диагностика (анкетирование, тестирование, опрос), необходимая для отслеживания динамики результатов и корректировки педагогического воздействия; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольно-коррекционный этапы), осуществление которого позволило проверить результативность разработанной педагогической модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии; статистическая обработка полученных данных (U-критерий Манна-Уитни и T-критерий Вилкоксона (для исследования непараметрических данных опросника М. Рокича), t-критерий Стьюдента – для параметрических данных; метод «Креативное поле» Д. Б. Богоявленской, используемый для диагностики творческой активности

личности и способности проявлять интеллектуальную инициативу (выходить за пределы заданного способа действия); эмпирическое обобщение, применявшееся для систематизации и интерпретации полученных экспериментальных данных и формулирования.

Теоретическая основа исследования:

– концепция эвристического обучения (А. В. Хуторской, А. Д. Король, Г. А. Андрианова, Г. М. Кулешова и др.) и опыт ее реализации в условиях высшей военной школы (Т. Ю. Зыбина, Н. Е. Хрипунова, А. В. Смурыгин, О. В. Смирнова);

– концептуальные положения субъектной педагогики (Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, В. В. Горшкова, Н. Д. Левитов, Б. М. Ломов, В. Я. Ляудис, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков и др.);

– психолого-педагогические основы творческого мышления (Я. А. Пономарев, Д. Б. Богоявленская, С. Н. Сорокоумова, О. А. Каллимулина, Т. Г. Мухина, А. Г. Караяни, А. С. Турчин, Г. Дэвис, Э. П. Торренс, Дж. Гилфорд и др.);

– исследования формирования способности курсантов к творческому мышлению в высшей военной школе (В. А. Митрахович, Т. Г. Шарухина, И. Н. Дмитриев, А. В. Долматов, А. Ю. Жданов, Л. А. Зацепилова и др.);

– опыт изучения мотивационно-ценностных ориентаций и личностного развития в профессиональной подготовке военнослужащих (В. Я. Слепов, А. П. Шарухин, С. Г. Лысенков, И. А. Боченков, В. И. Дегтярев, В. В. Каштанов, В. Г. Ульянова и др.);

– теоретические положения о сущности педагогического моделирования развития профессионально значимых характеристик у курсантов в образовательном процессе ВООВО в образовательном процессе высшей военной школы (А. В. Барабанщиков, А. П. Шарухин, Т. Г. Шарухина, О. Л. Поминова, В. А. Митрахович, И. А. Алехин, и др.).

– исследование проблем цифровизации военного образования (Т. А. Бороненко, А. А. Авуза, А. А. Титов, А. Х. Шелепаева, А. А. Баданова и др.);

– особенности изучения гуманитарных дисциплин в высшей школе, в том числе, военной (Е. С. Афанасьева, В. Я. Гожиков, Л. А. Зацепилова, Е. С. Проказин, А. А. Иванов, Р. Р. Сагитова, С. А. Щелкунов и др.).

Положения, выносимые на защиту:

1. *Творческое мышление курсантов ВООВО Росгвардии как педагогическая цель* понимается как способность личности, формирующаяся и проявляющаяся в процессе эвристической деятельности через создание объективно или субъективно нового, лично или профессионально значимого результата при решении задач учебной, служебной, внутригрупповой, культурно-досуговой и хозяйственно-бытовой деятельности.

Сущность творческого мышления определяется единством *трех взаимосвязанных компонентов*, реализующихся в процессе эвристической деятельности:

операционально-когнитивного, проявляющегося в способности генерировать и преобразовывать идеи, изменять направление поиска, находить оригинальные способы действий и доводить возникший замысел до содержательно завершенного результата;

мотивационно-смыслового, выражающегося в интеллектуальной инициативе и готовности выходить за пределы заданных требований;

регулятивно-рефлексивного, связанного с осмыслением, оценкой и корректировкой способов и результатов собственной мыслительной деятельности.

Сущностной характеристикой творческого мышления курсанта выступает его полисферность, предполагающая возможность переноса сформированных в процессе эвристической деятельности способов творческого поиска из учебной сферы в другие (служебную, внутригрупповую, культурно-досуговую и хозяйственно-бытовую) и их преобразования в соответствии с характером возникающих задач.

2. *Эвристическое обучение курсантов ВООВО Росгвардии* – тип организации образовательного процесса, направленный на развитие творческого мышления курсантов посредством их включения в самостоятельную эвристическую деятельность, предполагающую самостоятельную постановку и решение проблемных задач курсантом, генерирование и преобразование идей, вариативный поиск способов решения, их обоснование и рефлексивную оценку, результатом которой выступает создание субъективно или объективно нового, лично или профессионально значимого образовательного продукта.

Сущность эвристического обучения курсантов ВООВО Росгвардии заключается в организации образовательного процесса на основе самостоятельной эвристической деятельности, в которой курсант выходит за пределы репродуктивного усвоения и применения учебного материала, самостоятельно конструирует способы решения учебных задач и создает субъективно или объективно новый, лично или профессионально значимый образовательный продукт.

3. *Модель развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии*, базирующаяся на лично-ориентированном, системно-деятельностном и целостно-гуманитарном подходах, представляет собой целостную дидактическую систему, ориентированную на реализацию ключевых принципов эвристического обучения, в которой формы создают условия для эвристической деятельности, методы обеспечивают активный, поисковый характер познания; средства выступают инструментами создания лично значимых образовательных продуктов, результаты которой могут быть реализованы в экспериментальном педагогическом исследовании.

Представленная в исследовании педагогическая модель включает в себя пять блоков:

целевой блок определяется развитием творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии и задачами (определения этапов развития творческого

мышления курсантов, разработка учебно-методических средств эвристического обучения курсантов, диагностического инструментария и критериев оценки уровня развития творческого мышления курсантов, обозначения субъектов и образовательной среды, в которой реализуется педагогическая модель).

организационный блок представлен этапами развития творческого мышления курсантов (мотивационно-репродуктивный, эвристическо-преобразующий, инициативно-рефлексивный), а также этапами опытно-экспериментальной работы (констатирующий, формирующий, контрольно-коррекционный);

содержательный блок раскрывается через систему учебно-методических средств эвристического обучения (методические, цифровые и учебные пособия), обеспечивающие содержательно-инструментальную часть внедрения педагогической модели;

оценочный блок представлен набором психолого-педагогических измерительных материалов по четырем критериям: мотивационно-смысловом, когнитивном, деятельностным и регулятивно-рефлексивным, и связан с проведением контрольно-измерительных [40, с. 50] мероприятий по выявлению уровня развития творческого мышления на разных этапах педагогического эксперимента; определяет критерии и показатели эффективности разработанной педагогической модели;

педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной среды, обеспечивающих функционирование спроектированной педагогической модели (профессионально-контекстные, организационно-дидактические, психолого-педагогические, кадровые, нормативно-правовые).

Совокупно вышеназванные блоки формируют целостную дидактическую систему, ориентированную на реализацию ключевых принципов эвристического обучения (личностное целеполагание; метапредметность содержания дидактических средств; ситуативность – создание условий, где способ решения не определен; продуктивность и образовательная рефлексия).

4. Внедрение предложенной педагогической модели обеспечивает система *учебно-методических средств* по учебным дисциплинам (на примере культурологии). Ее содержание раскрывается через совокупность учебно-методических комплексов (далее – УМК), представленных учебным и методическим пособием, авторским электронным курсом, возможностями программных продуктов облачных технологий, а также учебно-методическими материалами для осуществления учебно-преподавательской деятельности (методические разработки и планы занятий).

Результативность разработанной педагогической модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии подтверждается положительной динамикой проведенных статистических измерений. Результат является объективным при условии успешной реализации всех компонентов разработанной педагогической модели. Эффективность применения педагогической модели доказана существенным развитием уровня творческого мышления у будущих офицеров.

Этапы и организация исследования.

Первый этап – аналитико-подготовительный (декабрь 2023 – июль 2024 гг.) В этот период была изучен опыт ВООВО по развитию внедрению принципов эвристического обучения и развитию творческого мышления курсантов, историко-педагогическую и психологическую литературу по проблеме; определены объект и предмет исследования, цель и задачи. Сформулирована и уточнена гипотеза опытно-экспериментальной работы.

Была проведена разработка модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии. Для проведения исследования определены участники экспериментальной работы: ВООВО, их кафедры. Организована подготовка лиц, принимающих участие в эксперименте.

Второй этап – экспериментальный (сентябрь 2024 – декабрь 2025 гг.)

Данный этап состоял из констатирующего и формирующего экспериментов, направленных на выявление продуктивности исследуемого процесса в условиях образовательного процесса ВООВО. На основе заданных моделью критериев развития творческого мышления были обобщены результаты, полученные в ходе эксперимента, проведенного на базе Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева (Военного инженерно-технического университета) и Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации. Это позволило выявить педагогические пути и условия повышения результативности процесса развития творческого мышления курсантов ВООВО Росгвардии.

Сформулированы предварительные выводы и рекомендации, ряд которых внедрялся в образовательный процесс ВООВО Росгвардии.

На третьем этапе (январь 2026 – май 2026 гг.) были проведены итоговые проверки, обработка и обобщение полученных результатов. Данные эксперимента обсуждались на заседаниях и предметно-методических комиссиях кафедры философских и социально-экономических дисциплин Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации, в индивидуальных беседах с преподавателями и курсантами. Были сформулированы основные выводы и практические рекомендации по внедрению разработанной педагогической модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии; опубликовывались итоговые результаты исследования.

Завершающий этап включал литературное оформление текста диссертационного исследования, осуществлено редактирование диссертации и автореферата.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается логикой теоретико-методологических оснований; корректностью использования специально разработанных критериальных инструментов; статистической значимостью экспериментальных данных; положительными результатами внедрения педагогической модели развития творческого мышления

курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Основные теоретические положения и результаты проведенного исследования были представлены на научно-практических конференциях:

- участие в Межведомственной научно-практической конференции «Актуальные проблемы военно-научных исследований, материально-техническое обеспечение и развитие специальных объектов Министерства обороны Российской Федерации» с докладом на тему: «Специфика проведения педагогического научно-исследовательского эксперимента в военном вузе», (г. Санкт-Петербург) 25 апреля 2023 г.;

- участие в Межведомственной научно-практической конференции «Система патриотического воспитания в институте: проблемы и перспективы развития», с докладом на тему: «Особенности воспитания будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза на основе личностно-деятельностного подхода», (г. Санкт-Петербург) 24 мая 2024 г.;

- участие в научно-методической конференции «Актуальные вопросы воинского воспитания курсантов» с докладом на тему: «Некоторые аспекты организации самостоятельной работы курсантов в военных институтах», (г. Санкт-Петербург) 29 января 2024 г.;

- участие в научно-методической конференции «Актуальные вопросы методики преподавания гуманитарных дисциплин» с докладом «Изучение основ организации и проведения культурно-досуговой работы командира в рамках изучения дисциплин гуманитарного блока» (г. Санкт-Петербург) 19 декабря 2024 г.;

- участие в Всероссийской научно-практической конференции «Система патриотического воспитания в институте: проблемы и перспективы развития», с докладом на тему: «Эвристическое обучение курсантов ВООВО при изучении дисциплин гуманитарного блока», (г. Санкт-Петербург) 22 мая 2025 г.;

– участие во II Межведомственной научной конференции «Владимир Яковлевич Слепов: учитель, учёный, наставник», приуроченная к 101-й годовщине со дня рождения Заслуженного деятеля науки Российской Федерации В. Я. Слепова и к 70-летию юбилею доктора педагогических наук, профессора А. П. Шарухина» с докладом: «Роль учебной дисциплины «Этика и служебный этикет» в формировании профессиональной идентичности и личностных качеств курсантов военных вузов Росгвардии» (г. Санкт-Петербург) 19 февраля 2026 г.

– участие в Межвузовской научно-практической конференции с международным участием «Психологические и педагогические аспекты формирования личности» с докладом на тему: «Цифровизация процесса обучения курсантов как основа формирования профессионального мировоззрения», (г. Новосибирск) 20 мая 2026 г.

– участие в Межведомственной научно-практической конференции «Система патриотического воспитания в институте: проблемы и перспективы развития», с докладом на тему: «Модель эвристического обучения курсантов ВООВО», (г. Санкт-Петербург) 19 мая 2026 г.;

– участие во Всероссийской военно-научной конференции «Роль гуманитарных и социально-экономических дисциплин в подготовке слушателей и курсантов военных образовательных организаций Минобороны России: проблемы и пути их решения» с докладом «Потенциал эвристического обучения курсантов при изучении гуманитарных дисциплин в ВООВО» (г. Казань) 29 апреля 2026 г.

Материалы диссертации были обсуждены и позитивно оценены на заседаниях кафедры военно-политической работы в войсках (силах) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева и кафедре теории и методики непрерывного профессионального образования Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии.

Результаты диссертационного исследования опубликованы в сборниках статей конференций, журналах, в том числе рекомендованных ВАК РФ для публикации результатов диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук и доктора наук. Материалы исследования внедрялись

автором в процессе педагогической деятельности Военной ордена Жукова академии, Саратовского военного ордена Жукова Краснознамённого института имени Ф. Э. Дзержинского войск национальной гвардии Российской Федерации, Военного института (инженерно-технического) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева Российской Федерации.

Структура диссертации. Соответствует общей логике научного исследования и включает введение, три главы с выводами, заключение, методические рекомендации, список литературы, приложения. Текст иллюстрирован таблицами и рисунками, отражающими основные положения и результаты исследования.

Первая глава посвящена рассмотрению психолого-педагогических аспектов изучения эвристического обучения, раскрытию феномена творческого мышления как основного целевого ориентира эвристического обучения, и анализу методологических основ исследования проблемы развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии. Во второй главе теоретически обоснованы и разработаны педагогическая модель и система учебно-методических средств эвристического обучения курсантов ВООВО Росгвардии. В третьей – представлены этапы и результаты их реализации опытно-экспериментальным путем.

Экспериментальной базой исследования стали образовательная площадка Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева и Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации. В исследовании приняли участие 498 курсантов, 23 эксперта из числа профессорско-преподавательского состава и 25 офицеров. Всего в эксперименте приняли участие 546 человек.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОСГВАРДИИ

1.1. Историко-педагогический анализ проблемы эвристического обучения

Динамика современной военно-политической обстановки, а также усложнение условий профессиональной деятельности военнослужащих и внедрение высокотехнологичных средств ведения боевых действий предъявляют новые требования к уровню подготовки будущих офицеров. Высшее военное образование в Российской Федерации находится в постоянной трансформации и поиске новых путей, способствующих повышению эффективности процесса обучения курсантов, в том числе в системе Федеральной службы войск национальной гвардии.

Выпускники военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии принимают активное участие в специальной военной операции на Украине, обеспечивают общественную безопасность и охрану правопорядка и стратегически важных объектов инфраструктуры и транспортных коммуникаций, осуществляют гуманитарную миссию на освобожденных территориях. Новые вызовы требуют от будущих офицеров высокой интеллектуальной, организационной и управленческой подготовки. Неотъемлемыми качествами личности выпускника должны быть способности к самостоятельному и быстрому принятию решений в условиях повышенных эмоциональных и физических нагрузок, дефицита времени и быстро меняющейся обстановки. Она становится необходимой частью профессиональной подготовки будущих офицеров [18].

Традиционные «нормативно-воспроизводящие» модели обучения не могут в полной мере обеспечить формирование данных качеств, так как ограничены алгоритмичностью и пассивной позицией обучающегося. В связи с этим повышается необходимость поиска и внедрения педагогических подходов, акцентирующих внимание на развитии у курсантов творческого мышления, гибкости и инициативности.

Развитие эвристического обучения как самостоятельного педагогического явления представляет собой сложный, многоэтапный процесс, который отражает эволюцию представлений о творческом развитии субъекта и сущности образовательной деятельности. Анализ исторических эпох в становлении понятия позволяет выстроить концептуальную периодизацию становления педагогической эвристики, отражающую эволюцию от философских поисков истины к методологическому осмыслению образовательного процесса современности [125, с. 4]:

Первый этап (V в. до н.э. – V в. н.э.) соотносится с периодом *античности* и характеризуется зарождением и утверждением эвристики как способа философского познания мира.

Понятие «эвристика» произошло от греческого глагола «εὐρίσκω», где он означал «открывать», «находить», «устанавливать». Античный философ Сократ (470/469 – ок. 399 г. до н.э.) построил на основе данного понятия свою систему словесного обучения (через диалоговый поиск).

Его диалектическое учение предполагало выстраивание системы рассуждений, помогающих собеседнику самостоятельно приходить к тому или иному выводу с помощью примеров и наводящих вопросов. Таким образом, классическая сократическая беседа фактически представляла собой методологическую и методическую систему обучения [125, с. 4].

Моралист Сократ источником своего способа мышления связывал с профессией матери Фенареты, которая была акушеркой. Слово «майевтика» в Древней Греции употреблялось в контексте повивального искусства. Он же

перенес его на название метода философствования, заключающегося в раскрытии истины через «испытание» [132, с. 284].

Философ считал, что он так же, как и его мать, помогает человеку рождать нечто новое – только не в области телесного, а в душе [125, с. 4]. И так же, как женщина перед родами должна была забеременеть и выносить плод, так и человек, способный рождать знания должен был приобрести некоторую основу для последующих споров и рассуждений. Предварительная деятельность человека по приобретению базовых знаний, по мнению Сократа, была важнейшим условием эффективности технологии рождения знания путем противопоставления внешнего «софистского», то есть формально кажущегося правильным, но ложного по существу, и внутреннего «философского» (что подтверждается свидетельствами современников философа о том, что некоторых из своих учеников Сократ отсылал для начального образования к другим учителям [81, с. 515]).

По мнению основателя теории дидактической эвристики А.В. Хуторского, эвристическая система Сократа основывается на двух основных принципах. Первый принцип «относительности знания» связан признанием уникальности каждого человека и его право на формулирование знания, которое может восприниматься кем-либо как ошибочное. Второй принцип – «незнающего знания», который опредмечивает, выделяет и фиксирует незнание в качестве самостоятельного объекта изучения, что совершенно противоположно классическому изучению готовых знаний [151, с. 7].

К основным элементам дидактической системы Сократа следует отнести формулирование противоречий, обнаружение имеющегося незнания, индукция, предложение нескольких вариантов решения проблемы, постепенное углубление материала, рефлексия и ретроспекция (возвращение к исходным суждениям для уточнения нового смысла) [151, с. 8].

Перечисленные принципы и дидактические элементы метода Сократа нацелены на формулирование нового знания (постановку проблем, и противоречий, конструирование определений и т.д.). Несмотря на то, что понятие

«эвристика» не использовалось философом для своей системы самостоятельного рождения нового знания, такая деятельность эвристична по своей сути и содержанию. В античное время ее было принято называть «творческой», т.е. вызывающей «переход от небытия в бытие» [105, с. 390]. Таким образом, творческая деятельность Сократа заключалась в переводе истины из состояния небытия - в знание бытия.

Подобные нестандартные методы получения знаний впервые были названы «эвристическими» античным математиком и механиком эпохи позднего эллинизма (в III/IV в. н.э.) Паппом Александрийским не только впервые ввел рассматриваемый термин в научный оборот. В своей известной работе математического «Собрания» он обобщил труды известных древнегреческих математиков. В VII томе, помимо подробного изложения работ Апполония Пергейского, Аристия Старшего и Евклида, автор делает обзор вспомогательных и объяснительных методов решения задач. Регрессивное и прогрессивное рассуждение, доопределение цели путем анализа дефиниций и других знаний об изучаемом предмете объединены понятием «эвристика». Папп Александрийский противопоставлял эти методы традиционным логико-математическим способам решения задач и отмечал их универсальный характер [107, с. 9].

С исторической точки зрения с понятием «эвристика» связано знаменитое восклицание древнегреческого ученого Архимеда (ок. 287 – ок. 212 г. до н.э.) «Эврика!». По дошедшим до нашего времени источникам, именно «εὕρηκα» («нашёл») воскликнул математик при открытии основного закона гидростатики [55, с. 138]. Таким образом «эврика» – это момент личного открытия (эмоционально-познавательная реакция), а «эвристика» – педагогическая стратегия, которая способствует созданию условий и способов для успешного достижения таких открытий.

Подводя итог историко-педагогического анализа «античного» этапа развития эвристики, стоит отметить, что, зародившись в V в. до н.э. как способ философствования, эвристика долгое время оставалась преимущественно прикладным приёмом. Однако именно в этот период формируются основные

принципы будущего эвристического обучения: проблематизация, диалогичность, интеллектуальный поиск и самостоятельное открытие [125, с. 4].

Второй этап развития и становления эвристического обучения можно условно *соотнести с эпохой Средневековья* (конец V – XVI вв.). Эпоха краха античной цивилизации и средневековое забвение «языческих наук» привели к отказу на долгие века от принципов, заложенных античными мыслителями. В результате воцарившейся идеологией стала религия (в Передней Азии, Севере Африки и на Аравийском полуострове – ислам, в Европе - христианство). В результате обучением стала заниматься церковь, в связи с чем главной особенностью данного исторического периода в контексте проблемы будет неявное использование эвристики в университетской схоластике [125, с. 4].

Догматизм в образовании данного исторического этапа не изменил того, что одним из популярнейших методов обучения был диспут, направленный на установление научной или богословской истины. Он косвенно способствовал развитию навыков интеллектуального поиска и лишь к концу эпохи – в XVI веке, известные философы и естествоиспытатели, такие как: Ф. Бэкон, Г. Галилей, Р. Декарт и др. использовали эвристические подходы в своих трудах, чем заложили прочную традицию их использования в качестве универсальных научных методов [103, с. 356].

Третий этап хронологически соотносится с *эпохой Просвещения* (XVII – XVIII вв.) и связан с формированием научной методологии эвристического обучения и эвристического исследовательского подхода. Известнейшие педагог-гуманисты эпохи Просвещения выступали с критикой традиционной догматической школы, подчеркивая важность обучения самостоятельному мышлению. Так, основоположник педагогики как самостоятельной дисциплины Ян Амос Каменский (1592–1670) считал, что только через самостоятельный труд и собственное напряжение ученик будет способен идти по пути развития [125, с. 4].

Вслед за Сократом, педагог-гуманист призывает познавать окружающую действительность изнутри, делать открытия и формулировать свои мнения. Роль

же учителя, подобна садоводу или полководцу, по мнению чешского реформатора, заключается в цели создания метода для раскрытия и применения познавательных способностей. [71, с. 68].

Проблема самостоятельного мышления развивалась в работах других педагогов-новаторов эпохи Просвещения. Известный английский мыслитель, философ воспитания и общественный деятель Джон Локк (1632–1704) в своей работе «Мысли о воспитании» разработал методику формирования умения рассуждать, итогом которого является умозаключение в виде самостоятельного получения знания. По мнению педагога, именно самообразование является фактически единственным способом «усовершенствовать разум в полную меру его способностей» [71, с. 201].

Дальнейшее развитие «сократовского метода» известно в трудах и деятельности известного французского философа и педагога Жана Жака Руссо (1712–1778) – основоположника естественного воспитания и обучения. Самостоятельное мышление ученика должно было складываться на основе использования поисковых и исследовательских методов. Выполняя те или иные поставленные задачи обучающихся самостоятельно приобретал теоретические знания «через делание». Принуждение просветитель предлагал заменить на такую систему передачи знаний, при которой ученик сам брал на себя такую задачу [125, с. 5].

Таким образом, научное знание, оформившееся как самостоятельное явление познавательной деятельности в эпоху Просвещения, популяризировало идею активности в обучении через труды ученых-гуманистов, распространявших подходы научного поиска на область обучения и заложивших основу будущих педагогических стратегий.

Четвертый этап – позднее *Новое время* (XIX век) – становление научных основ творчества и развивающего обучения. В этот исторический период работала целая плеяда ученых, обосновывавших эффективность эвристики в обучении. Так, немецкий исследователь А. Дистверг (1790-1866) противопоставлял пользу

«развивающего» метода «догматическому», считая, что развитие человеку невозможно сообщить или передать [125, с. 6].

Отказом от передачи готовых знаний от педагога ребёнку характеризуется дидактическая система итальянской учительницы и врача Марии Монтессори (1870—1952). Опытное познание мира и самостоятельность ребенка являются основными принципами метода, выдвинутого известнейшей женщиной-педагогом.

Активизация и развитие познавательного интереса ребенка достигаются путем создания специальной среды, разделенной на дидактические зоны (практические, сенсорные и т.д.), логика занятий в которых могут меняться самим учеником. Особое внимание личному контакту с педагогом [98, с. 74].

Менее известны работы чешского философа и педагога Бернардо Больцано (1781–1848) в области эвристики. Он строит систему науки, сущность которой он видит в организации эвристических действий на современном уровне. Он выделил два уровня познавательных задач (на доказательство уже найденной и нахождение новой истины), а также описал несколько десятков правил логической структуры их решения, во взаимосвязи с психическими процессами познания [35, с. 197].

Многое из трудов Б. Больцано легло в основу работ одного из основателей современной системы эвристического обучения австро-венгерского и американского математика, педагога и популяризатора науки Дьерда Пойа (1887-1985) [125, с. 7]. Интенсификация научной и изобретательской деятельности и кибернетики (междисциплинарная наука о путях получения, хранения и распространения информации в сложных системах) актуализировали разработку новых поисковых механизмов.

Внедрение эвристических подходов в систему обучения и воспитания в нашей стране имеет давнюю традиции. Большинство отечественных исследователей в своих работах подчеркивают универсальный характер эвристического обучения, истоки которого уходят в народную педагогику, для которой было характерно обучение через наблюдение или практические задачи.

Об активизации мыслительной активности и развитии самостоятельности в своих работах писал русский ученый-энциклопедист М.В. Ломоносов (1711–1765), уделяя большое внимание продуманной самостоятельной работе и интересу, формируемому практическими заданиями [34, с. 52]

Весь массив психолого-педагогической литературы по проблеме можно условно разделить на три части. Первая, связанная с деятельностью дореволюционных исследователей системы обучения и воспитания в России, представлена плеядой известных педагогов, таких как: К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, В. П. Вахтерев К. Н. Вентцель, Н. Ф. Бунаков, и другие.

«Лучшим способом перевода механических комбинаций в рассудочные для всех возрастов, и в особенности для детского», – писал выдающийся русский педагог Константин Дмитриевич Ушинский (1824 – 1870) [144, с. 115]. Он считал, что «сократический способ», основанный на сравнении, побуждает детей к самостоятельному мышлению, что необходимо для его развития. Реализация этого метода в полной мере воплощена в разработанной основоположником отечественной научной педагогики методики беседы на занятии [125, с. 7].

Данный эвристический прием предполагал продуманную учителем систему подготовительного этапа (для объяснения и уточнения незнакомого материала), отбора наглядного материала (изучая который, ученики анализируют его свойства и особенности), ясных и четких вопросов, заранее продуманных учителем. Особенное внимание в выстраивании обсуждения он уделял самостоятельности мышления и выводов, добивался постоянного участия в беседе всего класса. При этом педагог подчеркивал, что наиболее эффективен сократический метод в математике и философии, но считал, что педагогическое мастерство учителя играло в этом отношении не меньшую роль [144, с. 267]. Развивал идеи К. Д. Ушинского о важности творческого характера педагогического труда теоретик и историк педагогических учений, автор более 40 монографий и 500 статей, Петр Федорович Каптерев (1849–1922). Он выступал за введение изучения эвристической формы обучения в учебных заведениях для педагогов народных школ. Однако исключительно эвристическая модель обучения

представлялась ему излишне сложной и педантичной. Педагог был сторонником органичного сочетания поискового и догматического способов обучения [125, с. 8]. По мнению П. Ф. Каптерева, основная фактологическая информация или простая мысль может быть напрямую передана ученику, а вот поиск сложной научной истины должен быть найден эвристически, а потом закреплён и окончательно закреплён четкими классическими формулами [69, с. 339].

Продолжателем идей К. Ф. Ушинского был и другой русский педагог и публицист Николай Федорович Бунаков (1836/1837–1904). Дидактические приемы своего известного предшественника и вдохновителя из области беседы Н. Ф. Бунаков перенес на методику «объяснительного чтения», которому предшествовала предварительная беседа, выделение частей, обсуждение и резюмирование прочитанного. Также большое внимание он уделял вопросу наглядности в обучении, считал важным использованием пособий, чучел животных, различных коллекций и т.п. В своих публикациях подготовку народных учителей он считал важнейшим делом, выступал за расширение школ и за ликвидацию безграмотности в масштабах страны.

Другой известный русский педагог Василий Порфирьевич Вахтеров (1853–1924) подчеркивал важность индивидуализации в обучении, воплотить которую учитель может путем использования эвристических методов. Он справедливо отмечал, что одна и та же способность может проявиться в одном человеке раньше или быстрее. Уникальность каждого может быть учтена, по мнению педагога, только при выстраивании обучения на основе собственной деятельности учеников. Методы активного обучения он выводил из представления о том, что именно способность искать и открывать сделали человека таковым. Именно поэтому практическое действие и самостоятельное открытие он считал эффективнее словесных и абстрактных способов познания.

Подобных взглядов об индивидуализации и полезности поискового метода (для полного раскрепощения личности) придерживался и другой теоретик и пропагандист свободного воспитания Константин Николаевич Вентцель (1857–

1947). Он был ярким сторонником и продолжателем педагогических идей Льва Николаевича Толстого (1828-1910). По его мнению, школа – это лаборатория, которая помогает ученику осуществлять поиск и созидание нового при неременном условии его свободы [141, с. 180].

Таким образом, XIX век стал временем научно-педагогического осмысления и развития методов эвристического обучения не только за рубежом, но и в трудах российских дореволюционных педагогов и теоретиков. Он характеризовался формированием научных основ эвристического обучения, использованием его в качестве метода или приема в различных новаторских дидактических системах [125, с. 7].

Следующий этап *совпадает с эпохой Новейшего времени* (XX – по наст. время). В это время происходит становление эвристического обучения как целостной педагогической концепции. Основные этапы в развитии эвристического этапа представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Периодизация становления эвристического обучения

№	Этап	Ключевые характеристики / события	Основные представители и их вклад
1	Античный (V в. до н.э. – V в. н.э.)	Зарождение эвристики как способа философского познания; появление термина; формирование принципов проблематизации, диалогичности, самостоятельного интеллектуального поиска	Сократ – майевтика (помощь в «рождении» истины через наводящие вопросы). Папп Александрийский – впервые ввел термин «эвристический» в научный оборот, противопоставил эвристические методы логико-математическим
2	Средневековый (конец V – VI вв.)	Доминирование догматического церковного образования, неявное использование эвристичности в схоластике; ведущий метод – диспут (поиск аргументов и контраргументов). К концу периода – обращение к эвристическим подходам в естествознании	Ф. Бэкон, Г. Галилей, Р. Декарт – описывали нестандартные эвристические подходы в своих работах, заложили традицию их использования как общенаучных методов.

Продолжение таблицы 1

№	Этап	Ключевые характеристики / события	Основные представители и их вклад
3	Эпоха Просвещения (XVII – XVIII вв.)	Формирование научной методологии эвристического обучения; критика традиционной догматической школы; утверждение активности и самостоятельности ученика («через делание»); проникновение эвристики в сферу воспитания	Я.А. Коменский – обучение через собственный труд ученика. Ж.Ж. Руссо – естественное воспитание, исследовательские методы. Г. Лейбниц, Б. Больцано – разработка методологии научного поиска.
4	Позднее Новое время (XIX век)	Становление научных основ творчества и развивающего обучения; противопоставление «развивающего» метода догматическому; внедрение эвристических методов в отечественную педагогику	А. Дистерверг – развивающее обучение. К.Д. Ушинский – «сократический способ» (беседа), побуждающий к самостоятельному мышлению. П.Ф. Каптерев – изучение эвристической формы обучения, сочетание поискового и догматического методов
5	Новейшее время (XX в. – по настоящее время) период философско-концептуального оформления эвристического обучения как педагогического подхода	Экспериментальный период начало – середина XX в. (1900–1960-е гг.) Накопление значительного арсенала эвристических методов и технологий; первые попытки системного внедрения; экспериментальные площадки в СССР и за рубежом	Г.Э. Армстронг – исследовательский метод. Д. Пойа – универсальный алгоритм эвристической деятельности. С.Т. Шацкий, В.А. Макаренко – педагоги-новаторы. П.К. Энгельмейер – понятие «эврилогия». Е.Ф. Мишина – диссертация об эффективности эвристического метода в химии. В.А. Сухомлинский – «живой труд учителя», творчество педагога
		Технологический период 1970–1990-е гг. Оформление эвристического обучения в целостную открытую педагогическую систему; разработка дидактических основ и технологий; интеграция с проблемным и развивающим обучением	Ю.Н. Кулюткин – развитие эвристических методов как педагогической технологии. В.И. Андреев – развитие эвристических методов, педагогика творчества

Продолжение таблицы 1

№	Этап	Ключевые характеристики / события	Основные представители и их вклад
		Цифровой период с 2010 – по настоящее время Интеграция эвристических основ в современную электронную образовательную среду; использование принципов эвристики в исследовательском обучении, цифровой среде, индивидуальных образовательных траекториях; эвристика как философско-методологическая основа современной педагогики	А.В. Хуторской – принцип человекообразности, система эвристических занятий, эффективность внедрения в отдельных предметах и в организации в целом

Одну из первых попыток разработать систему эвристического обучения принято связывать с именем английского химика и педагога Г. Э. Армстронга (1848-1937). Указывая в качестве основной причины слабой подготовки учащихся использование догмативно-воспроизводящихся дидактических приёмов, Армстронг противопоставлял им исследовательский метод как более эффективный способ обучения [125, с. 9].

В своих трудах он отстаивал мнение о необходимости внедрения основ эвристического подхода комплексно в рамках курса естественнонаучных дисциплин, где ученики формулировали собственные выводы на основе получаемых ими экспериментальных данных [4, с. 23]. Тем не менее, такая эвристическая система обучения требовала значительных затрат сил и времени для достижения заметных результатов, поэтому с учётом современных представлений она не может считаться оптимальной.

Одним из основателей современной системы эвристического обучения был австро-венгерский и американский математик и педагог Д. Пойа (1887-1985), сформулировавшего общие правила для поиска решений различных задач. Он описывает универсальный алгоритм, который может быть положен в основу методики проведения элементарной эвристической деятельности. Она состоит

из последовательности вопросов, сгруппированных по определенному принципу [125, с. 9].

Человек во второй половине XX века также рассматривался как сложноорганизованная автоматизированная система, функционирование которой подчиняется общим закономерностям. Эвристические приемы в качестве нестандартного поиска наиболее оптимального решения задачи получили распространение в самых разных областях жизни общества, в том числе в педагогике. Данное утверждение наиболее полно характерно для работ математика и педагога Д. Пои́а, сформулировавшего общие правила для поиска решений различных задач. Разработанная им учебно-познавательная система состояла из определенной последовательности вопросов и активизировала творческую деятельность обучающихся. В работе «Как решать задачу?» Д. Пои́а описывает универсальный алгоритм, который может быть положен в основу методики проведения элементарной эвристической деятельности. Она состоит из последовательности вопросов, сгруппированных по определенному принципу [125, с. 9]:

- первый этап (вопросы разъяснения и уточнения поставленных задач: что дано/не известно/нужно найти? В чем состоит условие?);

- второй этап (вопросы поиска и плана решения: какова связь между известным и не известным? Как можно переформулировать задание? Можно ли использовать что-то из ранее известного для его выполнения? На какие части можно разделить задание, чтобы его выполнить? Все ли условия и данные были учтены? Все ли понятия и термины были проанализированы?);

- третий этап (контролируемое воплощение плана: правилен ли ваш план? Полезен для выполнения задания каждый из предпринятых шагов?);

- четвертый этап (анализ полученного решения: как проверить результат? Можно ли было прийти к нему иначе? Для чего может быть использовано найденное?) [107, с. 9].

Безусловно, сформулированная Д. Пои́а методика эвристического обучения была ориентирована на математику и другие точные науки, однако, как считал

автор, такая организационно-алгоритмичная поисковая система мышления может применяться и в других областях знаний. Он писал: «Предмет эвристики переплетается с другими науками; ее отдельные части можно считать принадлежащими не только математике, но и логике, педагогике и даже философии» [107, с. 7].

В отечественной науке начало XX столетия связано с плодотворной деятельностью многих российских педагогов, однако революции, войны, резкая смена политического режима и строительство нового социалистического общества на территории рухнувшей империи привела к неестественному разрыву с педагогическими традициями дореволюционной России. Несмотря на их забвение, первая треть прошлого века – это время величайших экспериментов и открытий в области обучения и воспитания детей [125, с. 10]. Новые реалии жизни стимулировали интенсивное развитие педагогической мысли.

В условиях отсутствия жесткой общегосударственной стандартизации и глобальной перестройки всего общества советская педагогика 20-30-х гг. была представлена разными опытными системами «социалистической школы», соотносящимися с эвристикой (С.Т. Шацкий, В.А. Макаренко и др.) [34, с. 54]. Они не только решали насущные проблемы государственного масштаба по социализации и адаптации «трудных» детей и подростков, но и пытались притворять в жизнь утопические идеи воспитания человека «нового типа». Для этого ими был использован арсенал методов эвристического обучения [125, с. 10].

В начале XX века начал свою деятельность педагог-экспериментатор С. Т. Шацкий (1878-1934). Он занимался учреждением благотворительных организаций различного типа («Дневной приют для приходящих детей» с сетью клубов по интересам, мастерскими и детским садом на окраине Москвы; культурно-просветительское общество «Сетлемент», дающее начальное образование для малообеспеченной части населения; общество «Детский труд и отдых» с летней трудовой «колонией» на территории современного Обнинска) для детей.

Трудовые занятия детей были источником знаний о природе, сельскохозяйственном производстве, способствовали выработке умений и навыков, дисциплинировали и, как считал С. Т. Шацкий, «облагораживали» личность ребенка, то есть были эвристичны по своей сути.

Однако на фоне распространения радикальных политических идей правительство Российской империи с опаской смотрело на подобные предприятия. Начинания С. Т. Шацкого и его единомышленников находились под постоянным надзором и запрещались. Педагогические принципы самоуправления, коллективизма и равноправия вызывали подозрение со стороны властей. Однако этот факт способствовал возможности развития предприятий педагогов-новаторов после резкой смены политической власти в стране.

С 1919 года Станислав Теофилович получает разрешение Народного комиссариата просвещения РСФСР на создание системы экспериментально-показательных учреждений Первой опытной станции по народному образованию. Ее важнейшей целью была реализация принципа связи обучения с жизнью и окружающей средой [125, с. 10], которое бы было интересно и полезно для самих испытуемых. Данный принцип получил свое отражение в различных формах и видах продуктивной деятельности детей: электрификация, культурно-просветительная работа среди местного населения и т.п [176, с. 112].

Другим известнейшим педагогом-новатором рассматриваемого периода был Антон Семенович Макаренко (1888-1939). Он также занимался организацией трудовой колонии с тем отличием, что в нее входили не просто дети и подростки, а несовершеннолетние правонарушители. С 1927 года занимался организацией детской трудовой коммуны под Харьковом. Педагогические принципы А. С. Макаренко просты и практичны (коллективизм, самоуправление, целеполагание, справедливость, авторитет учителя и эстетическое воспитание). В воспитательном процессе важное место он отводил сознательности, которая формируется при понимании пользы и полезности своей деятельности (то есть подчеркивается роль личностной мотивации к труду, которая может быть сформирована только самим человеком) [90, с. 294].

В условиях отсутствия жесткой общегосударственной стандартизации и глобальной перестройки всего общества советская педагогика 20-30-х гг. была представлена и другими опытными системами, соотносящимися с эвристикой. В этот период развивал вои представления о творческой деятельности инженер и популяризатор науки Пётр Климентьевич Энгельмейер (1855–1942). Он ввел научный оборот понятие «Эврилогии» как научной дисциплины, изучающей целостность всех аспектов творчества в науке [125, с. 10]. Автор отстаивал идею необходимости создания универсальной науки о реализации творческих процессов. В своих трудах он анализировал общность творческих процессов в области науки, искусства, религии и обыденной жизни [188, с. 190].

В начале 1930-х гг. все опытно-экспериментальные методы были признаны неэффективными, образование стало возвращаться к классическим схемам обучения, где эвристика могла быть лишь частным, а не универсальным способом обучения. Такое положение было характерно для советской педагогики вплоть до 1960-х гг. [34, с. 53].

Именно с этого периода принципы эвристического обучения вновь начинают привлекать внимание отечественных педагогов. В контексте заявленной в работе темы хронологически можно разделить этап Новейшего времени на три основных периода: методологический (1960-1980-е гг.), технологический (1990-2000-е гг.) и цифровой (2010-2025 гг.) [34, с. 53].

Первый из них во многом стал продолжением дореволюционной трактовки эвристики как вспомогательного методического приема. Однако системного оформления в 1960-1980-х гг. эвристического обучение не получило. Советские педагоги обращались к нему в контексте иных обширных дидактических систем: проблемного и развивающего обучения, ТРИЗ-педагогике, СМД-методологии и т.д. Эвристический контекст новаторских разработок второй половины XX века был наиболее присущ проблемному обучению, которое было построено на решении познавательных заданий с недостаточными данными (И. А. Ильницкая, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов). Развивающее обучение этого периода (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков и др.) сместило образовательные

акценты с изучения учениками материала по предметам на их учебную деятельность, ориентированную на их всестороннее развитие [34, с. 54].

Помимо развивающего обучения, в рамках гуманистической советской педагогики второй половины XX столетия, появилось направление известное как «педагогика сотрудничества» (С. Л. Соловейчик, Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов). На основе коллективности, демократизма и равноправия обучающиеся достигали творческих успехов при решении выставляемых перед ними задач. С эвристикой данная система была связана в стремлении преодолеть инертность мышления через совместную творческую деятельность. В последующем «педагогика сотрудничества» станет основой для складывания личностно-ориентированного обучения, которое будет тесно связано с дидактической эвристикой. В рассматриваемый период в отечественной педагогической науке получали развитие и другие авторские концепции обучения и воспитания, близкие к эвристическому пониманию (СМ-методология, ТРИЗ и др.) [34, с. 55].

Так, известный отечественный педагог и психолог, занимавшийся вопросами оптимизации образовательного процесса, Ю. Н. Кулюткин рассматривал эвристику как конкретный и алгоритмизируемый педагогический инструмент, а также впервые ввел понятие «эвристические программы» как системы предписаний для регуляции поиска. Концептуальный подход к пониманию эвристического обучения был заложен В. И. Андреевым, который развивал эвристику как философско-педагогическую концепцию, нацеленную на творческое саморазвитие личности. Эвристика понимается им как средство для творческого саморазвития личности.

С 1990-х эвристика из метода начинает оформляться в целостную дидактическую систему. Автором данной концепции стал член-корреспондент Российской академии образования А. В. Хуторской. На основе принципов личностного целеполагания, выбора, открытости заданий ученый подчеркивал возможность создания личностного образовательного продукта самим учеником. Такая концепция вариативности и индивидуализации делает эвристическое

обучение совместимой с логикой цифровых сред (создание блогов, проектов, использование энциклопедий и гипертекста) [34, с. 54].

Третий цифровой период (2010 г. – по наст. вр.) характеризуется массовой цифровизацией и компьютеризацией образования. В условиях безграничного потока информации роль педагога из авторитетного носителя знаний смещается в сторону тьютора и модератора работы с ними. Новый технологический ландшафт (облачные сервисы, интерактивные онлайн-доски, социальные медиа, VR/AR) создают большой потенциал для создания иммерсивных проблемных ситуаций, коллаборации и рефлексии. Появляются цифровые эвристические платформы, специально спроектированные для поддержки открытой учебной деятельности и построенные на принципах персонализации и адаптивности [34, с. 55].

Рассмотренный этап развития эвристического обучения характеризуется расширением технологических инструментов применения цифровых возможностей эвристики в целостном образовательном процессе. Ключевым вызовом данного этапа является не технологический, а дидактико-антропологический: проектирование таких цифровых сред и практик, которые бы усиливали, а не подавляли человеческую креативность, рефлексия и способность к самостоятельному открытию [34, с. 56].

Таким образом, на основе научно-теоретического и историко-педагогического анализа нами было определено пять хронологических этапов, которые прошло эвристическое обучение в своем развитии: античный (V в. до н.э. - 476 г. н.э.), в котором эвристика рассматривалась как прием философского познания мира; средневековый (V в. до н.э. - 476г. н.э.), связанный с развитием навыков интеллектуального поиска в практике схоластических диспутов, период эпохи Просвещения (XVII-XVIII вв.), в течение которого происходило формирование научной методологии эвристики и использование ее в качестве исследовательского подхода; период Позднего Нового времени (XIX в.) – время становления научных основ творчества и мышления, лежащих в основе теории эвристического обучения; Новейшее время (XX в. – по настоящее время) – период философско-концептуального оформления эвристического обучения как

педагогического подхода, разделяемый на три периода: первый («экспериментальный») накопил значительный арсенал эвристических методов и технологий, второй («технологический») период связывается с оформлением эвристического обучения в целостную открытую педагогическую систему; третий (цифровой) характеризуется интеграцией эвристических основ в современную электронную образовательную среду [125, с. 11].

Таким образом, эвристическое обучение прошло значительный путь развития и на современном этапе оно представляет собой педагогическую концепцию, ориентированную на продуктивно-творческое, субъектное и самоорганизующееся обучение в условиях цифровой трансформации современного образования.

1.2. Понятие, сущность и специфика творческого мышления и эвристического обучения курсантов военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии

Весь массив психолого-педагогической литературы, посвященной исследованию сущности творческого мышления и его соотношению с понятием «креативность», можно условно разделить на два подхода: рассматривающий творческое мышление как процесс, итогом которого выступает творческий результат, степень выраженности которого определяет уровень креативности человека (Дж. Гилфорд, Э. Торренс, Е. Е. Туник), второй подход трактует творческое мышление как один из компонентов более широкого понятия «креативность», включающего также мотивационный, когнитивный и личностный компонент (Г. Дэвис, Я. А. Пономарев, Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин и др.). В данной работе понятие «творческого мышления» рассматривается со второй точки зрения, однако в рамках дидактического

подхода (В. И. Андреев, А. Н. Кулюткин, А. В. Хуторской и др.), в котором оно понимается как процесс эвристической деятельности, выражающийся в нестандартной мыслительной деятельности (с интуитивным компонентом) и направленный на создание объективно или субъективно нового, социально значимого результата. Исходя из данного подхода, эвристическая деятельность представляется как педагогическая форма творческого мышления, которая напрямую связана с созданием нового образовательного продукта и проявляется через эвристическую деятельность и ее результаты.

Как утверждает советский и российский психолог и педагог Е. П. Ильин, творческое мышление можно рассматривать с трех позиций: во-первых, как психическое состояние личности, во-вторых, как одну из фундаментальных основ интеллектуального процесса, в-третьих, как определенное свойство, качество личности. [71, с. 19].

Первый подход связан с психологической трактовкой творческого мышления, имеющей глубокие корни в отечественной науке. Педагогика, безусловно, развивалась в контексте доминирования тех или иных психологических концепций, адаптируя их к задачам обучения и воспитания. Основатель советской психологии Л. С. Выготский в своих трудах отмечал связь мышления и социальной среды, утверждал, что творческое мышление – это не врожденное качество, а культурно опосредованный процесс, который формируется исходя из накопленного человеком опыта [46, с. 30].

В рамках деятельностного подхода советский психолог С. Л. Рубинштейн сформулировал фундаментальный принцип: «Мышление начинается с проблемы». Творческое мышление рассматривалось как активный процесс, возникающий в проблемной ситуации и реализующийся через систему умственных действий. Последователи данной концепции значительное внимание уделяли структуре творческого мышления и анализу условий его возникновения, особое внимание акцентируя на мотивации и личностном смысле.

Так, советский психолог, педагог и организатор науки А. Н. Леонтьев сформулировал следующие этапы творческого мышления:

- Мотивация как необходимое условие творческой деятельности;
- 1. Целеобразование, включающее в себя выделение целей, подцелей и их конкретизацию;
- 2. Преобразование цели в задачу (постановка проблемы, постановка задачи), предполагающая конкретизацию и открытие условий.
- 3. Поиск и нахождение условий, при которых поставленная задача выполняется быстро и результативно [90, с. 54].

В рамках системно-структурного подхода советским психологом А. Я. Пономаревым была разработана наиболее полная теория творческого развития в отечественной науке [126, с. 246]. Он сформулировал структурно-уровневую концепцию творческого процесса как механизма перехода неосознаваемого (интуитивного) в осознаваемое (логическое):

I фаза (логический анализ) — сознательная работа, доминирование высших уровней организации, выдвижение и опровержение гипотез;

II фаза (интуитивное решение) — доминирование низших (неосознаваемых) уровней, способ решения не осознается, решение переживается как озарение;

III фаза (вербализация) — осознание способа решения через постановку специальной задачи на описание;

IV фаза (формализация) — придание решению логически завершенной формы.

С 1970-х гг. в отечественной науке вновь получают распространение идеи проблемности в обучении, заложенной в трудах С. Л. Рубинштейна еще в 1930-е гг. Советский и российский психолог А. М. Матюшкин сформулировал проблемное обучение в качестве концепции. Творческое мышление он рассматривал как способ усвоения знаний через специально конструируемые проблемные задания. Познавательная мотивация при этом, рассматривается не в качестве предпосылки, а как результат [104, с. 112].

В рамках личностного подхода в психологии с 1980-х гг. творческое мышление рассматривалось как единство процессуальных (инициатива, мыслительные операции, механизмы прогнозирования и др.) и личностных

психических составляющих (впечатлительность, обширность взглядов, оригинальность, уровень самоорганизации, умение самостоятельно поставить проблему и др.). Современный исследователь Н. И. Чернецкая в рамках данного подхода выделила следующие этапы творческого мышления:

- этап – накопления знания, информации о задаче;
 1. этап/фаза – инкубации, созревания, подсознательной обработки информации;
 2. этап/фаза озарения, инсайта;
 3. этап/фаза контроля, проверки решения и его практической апробации
 [уточнить: № 117, с. 203].

Советский и российский специалист по психологии творчества и одарённости Д. Б. Богоявленская определяет творческое мышление как способность, проявляющуюся в стремлении выйти за пределы заданной задачи. Она считает, что творчество должно оцениваться не по результату, а по механизму его достижения [33, с. 186].

В продолжение идей Д. Б. Богоявленской, современный отечественный психолог Е. Е. Туник, специализирующаяся на исследовании проблем творческого мышления, определяет его как «способность человека решать интеллектуальные задачи творчески, то есть не по заранее освоенному алгоритму, а гибко, адаптивно, с некоторой долей предприимчивости» [156, с. 26].

Таким образом, на основании вышеизложенного необходимо отметить, что в современной отечественной психологии не существует единой системы знания о творческом мышлении. На основе проведенного анализа общее понятие творческого мышления с точки зрения психологии можно сформулировать как «форму мыслительной активности, характеризующуюся продуктивным преобразованием исходных данных, созданием личностно или социально значимых продуктов и реализующаяся через взаимодействие осознаваемых и неосознаваемых компонентов».

Педагогическая наука, безусловно, развивалась в контексте доминирования тех или иных психологических концепций, адаптируя их к задачам обучения и воспитания.

В первые десятилетия существования советской власти, с ее новой коммунистической доктриной и развивающимся культурно-историческим подходом Л. С. Выготского, получили распространение идеи воспитания творческой личности через коллектив. Само творчество виделось в нем одновременно и средством, и целью. Творческое мышление понималось как неотъемлемая часть детской природы, которое проявляется в целостном познании мира и развивается при комплексном обучении (через науку, труд, искусство и т.д.) [19, с. 217].

Эти идеи нашли свое продолжение в социально-педагогическом движении известной под названием «коммунарская теория». Ее автор, известный также как создатель методологии коллективной творческой деятельности (КТД), И. П. Иванов, считал, что творчество создается в совместной деятельности обучающихся и педагогов и имеет полезную для общества направленность. Творческое мышление, в данном контексте, проявляется в самостоятельном создании новых дел, отвечающих конкретным условиям и потребностям [69, с. 71].

Далее коммунарская теория получила развитие в трудах педагогов-новаторов 1980-х гг. В «педагогике сотрудничества» творчество трактуется как естественная форма учения, при которой обучающийся «открывает» новые знания в совместной деятельности с педагогом. Задача последнего при этом – заинтересовывать ученика и вовлекать его в деятельность путем формирования положительных чувств (успеха или движения вперед) [7, с. 105].

В рамках развивающего обучения Л. В. Занков отмечал, что творческое мышление является результатом специально организованного обучения повышенной сложности. В проблемном обучении, существовавшем параллельно с развивающим, под творческим мышлением понималась способность самостоятельно находить новые способы решения учебных задач. Сторонники

деятельностного подхода считали его формой продуктивного мышления, проявляющейся в преобразовательной деятельности и создании чего-либо нового.

С распространением личностно-деятельностного подхода появились исследования, доказывающие, что творчество не сводится к когнитивным операциям, а требует особой личностной позиции — интеллектуальной инициативы как выхода за пределы требуемого [32, с. 69].

Таким образом, исходя из идей личностно-ориентированного обучения творческое мышление – это способность личности выходить за пределы заданных требований и порождать новое, развитие которой требует учета когнитивных, мотивационно-личностных и организационно-педагогических компонентов.

С развитием проблемного обучения в характеристике творческого мышления стало подчеркиваться самостоятельность в открытии нового знания самим учеником в процессе решения нестандартных задач. И. Я. Лернер характеризует творческое мышление как умение взглянуть на мир способом, отличным от того, как на мир смотрят другие. Умение выразить и передать этим другим своё восприятие окружающего мира. Способность генерировать необычные и новаторские идеи, находить принципиально новые, уникальные решения. Иногда творческое решение является результатом реорганизации давно известных фактов в новую схему, а иногда представляет собой совершенно новую мысль, которая до этого момента никому не приходила в голову [93, с. 168]. В некотором роде продолжением идей проблемного обучения является концепция эвристического обучения, которое ставит развитие творческого мышления ученика своей главной целью. Сторонник данной теории А. В. Хуторской, известный российский педагог, утверждает, что эвристическая деятельность обучающегося приводит его к творческой самореализации в процессе образования. В этой парадигме ученик не просто пассивно потребляет информацию, а непрерывно открывает знания для себя. В соответствии с методологией эвристики, ученик должен пройти три этапа:

1. Создать свой образовательный продукт (гипотезу, объект, текст и др.) на основе личного опыта и исследуемой реальности;

2. Сопоставить его с культурно-историческими аналогами, расширяя свое представление об их социальной значимости и достижениях в данной области;

3. Дотраивает и совершенствует свой продукт, тем самым придавая ему личностный смысл.

Таким образом, творческое мышление в эвристическом обучении выступает в качестве инструмента для превращения личного творчества в осознанное знание через рефлексию, что, по мнению А. В. Хуторского и его последователей, является практическим воплощением творческого мышления.

На основе проведенного психолого-педагогического анализа, стоит отметить, что термин «творческое мышление» вскрывает в содержательном плане разные грани, которые не позволяют свести воедино все стороны изучения рассматриваемого феномена. Однако можно утверждать, что психологические концепции разных исторических периодов оказывали непосредственное влияние на педагогические подходы к трактовке творческого мышления. Ключевой особенностью педагогической трактовки данного понятия является его рассмотрение как формируемого качества, которое может и должно становиться результатом целенаправленно организованного образовательного процесса.

В нашей работе под «творческим мышлением курсантов ВООВО Росгвардии» понимается способность личности, формирующаяся и проявляющаяся в процессе эвристической деятельности через создание объективно или субъективно нового, личностно или профессионально значимого результата при решении задач учебной, служебной, внутригрупповой, культурно-досуговой и хозяйственно-бытовой деятельности.

Сущность творческого мышления определяется единством трех взаимосвязанных компонентов, реализующихся в процессе эвристической деятельности:

операционально-когнитивного, проявляющегося в способности генерировать и преобразовывать идеи, изменять направление поиска, находить

оригинальные способы действий и доводить возникший замысел до содержательно завершенного результата;

мотивационно-смыслового, выражающегося в интеллектуальной инициативе и готовности выходить за пределы заданных требований;

регулятивно-рефлексивного, связанного с осмыслением, оценкой и корректировкой способов и результатов собственной мыслительной деятельности.

Сущностной характеристикой творческого мышления курсанта выступает его полисферность, предполагающая возможность переноса сформированных в процессе эвристической деятельности способов творческого поиска из учебной сферы в другие (служебную, внутригрупповую, культурно-досуговую и хозяйственно-бытовую) и их преобразования в соответствии с характером возникающих задач.

Развитие творческого мышления на протяжении всей истории педагогики волновало умы ученых и практиков. В настоящее время появляется значительное количество работ, посвященных данному вопросу, однако лишь одна из современных концепций ставит развитие творческого мышления своей основной целью – теория эвристического обучения.

Как показывает анализ содержания понятия «эвристическое обучение», которое основано на поисково-продуктивной деятельности обучающихся, оно отвечает современным требованиям к подготовке военных специалистов. Данный тип обучения направлен на формирование у обучающихся способности анализировать сложные ситуации, выдвигать и обосновывать решения, а также прогнозировать их последствия. Отсутствие заранее определенного правильного ответа и алгоритма его поиска открывает широкий спектр возможностей для развития творческого нестандартного мышления [83, с. 134].

В условиях современной образовательной среды для эвристического обучения открываются новые возможности с внедрением цифровых технологий и данных в образовательном процессе военного вуза. Использование моделирующих комплексов и тренажеров, автоматизированных обучающих систем, больших баз данных помогает повысить информационно-аналитическую

грамотность курсантов, а также расширить вариативность учебных ситуаций и приблизить их условиям профессиональной деятельности. В сочетании с эвристическим подходом цифровые технологии способствуют повышению качества подготовки курсантов и развитию их профессиональной компетентности.

Согласно мнению С. Абдиязовой, в отечественной педагогической литературе в настоящее время не сформировалось единой трактовки понятия «эвристическое обучение». На протяжении долгого времени под ним понимали форму или метод обучения, что заложило традицию применения эвристического подхода в качестве инструментария для раскрытия творческого потенциала обучающихся и формирования устойчивых навыков самообучения [1, с. 21]. Второй подход к рассматриваемому понятию в работах последних лет связан с пониманием эвристического обучения как педагогической технологии, представляющую собой целостную, научно и практически обоснованную систему форм, методов, способов и приемов, целью которых является эффективное раскрытие личностного потенциала ученика [127, с. 71].

Третий подход к трактовке эвристического обучения соотносится с именем известного советского и российского педагога А. В. Хуторского, основавшего Научную школу человекообразного образования. В своих трудах он предложил идею о понимании эвристического обучения как самостоятельного типа обучения, ставящего целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания [176, С. 205].

Вышеописанное направление приобрело широкую популярность в педагогическом сообществе. Особое внимание его приверженцами уделяется цифровым и дистанционным образовательным технологиям, которые не только помогают выстраиванию индивидуальных траекторий обучения и открывают доступ к нему для учеников без территориальных ограничений.

Стоит отметить, что представители научной школы А. В. Хуторского наиболее системно и полно подошли к анализу сущности понятия «эвристическое

обучение», поэтому в данной работе мы в своих рассуждениях будем основываться на данном подходе. В рамках него рассматриваемое явление трактуется как организация познавательной деятельности, основанной не на получении готовой и четко обозначенной теории, а на создании учащимся своего собственного образовательного продукта, который связан с личными особенностями и пониманием области знаний. В этом смысле ключевую роль в образовательном процессе играет поисково-исследовательская деятельность учеников, а не репродуктивное повторение получаемых «извне» знаний [82, с. 79].

Обучающийся, в качестве субъекта образовательной деятельности признается способным самостоятельно формулировать проблемы, выдвигать гипотезы, анализировать возможные решения и делать выводы. Роль преподавателя смещается в сторону педагогического сопровождения и консультирования, регулятора познавательного интереса ученика.

В обобщенном виде, задание эвристического типа представляет собой следующую последовательность действий: обучающемуся предлагается изучить реальный значимый объект (историческое событие, природное явление, предмет обихода и т.д.), он конструирует знания из своего личного опыта и воплощает их в форме продукта учебной деятельности (внешнего: гипотезы, тексты, рисунки, поделки и внутреннего: умения, способности, способы деятельности и др.), затем с помощью педагога сопоставляется с культурно-историческими достижениями в соответствующей области.

Переосмысливая и дополняя полученные результаты, обучающийся получает не только образовательное приращение, но и личностное (через развитие способностей, чувств, опыта и знаний).

Эвристическое обучение, по мнению А. В. Хуторского [178], строится на базе ряда принципов: личностного целеполагания обучающегося, метапредметность, индивидуализация учебных траекторий, т.е. право на согласованный с педагогом выбор смысла, темпа, форм и методов обучения и системы контроля), продуктивности обучения, первичности образовательной продукции, ситуативности обучения [58, с. 121] (предполагающей моделирование

ситуаций для самоопределения и эффективного поиска выхода из них) и образовательной рефлексии.

Специфика эвристического обучения заключается в изменении роли учебного материала из области его усвоения в область среды, из которой обучающийся создает собственное содержание образования. При этом готовность усвоения культурно-исторических знаний представляется возможной только при условии уже созданного аналогичного образовательного продукта самим учеником. Это не означает, что обучающийся переоткрывает все знания человечества, он включается в процесс познания изучаемой области через фундаментальные проблемы. Таким образом, проблемность эвристических заданий является важнейшей особенностью данного типа обучения.

В отличие от традиционной системы обучения, основывающейся на логике перевода «незнания в знание», эвристическое обучение, наоборот, предполагает расширение «незнания», понимаемого как часть содержания образования, а не отсутствие его (например, оценивается не только ответы, но и вопросы, которые способен сформулировать ученик по проблеме). Вопросно-ответная форма выстраивания педагогического процесса (эвристический диалог) является второй важнейшей специфической чертой эвристического обучения [179, с. 11]

Диривянкина О.В. отмечает поливариативность эвристического обучения, которая предполагает, что любой элемент процесса обучения может выполняться разными способами, его образовательные результаты не определяются заранее. Педагог лишь проблематизирует ситуацию, технологически определяет и сопровождает ученика в ее решении. Результаты обучающихся оказываются многообразны, индивидуальны и различны по степени творческого самовыражения [57, с. 406].

Основные подходы к трактовке эвристического обучения в отечественной педагогике представлены в таблице 2. Анализ научно-педагогической литературы позволил сгруппировать все трактовки по пяти основным категориям: как частотного поискового метода и как константного свойства процесса обретения новых знаний; как совокупности принципов и подходов в организации

образовательной деятельности; как системы средств, методов, приёмов и процедур, направленных на достижение конкретных образовательных целей; как тип организации образовательного процесса; как стратегии, задающей общую направленность и философию образовательного процесса.

Таблица 2 – Основные подходы к понятию «эвристическое обучение» как дидактической теории

Категория	Авторы	Трактовка
Эвристическое обучение как метод	М.И. Махмутов	Это система правил и предписаний по подготовке учебного материала в форме проблемных вопросов и задач, а также проведению эвристической беседы (или дискуссии) с целью организации самостоятельной работы учащихся по усвоению части учебного материала через решение проблемных задач
	Ю.Н. Кулюткин	Метод, с помощью которого человек открывает новые способы решения, строит нестереотипные планы и программы, с помощью которых отыскиваются конкретно-содержательные способы решения
	Н.Е. Хрипунова	Организация познавательной деятельности курсантов, направленная на самостоятельный поиск нового содержания при необходимой помощи преподавателя
Эвристическое обучение как методология	А.В. Хуторской	Педагогическая система, где образование построено на творческой самореализации учеников и педагогов через создание ими образовательных продуктов
	В.И. Андреев	Система эвристических правил деятельности педагога (методы преподавания) и деятельности ученика (методы учения), разработанные в целях развития интуитивных процедур деятельности учащихся в решении творческих задач
Эвристическое обучение как технология	А.Д. Король	Педагогическая технология, направленная на создание учащимися собственного образовательного продукта (знаний, идей, решений, артефактов) в ходе активного познания
	А.В. Хуторской	Педагогическая технология, ориентирующая на создание учащимися внешних (материализованных) и внутренних (личностных) образовательных продуктов и происходящее на этой основе творческое саморазвитие и личностное приращение учащихся

Продолжение таблицы 2

Категория	Авторы	Трактовка
	Т.А. Пономаренко, Е.Н. Джух	Целостная, научно и практически обоснованная система форм, методов, способов и приемов, целью которых является эффективное раскрытие личностного потенциала ученика
	Т.Ю. Зыбина	Педагогическая технология, направленная на освоение учащимися эвристических приёмов для самостоятельного решения творческих и нестандартных задач.
Эвристическое обучение как тип обучения	А.В. Хуторской,	Целостный тип обучения, сфокусированный на создании учеником собственного образовательного продукта, конструировании целей и содержания образования
Эвристическое обучение как педагогический подход	А.В. Хуторской, Г.М. Кулешова	Образование, в котором ученик изначально конструирует знания в исследуемой области реальности, опираясь на личный образовательный потенциал и технологию продуктивной деятельности

Представленная таблица наглядно демонстрирует, что большинство педагогических работ по эвристическому обучению направлены на решение конкретных отдельных задач, рассматривающих эвристику как метод или технологию. Современный педагогический подход в условиях динамично развивающейся электронной образовательной среды требует иного осмысления потенциала эвристического обучения, в том числе, в высшем военном образовании.

Возможности применения эвристического обучения в практике военных вузов не находят должного рассмотрения в профильных диссертационных исследованиях последних лет. Лишь в ряде работ 2000-х гг. эвристический подход апробируется в условиях военных вузов. В диссертации Н.Е. Хрипуновой рассматривается педагогическая эвристика до как метод обучения, применяемого в отдельной дисциплине [165, с. 140].

Другое исследование принадлежит Т. Ю. Зыбиной, которая в своей диссертации исследует методику формирования у курсантов навыков эвристического поиска и творческого решения профессиональных задач. Она выделяет ключевые приёмы (аналогия, декомпозиция, генерация альтернатив

и пр.) и предлагает структурированную технологию обучения, включающую этапы целеполагания, осмысления базовой модели, тренировок в моделированных ситуациях и рефлексии. [68, с. 45]. Данное исследование сфокусировано на трактовке эвристического обучения как технологии, что подчеркивает алгоритмичность подхода автора и, в свою очередь, сужает его потенциал.

О. В. Диривянкина в своем исследовании рассматривала эвристическое обучение в качестве педагогической модели, адаптированной к специфике профессиональной подготовки курсантов в юридическом вузе. Однако сугубо отраслевой подход автора является ограничительным фактором его расширения для использования в других военных вузах [58, с. 71].

Представленные диссертации отделены от современности значительным временным промежутком, что ставит вопрос об актуализации и дальнейшем развитии поставленных в них проблем. В последующие годы, эвристическое обучение в высшей школе развивалось и концептуализировалось в диссертационных исследованиях А. Д. Короля, выстраивавшего универсальную модель эвристического обучения на основе диалога, применимую в разных ступенях образования, включая высшее [81, с. 176] и А. Р. Садыковой, которая рассматривает эвристическое обучение в качестве основного условия личностно-профессионального становления преподавателя в условиях непрерывного образования [132, с. 330].

В целом, на основе изученной научной литературы можно сформулировать основные понятия:

Эвристическое обучение курсантов ВООВО Росгвардии – тип организации образовательного процесса, направленный на развитие творческого мышления курсантов посредством их включения в самостоятельную эвристическую деятельность, предполагающую самостоятельную постановку и решение проблемных задач курсантом, генерирование и преобразование идей, вариативный поиск способов решения, их обоснование и рефлексивную оценку, результатом которой выступает создание субъективно или объективно нового, лично или профессионально значимого образовательного продукта.

Сущность эвристического обучения курсантов ВООВО Росгвардии заключается в организации образовательного процесса на основе самостоятельной эвристической деятельности, в которой курсант выходит за пределы репродуктивного усвоения и применения учебного материала, самостоятельно конструирует способы решения учебных задач и создает субъективно или объективно новый, личностно или профессионально значимый образовательный продукт.

Все вышеперечисленные работы почти не учитывают возможности цифровых технологий, которые позже стали активно внедряться в образовательный процесс и открыли для эвристики новые возможности. Анализ исследований военных педагогов свидетельствует о недостаточности разработанности и популярности эвристического обучения курсантов военных вузов. Отдельные диссертационные исследования рассматривают специфику подготовки курсантов Министерства обороны или ведомств, не затрагивают особенности образовательного процесса высших учебных заведений Росгвардии, а также не учитывают потенциал цифровизации современного образования в военных вузах, которая является важной частью современной государственной парадигмы в области образования. Она затрагивает все области образовательного процесса, так как лежит в основе многих базовых компетенций современного военного специалиста.

В «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы» Указом Президента обозначена перспективная цель - формирование «информационного пространства знаний», для которого необходимо «использование и развитие различных образовательных технологий, в том числе дистанционных, электронного обучения, при реализации образовательных программ» [199, с. 41].

Под электронным обучением, в соответствии с Федеральным законом об образовании № 273-ФЗ, понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку

информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [199, с. 43].

Современная нормативно-правовая база отражает общую тенденцию усиления роли и значения информационных технологий, которая охватывает все сферы жизни общества, в том числе и область образования. Для военных вузов данная тенденция является не менее актуальной и связана не только с эффективностью процесса обучения, но и с мировоззренческими основами профессии.

Так, для будущих офицеров необходимостью становится формирование цифровых компетенций, связанных с важностью освоения цифровой грамотности (способность человека безопасно использовать цифровые технологии [36, с. 73] и включением информационного пространства в сферу ведения боевых действий. Современный офицер зачастую должен принимать быстрые и взвешенные решения на основе анализа большого количества данных, уметь осваивать разные виды сложных систем управления и новых вооружений, действующих на основе сложного программного обеспечения и искусственного интеллекта. При этом, военнослужащему нового типа в условиях увеличивающейся доли автоматизации важно сохранение человеческого контроля в принятии решений и соблюдение баланса между эффективностью применения автономных систем и морально-правовой ответственностью. Все вышеперечисленное также приводит к появлению новых военных профессий: IT-специалисты, операторы БПЛА и др.

Таким образом, вызовы современного мира определяют ускорение темпов цифровизации в Вооруженных Силах Российской Федерации, интегрируя ее в процесс обучения, воспитания и служебной деятельности курсантов военных вузов.

Цифровые технологии предоставляют собой многогранный инструментарий для реализации эвристических принципов. Значение цифровизации в данном

контексте можно определить несколькими направлениями ее влияния на образовательный процесс в ВООВО:

1. Расширение пространства поиска. Цифровые среды позволяют субъектам педагогической деятельности расширять границы материала, размещенного в печатных изданиях, увеличивают степень доступности информации, дают доступ к дополнительным источникам, симуляциям и моделям.

2. Создание возможности для конструирования реалистичных, вариативных и персонализированных проблемных сред, максимально приближенных к служебно-боевым условиям (моделирование сложных тактических и оперативных сценариев, варьирование условий в них и др.).

3. Изменение форматов взаимодействия. Сетевые коммуникации позволяют курсантам поддерживать постоянную связь с преподавателем, который может отслеживать аналитику учебных действий обучающегося и оперативно проводить их коррекцию для поддержки эвристической деятельности. [152, с. 13].

Таким образом, цифровизация оказывает комплексное влияние на образовательный процесс, задавая условия и создавая возможности для выстраивания профессионально-ориентированного эвристического обучения в военном вузе.

Как отмечают ученые, эвристическое обучение, направленное на развитие у будущих офицеров базовых компетенций, способно решить важную задачу качественной перестройки процессов цифровизации обучения, которые часто уходят в плоскость оцифровки учебных материалов, автоматизации контроля и ускорения передачи информации [198, с. 149]. Эвристика задает направление и глубину цифровой трансформации, которая обеспечивает развитие мышления курсантов, переводит цифровизацию из технического в когнитивный и культурный проект и определяет педагогические требования к цифровым технологиям.

Цифровизация военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии как ведомственных структур Российской Федерации, безусловно,

будет обладать рядом особенностей и ограничений. Во-первых, это закрытый ее характер, то есть использование только изолированных или защищенных сетей и собственного программного обеспечения (далее – ПО), что ограничивает круг источников, ресурсов и замедляет внедрение инновационных технологий.

Во-вторых, это ресурсные и кадровые ограничения, связанные со стремительным развитием технических и программных продуктов. В условиях долгосрочного экономического планирования и консервативности образовательной среды, вузы ведомства могут ощущать не только недостаток современного оборудования и ПО, но и необходимость повышения цифровой компетентности профессорско-преподавательского состава [66, с. 38].

В-третьих, педагогические риски. Цифровизация может привести к поверхностному восприятию информации и снижению навыков глубокого анализа и живого общения, если не будет грамотно встроена в учебный процесс. Именно эту проблему наиболее эффективно, на наш взгляд, способно решить эвристическое обучение.

Таким образом, на основе всего вышеизложенного необходимо отметить, что в современной педагогической науке нет единого понимания понятия «творческое мышление», однако проведенный научно-педагогический анализ работ ученых показал, что педагоги рассматривают его с точки зрения управляемой и постепенно формируемой при определенных условиях способность (качество) личности.

Наряду с неоднозначностью в понимании творческого мышления, современная наука не имеет единой трактовки понятия «эвристического обучения». Исходя из целей исследования, ученые, в основном, соотносят его с методом, методологией, технологией или типом обучения. Исследования последних лет отражают тенденцию расширения понимания данного понятия как целостного педагогического подхода.

Осуществленный теоретико-педагогический анализ научных трудов исследователей данной проблемы, показал, что современные концепции трактовки эвристического обучения еще не получили должного освещения в

трудах военных педагогов. Малочисленные научные труды военных ученых, связанные с эвристическим обучением в ВООВО, посвящены внедрению лишь эвристических методов в образовательный процесс и отделены от настоящего времени значительным временным промежутком.

Опираясь на различные исследования ученых, можно сформулировать авторские определения рассматриваемых понятий:

Творческое мышление курсантов ВООВО Росгвардии как педагогическая цель понимается как способность личности, формирующаяся и проявляющаяся в процессе эвристической деятельности через создание объективно или субъективно нового, лично или профессионально значимого результата при решении задач учебной, служебной, внутригрупповой, культурно-досуговой и хозяйственно-бытовой деятельности.

Эвристическое обучение курсантов ВООВО Росгвардии – тип организации образовательного процесса, направленный на развитие творческого мышления курсантов посредством их включения в самостоятельную эвристическую деятельность, предполагающую самостоятельную постановку и решение проблемных задач курсантом, генерирование и преобразование идей, вариативный поиск способов решения, их обоснование и рефлексивную оценку, результатом которой выступает создание субъективно или объективно нового, лично или профессионально значимого образовательного продукта.

Изучив проблему специфики обучения курсантов в ВООВО, можно выявить взаимосвязь между цифровизацией и эвристическим обучением. Активное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс последних лет открыло новые возможности для расширения пространства поиска, изменения формата взаимодействия между курсантом и преподавателем и создания электронных образовательных ресурсов военно-профессиональной направленности. В данном контексте эвристическое обучение способно решить важную задачу качественной перестройки процессов цифровизации обучения и перевода их из технической плоскости в смыслообразующий контекст, определяет педагогические требования к цифровым технологиям.

1.3. Методологические основы исследования проблемы развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии

Современную военно-профессиональную подготовку будущих офицеров невозможно проводить только через трансляцию готового опыта. Высокая степень динамики, неполнота информации, гибридность современных военных угроз требует от будущих командиров не только высокого уровня базовых знаний, но и повышает ценность их нестандартного, продуктивного мышления. Общепринятые инструкции, уставы и традиционные алгоритмы, заложенные в них, определяют общую картину, но не способны продиктовать офицеру каждый его шаг и каждое решение, и если он не может быстро и качественно оценить обстановку и принять наиболее подходящее решение, то это может стоить жизни большому числу вверенных ему людей.

Вопросам методологии педагогических исследований посвящено большое количество научных трудов. В педагогическом словаре под методологией понимается «общее учение о педагогической и исследовательской деятельности, её исходных основаниях, принципах построения научного знания и практики» [116, с. 210]. Как отмечает военный педагог А. П. Шарухин, «в научных обоснованиях организации современной высшей школы все большую популярность приобретает «антропоцентрическая» (гуманитарно-гуманистическая) парадигма, предполагающая выстраивание индивидуального (личностно-ориентированного) образовательного маршрута для каждого обучающегося, который включает в себя его активную образовательную и самообразовательную деятельность» [188, с. 465]. Среди различных направлений гуманистической парадигмы выделяется принцип природосообразности, который в рамках военной школы должен реализовываться через осознание субъектом образовательного процесса степени своей успешности в преодолении

трудностей [40, с. 33]. Вышедший из него принцип человекообразности переносит этот процесс в область личностного развития.

В связи с этим, в современной военной педагогике получают распространение и практическое применение методологические подходы, направленные на развитие творческого мышления. Благодаря ему будущие командиры смогут видеть и применять нестандартные тактические решения, адаптироваться к быстро меняющимся условиям обстановки, что напрямую влияет на сохранение жизни личного состава и выполнение боевой задачи. Это определяет актуальность поиска и внедрения таких образовательных технологий, которые могли бы обеспечить развитие данных качеств. Одним из наиболее перспективных направлений в этой связи является эвристическое обучение, которое отличает творческая самореализация обучающихся и педагогов при создании образовательных продуктов, лежащих в основе образовательного процесса. Разработка данной теории началась с 1980-х гг. и получила широкую известность в современной российской педагогике. Вместе с тем, эффективность его применения в специфической, жестко регламентированной среде военного вуза и в контексте активной цифровизации образовательного процесса требует тщательного методологического обоснования.

Эвристическое обучение оформилось в самостоятельную педагогическую теорию как логическое продолжение развития идей личностно-ориентированного подхода, противопоставляемого знаниево-ориентированному. В настоящее время под ним принято понимать философско-педагогическую концепцию, обеспечивающую развитие и саморазвитие личности обучающегося, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности [176, с. 36].

Отечественный исследователь и педагог высшей военной школы А. П. Шарухин отмечает, что под «субъектностью» понимается комплекс способностей или интегральная способность, обеспечивающие человеку эффективное функционирование в ситуации, не определенной полностью извне. Он измеряет ее по шести критериям: активность–реактивность, автономность–

зависимость, опосредованность–непосредственность, целостность–фрагментарность, креативность–репродуктивность, самооценność–малоценность. Исходя из данной позиции, автор утверждает, что «проявление обучающимся способностей проявлять творчество, разрешать возникающие противоречия, продуктивно переживать эмоциогенно-стрессовые и преодолевать проблемные, критические или экстремальные ситуации возможно только в субъектной позиции» [192, с. 294].

В основе личностно-ориентированной парадигмы обучения – признание уникальной сущности каждого ученика и индивидуальности его учебной траектории. Роль учителя заключается не в передаче знаний, умений и навыков, а в организации соответствующей образовательной среды, в которой ученик обучается, опираясь на личностный потенциал и используя соответствующую технологию обучения [176, с. 164]. Принципами личностно-ориентированного обучения являются: личностное целеполагание ученика; выбор индивидуальной образовательной траектории; метапредметные основы образовательного процесса; продуктивность обучения; первичность образовательной продукции учащегося; ситуативность обучения; образовательная рефлексия [58, с. 54].

С 1950-х гг. в отечественной педагогике личностно-ориентированное обучение оформилось в цельные дидактические системы – развивающего (системы Л. В. Занкова и В. В. Давыдова – Д. Б. Эльконина), и проблемного обучения (М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин и др.). Они имеют много схожего с эвристическим обучением, которое фактически отделилось от данных дидактических систем в конце 1980-х гг. Рассмотрим их основные различия в таблице 3. Приведённый в таблице сравнительный анализ развивающего, проблемного и эвристического обучения позволяет заключить, что указанные дидактические модели находятся в отношении преемственности и отражают эволюцию педагогической мысли от усвоения знаний к личностному творчеству.

Таблица 3 – Сравнительный анализ развивающего, проблемного и эвристического обучения

Критерий	Развивающее обучение	Проблемное обучение	Эвристическое обучение
Авторы	В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков	М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер, В. Оконь	А.В. Хуторской (дидактическая эвристика)
Цель обучения	Целостное развитие личности учащегося, формирование теоретического мышления и субъектности, ориентация на концепцию «зоны ближайшего развития» Л.С. Выготского	Усвоение заданного предметного материала через интеллектуальное преодоление проблемных ситуаций	Творческое развитие через достижение заранее неизвестного результата и создание обучающимся собственного образовательного продукта (моделей, теорий, смыслов, содержания)
Характер деятельности	Быстрый темп изучения сообщаемого материала на высоком уровне трудности, ведущая роль теоретических знаний, определяемых учебным материалом, осознание процесса учения	Усвоение знаний в процессе самостоятельной поисковой деятельности, направляемой учителем через систему проблемных ситуаций и учебных проблем	Развитие образовательной траектории (цели, технологии, содержание) и создание субъективно (объективно) нового образовательного продукта через выход за рамки заданного и использование личного опыта
Результат	Теоретическое мышление, способы деятельности, личностное развитие	Усвоенные знания, способы решения проблем, опыт поисковой деятельности	Творческое мышление, развитие личностного потенциала и рефлексивных способностей
Роль обучающегося	Активный, осознанный, но направляемый субъект в рамках чётко организованной педагогом системы, структурированной логикой формирования теоретического мышления	Исследователь, открывающий новые для себя знания, который действует в пределах заданной и контролируемой педагогом учебной проблемы	Автор, «творец», субъект целеполагания. Он выходит за рамки инструкции и формирует личный образовательный результат
Роль педагога	Организатор учебной деятельности, который создает условия для развития мышления и способностей учащихся	Создатель проблемных ситуаций, организатор поисковой деятельности. Учитель «наводит» учеников на известное решение или направление поиска	Тьютор и фасилитатор, равноправный участник деятельности

Несмотря на наличие общих черт (ориентация на зону ближайшего развития и активная поисковая деятельность), эвристическое обучение выводит образовательный процесс на качественно новый уровень, где приоритетом становится не столько освоение заданного содержания, сколько самореализация личности учащегося через создание собственного образовательного продукта. Именно эта особенность делает эвристическое обучение наиболее эффективным для формирования творческого мышления.

Вопросами разработки психолого-педагогических и дидактических основ личностно-ориентированного обучения занимаются современные отечественные ученые: Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др. В зависимости от применяемых образовательных технологий личностно-ориентированное обучение имеет разновидности: природосообразное, проблемное, эвристическое и др. [176, с. 47].

Таким образом, в настоящем исследовании личностно-ориентированный подход реализуется как методологическая стратегия, предполагающая:

- смещение акцента исследования в сторону создания условий для личностного развития курсантов;
- опора содержания образования на субъектный опыт и рефлекссию курсантов;
- одновременность реализации индивидуальных моделей образования курсантов (возможность собственной образовательной траектории предполагает, что ученик может сам ставить цели, задачи, отбирать формы и способы изучения содержания образования, сохранение логики предмета, его структуры и содержательных основ будет достигаться с помощью фиксированного объема фундаментальных образовательных объектов и связанных с ними проблем, которые наряду с индивидуальной траекторией обучения обеспечат достижение учениками нормативного образовательного уровня) [176, с. 174];
- трансформацию оценочной деятельности в направлении индивидуальной динамики и качественного анализа образовательного продукта (оригинальность, аргументированность, уровень раскрытия темы);

– организацию субъект-субъектного диалога между преподавателем и курсантами на этапах генерации идей.

Такой подход обеспечивает не только формирование эвристических умений, но и личностное развитие будущего офицера – его нестандартности мышления, рефлексивных способностей и готовности к самостоятельным ответственным решениям в условиях неопределённости.

На философском уровне методологии исследователями установлено, что основой, средством и решающим условием развития личности является деятельность. Выступая как форма бытия и способ существования человека, деятельность обеспечивает создание материальных условий жизни человека, становится фактором развития духовного мира человека, формой и условием реализации его культурных потребностей, является сферой реализации личностного потенциала, достижения жизненных целей, успехов, создает условия для самореализации человека в системе общественных отношений, является источником и критерием научного познания, самопознания и саморазвития, обеспечивает познание и преобразование окружающего мира [154, с. 198].

Термин «деятельность» впервые использовался в XIX в. в немецкой классической философии. Г. В. Ф. Гегель рассматривал триаду «цель — деятельность — материал». Деятельность – это то, что воплощает изначальную цель (объективную, но идеальную) в материал (тоже объективный, но реальный). Деятельность – это процесс реализации цели, превращения идеального в материальное. В диалектическом материализме деятельность – специфически человеческая форма активного отношения человека к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование [128, с. 51].

Особенно актуальным ее исследование стало в XX столетии в связи с усложнением ее функций, ростом влияния ее результатов на человека. Среди отечественных исследователей можно прежде всего выделить имена таких выдающихся психологов как С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Первый шаг к признанию деятельности в качестве предмета психологии был сделан в 1922 г.

С. Л. Рубинштейном. Он положил начало деятельностной трактовке психики, занимался «адаптацией» философской категории «деятельность» на психологическую почву, а также впервые выделил предметную деятельность как предмет психологической науки. Он обратил внимание на то, что формирование идеального плана может осуществляться в самодеятельности человека, результатом которой являются развивающиеся психические свойства [128, с. 74].

Стоит отметить, что в мировой науке отношение к термину «деятельность» неоднозначно. В английском языке слово «activity» означает любой вид практической или познавательной активности человека. Однако, как отмечал еще А. Н. Леонтьев, не все проявления жизненной активности человека могут быть отнесены к деятельности. Подлинная деятельность всегда связана с преобразованием действительности. В педагогике в качестве основных, ведущих выделяют игровую, учебную и трудовую деятельность. В психологии принята структура деятельности, включающая следующие составляющие: потребность – мотив – задача – средства (решения задачи) – действия – операции [128, с. 76].

В современной науке взаимообусловленность личностного и деятельностного подходов базируется на фундаментальных положениях о единстве деятельности и личности (Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, В. П. Зинченко, В. Д. Шадриков, П. Г. Щедровицкий и др.), о личности как активном субъекте деятельности и отношений с миром (Л. И. Анцыферова, Л. И. Божович, Д. А. Леонтьев и др.), о творческом потенциале личности и возможностях его реализации в социальной деятельности (А. А. Деркач, Е. А. Климов, Н. Д. Никандров и др.) [154, с. 38].

Содержание классического деятельностного подхода составляет ориентация образования не столько на освоение обучающимся отвлеченных знаний, сколько на овладение при этом ориентировочными основами учебной и другими видами деятельности. Однако ориентация образования на развитие личности обучающегося обнаруживает ограниченность такого применения деятельностного подхода, что обусловило новую волну интереса к деятельностному подходу, которая наблюдается в отечественной педагогике в последние десятилетия. При

этом новое понимание его сущности и методологических возможностей чаще всего выражается в использовании термина «системно-деятельностный подход» [154, с. 112].

Основой данного методологического подхода является развитие личности учащегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта [154, с. 18].

Учебную деятельность можно представить через ее функциональную и надфункциональные структуры [122, с. 53]. На примере представленной таблицы 4 показано, как соотнесены компоненты деятельности с проявлениями эвристики в учебной деятельности курсантов ВООВО Росгвардии.

Таблица 4 – Реализация эвристического потенциала в осуществлении учебной деятельности курсантов (структура)

Учебная деятельность	Эвристический потенциал	Эвристический потенциал учебной дисциплины «Культурология»
Уяснение задачи: – определение целей и задач; – возникновение стремления повышать качество деятельности	– выявление противоречий; – осуществление целеполагания; – реализация творческого потенциала: – поиск личной значимости	– результат анализа культурных норм и кодов разных стран/эпох/социальных групп; – включение нестандартных приемов, аналогий и интуиции при формулировании мнений; – осознание необходимости культурологических знаний в служебно-боевой и профессиональной деятельности
Оценка ситуации: (Информационный сбор и прогностическое формирование) – сбор и анализ информации о полученной (поставленной) задаче и возможностях по ее достижению; – формирование программ будущих	– сбор и анализ имеющихся данных, исходя из личного опыта; – выражение индивидуального творчества в определении условий, влияющих на выполнение задачи и достижение цели; – выстраивание логических связей; – выдвижение гипотез; – оценка альтернативных сценариев и выбор наиболее вероятного с использованием	– стратегия анализа культурного феномена/объекта/личности через анализ повседневных практик и общекультурного контекста; – субъективность в оценке любого культурологического явления, его причин и последствий, допускающая креативность в логике размышлений; – использование культурологических моделей для прогнозирования развития культурологических процессов; – выдвижение обоснованных гипотез о динамике, причинах и итогах

Продолжение таблицы 4

действий и определение вероятности получения искомых результатов	интуиции и аналогий	культурных процессов; – множественность интерпретаций культурных явлений
Принятие решения (планирование шагов по воплощению принятого решения) – выбор оптимального варианта действий; – составление поэтапного плана конкретных действий; – организация каналов связи и рациональное обоснование способов передачи и приёма информации	– развитие при решении поставленных задач и планировании последовательных действий таких профессионально значимых качеств, как нестандартность мышления, оригинальность, гибкость (способность к адаптации), инициативность, а также развитие интеллектуального и нравственного потенциала, способностей свободно ориентироваться в сложных социальных и профессиональных обстоятельствах; – определение стиля выполнения задачи: а) репродуктивный – низкий уровень креативности; б) поисковый – средний уровень креативности; в) эвристический – высокий уровень креативности	– анализ множественности культурных парадигм (формирование нестандартности мышления); – изучение механизмов аккультурации и инкультурации при столкновении разных культур (гибкость); – решение «открытых» культурологических задач без заданного заранее правильного ответа (инициативность); – формирование понимания ценности традиций и достижений культур разных стран и народов (нравственный потенциал); стили выполнения задачи: а) репродуктивный – воспроизведение типовых культурологических моделей и заданных аналитических алгоритмов; б) поисковый – сравнение культур, выявление общих закономерностей, выбор оптимального способа межкультурной коммуникации из известных; в) эвристический – выявление новых культурных форм, разработка оригинальных способов передачи смысла, прогнозирование культурных изменений
Реализация плана и корректировка хода работы: – организация учебных действий; – внесение поправок в план действий.	– выполнение действий, проявляя гибкость в перестройке учебных действий, способность к принятию решений в нестандартных ситуациях и творческий подход при решении задач; – осознание и выражение собственного отношения, высказывание своего личного мнения и его обоснование, (проявление субъектности); – развитие рефлексии для анализа эффективности своих действий и своевременной коррекции.	– анализ множества культурных норм и практик, их многообразие и взаимосвязь (гибкость, оригинальность); – аргументированная интерпретация культурных явлений и процессов (субъектность); – принципы культурологического анализа «взгляда со стороны» и «взгляда изнутри» (рефлексия).

Продолжение таблицы 4

Анализ результатов и его оценка: – сопоставление полученных результатов с поставленными целями и задачами и оценка полученного результата;	– сравнительный анализ заявленных целей и результатов действий; – оценивание процесса собственной деятельности; – самооценка на основе личностно значимых критериев, а не только внешних нормативов; – рефлексия через осознание собственных способов действий, выявление удачных и неудачных решений	– развитие адаптационных навыков при решении задач межкультурной коммуникации; – собственное формулирование критериев сравнения и оценки разных культурных эпох/процессов; – отсутствие единого метода познания культурных явлений и процессов, допущение субъективного начала; познание себя через сравнение с «иным»
Корректировка полученного результата: – адаптация принятого решения и плана действий в зависимости от степени достижения цели (результат ниже ожидаемого, соответствует ожиданиям, превосходит их)	– выработка личного отношения к достигнутому результату и способам его достижения; – способность к переоценке эффективности использованных средств и поиску альтернативных при недостаточном результате; – способность формулировать выводы, которые порождают новые вопросы и направления для дальнейшего поиска	– культурология как гуманитарная наука помогает формировать осмысленное отношение и индивидуальное мнение по изучаемым вопросам; – культурология расширяет спектр корректирующих практик, предлагая разные модели поиска альтернатив; – ориентация культурологического знания на порождение новых вопросов, так как культура не останавливается в своем развитии

В представленной таблице, обращаясь к термину «креативность», мы соотносим его с творческой деятельностью [203, с. 269], неотъемлемой частью которого является творческое мышление. Таблица наглядно демонстрирует, что эвристический потенциал – это не врождённая, а целенаправленно развиваемая способность, которая может быть актуализирована на каждом этапе учебной деятельности. При этом учебная дисциплина «Культурология» выступает в этом процессе катализатором эвристического мышления, приравненного в рамках нашего исследования к творческому (Ю. В. Величко) [41, с. 629]. Культурология превращает стандартные учебные шаги в творческий поиск, а также обеспечивает непрерывность эвристического процесса между этапами деятельности. Она развивает такие важные эвристические качества как: креативность, оригинальность, нестандартность мышления, гибкость, адаптивность,

инициативность, субъектность, способности к прогнозированию и рефлексии. Таким образом, эвристический потенциал культурологии заключается в её способности превращать любой учебный или служебный контекст в пространство диалога, рефлексии и творческого поиска, формируя у курсантов качества, необходимые для успешной деятельности в многонациональной и динамичной среде Росгвардии.

Сущностная связь системно-деятельностного подхода с личностным проявляется в понимании личности как активного творческого начала, при котором человек, взаимодействуя с миром, строит сам себя. Активно действуя в мире, он самоопределяется в системе жизненных отношений, происходят саморазвитие и самоактуализация его личности. Учебная деятельность в этом процессе не только остается главным фактором развития личности, но и выступает инструментом духовного развития личности [154, с. 147].

Интеграция данного подхода с системным способом рассмотрения педагогических явлений позволяет рассматривать образовательный процесс как целостную, иерархически организованную, динамическую систему, где все компоненты (цели, содержание, методы, результаты) взаимосвязаны и подчинены главной цели – развитию личности обучающегося через организацию его деятельности. Деятельностная интерпретация системного подхода предполагает понимание образовательного процесса как совокупности многообразных взаимосвязанных и взаимообусловленных видов деятельности всех задействованных в нем субъектов [154, с. 146].

Системный подход определяется пятью основными принципами: целостностью (все элементы системы представляют собой единое целое и подчинены общим принципам, целям и задачам), иерархичностью (каждая часть системы имеет определенное значение и подчинена иным или сама подчиняет себе другие элементы), структуризацией (объединение различных элементов системы в отдельные подсистемы по определенным признакам; каждая из этих подсистем может иметь связи с другими), множественностью (использование множества различных моделей для описания каждого отдельного элемента и всей

системы в целом) и системностью (каждый объект может обладать всеми признаками системы) [128, с. 51].

Трактовка выстраиваемого в представленной работе педагогической модели как сложной системы, состоящей из целей, задач, большого числа принципов, форм и методов является показателем использования системного подхода в педагогике. Академик В.Г. Афанасьев утверждал, что система – это целостное образование, обладающее «новыми качественными характеристиками, не содержащимися в образующих его компонентах» [38, с. 218]. Однако и свойства отдельного элемента в целостной системе иные, не такие, как вне ее. Чаще всего свойства элемента проявляются только во взаимосвязи с целым. Это то, что называют контекстностью. Лишь в контексте целостной системы индивидуально-личностных свойств человека можно оценить значение каждого отдельного исследуемого свойства, построить прогноз его развития [77, с. 20].

Таким образом, системно-деятельностный подход позволяет наиболее полно на сегодняшний день описать основные психологические условия и механизмы процесса учения, структуру учебной деятельности обучающихся, адекватную современным приоритетам российского образования. Другие методологические подходы к образованию, такие как компетентностный, личностно-ориентированный и прочие, не только не противоречат системно-деятельностному подходу к проектированию, организации и оценке результатов образования, но и дополняют его [128, с. 39].

Для высшего военного образования вопрос связи изучаемого материала с будущей служебно-боевой и профессиональной деятельностью приобретает особую значимость в связи с уровнем ответственности, характером задач и условий, в которых проходит их выполнение. Завершая обучение в ВООВО, выпускник фактически сразу приступает к исполнению ответственных (как юридически, так и морально-психологически) обязанностей.

Одна из стратегий повышения эффективности профессионального военного образования может быть построено на основе интеграции методологических принципов целостно-гуманитарного подхода в образовательный процесс ВООВО.

В соответствии с ним, образование должно быть направлено не только на подготовку компетентного специалиста, но и на создание условий для личностного роста каждого обучающегося и его осознанного принятия содержательной составляющей своей профессии, понимания ее ценности для общества [162, с. 683].

Гуманитарная парадигма образования предполагает активное и заинтересованное участие обучаемого или воспитанника в педагогическом процессе [38, с. 21]. Гуманитарный (от лат. *humanitas* — человеческая природа, образованность) означает «обращенный к человеку, к его правам и интересам». Гуманитарная стратегия переводит восприятие человека в сферу его внутренней активности, деятельности, субъектности – в сферу бытия [39, с. 183]. Педагогическая деятельность мыслится как со-деятельность, совместное преодоление затруднений в индивидуально-личностном становлении и субъектном развитии. Данный подход переносит акцент с внешних, объективных характеристик образовательного процесса на внутренний мир человека, его ценности и индивидуальный опыт. Результаты исследования педагогической реальности используются не для поиска пробелов или недостатков развития, а для обнаружения сильных сторон человека и перспектив их развития [39, с. 121].

Современный исследователь и военный педагог А. П. Шарухин считает, что «использование гуманитарного подхода при организации педагогического процесса предполагает сосредоточения на формировании и развитии ценностного отношения к службе, воинской деятельности, товарищам; долга, ответственности, патриотизма, профессионализма и др.» [183, с. 24], что свидетельствует об актуальности использования гуманитарной парадигмы в рамках данной работы.

Целостный подход в науке (как и вообще в познании) базируется на принципе дополнительности, который не только не отвергает различия точек зрения на одно и то же явление или факт, но предполагает их как способы раскрытия различных аспектов исследуемого объекта. Чтобы провести исследование образовательного процесса и человека, включенного в этот процесс, с позиций целостного подхода, следует учитывать их системные характеристики.

При этом каждый элемент системы (например, методы совместной деятельности в обучении) может быть рассмотрен, в свою очередь, как система, являющаяся частью более сложной системы, включенная в целостность более высокого уровня [38, с. 23].

Генезис целостно-гуманитарного подхода уходит корнями в гуманистическую психологию (А. Маслоу, К. Роджерс) и философскую герменевтику (В. Дильтей, Х.-Г. Гадамер). Ключевой вклад в его разработку применительно к задачам педагогического исследования внесла волгоградская научная школа, в частности, работы Н. М. Борытко и И. А. Колесниковой.

Целостно-гуманитарный подход в их работах выступает как гуманитарная стратегия познания, которая акцентирует внимание на целостном понимании человека, его духовности, субъектности и взаимодействия с миром и ориентирована на формирование гармонично развитой личности через приобщение к культурным ценностям и осмысление собственного опыта в контексте общечеловеческих смыслов.

Логика целостно-гуманитарного подхода основывается на ряде фундаментальных принципов:

Принцип антропоцентричности провозглашает человека высшей ценностью и смыслом образовательного процесса. Все педагогические решения оцениваются с точки зрения их влияния на развитие личности.

Принцип целостности утверждает, что личность не есть сумма отдельных качеств, а представляет собой сложную, интегративную систему. Соответственно, и педагогический процесс должен быть направлен на формирование целостного мировоззрения и картины мира.

Принцип диалогизма предполагает, что подлинное развитие личности возможно лишь в пространстве диалога, столкновения различных точек зрения, «голосов» и культурных смыслов. Образовательный процесс в данном ключе предстает как субъект-субъектное, равноправное общение [47, с. 192].

Принцип ценностно-смысловой направленности акцентирует внимание не на формальном усвоении информации, а на порождении личностных смыслов, на

осознании «для чего» и «почему» человек совершает те или иные действия [116, с. 122].

Интеграция культурных и социальных контекстов указывает на то, что развитие личности не может происходить в искусственной, изолированной среде. Оно всегда вписано в более широкий контекст культуры, истории и общества, которые должны стать содержанием и предметом рефлексии в процессе обучения.

Таким образом, обращение к целостно-гуманитарной парадигме позволяет сформировать у будущего офицера профессиональную культуру как осознанное личностно-профессиональное образование. Формирование этой культуры, построенное на принципах целостно-гуманитарного подхода, предполагает одновременное профессиональное и личностное развитие, которое сочетает педагогические, психологические, интеллектуальные, технологические и ценностные компоненты.

На основе всего вышеизложенного, необходимо отметить, что основу данного исследования составили три взаимосвязанных и взаимодополняющих подхода:

первый – личностно-ориентированный, задающий общую ценностно-смысловую рамку разрабатываемой модели эвристического обучения курсантов младших курсов ВООВО Росгвардии в условиях цифровизации, подход учитывает индивидуальные особенности каждого курсанта и направлен на развитие субъектной позиции. Подход ориентирован на общее развитие каждого курсанта и предполагает опору на его индивидуальный опыт. Эвристическое обучение в данном контексте направлено на создание условий для самоактуализации, саморазвития и творческой самореализации будущего офицера;

второй – системно-деятельностный подход, направленный на конструирование целостного образовательного процесса, направленного на развитие личности курсанта через его деятельность. Эвристическое обучение построено на активной и самостоятельной творческой деятельности, при которой курсант «открывает» знания и формирует личностно значимый образовательный

продукт. Системность подхода задает необходимую теоретическую рамку для последующего моделирования педагогического процесса и обеспечивает учет специфики ВООВО: интеграции учебной, служебной и воспитательной деятельности как равнозначных компонентов, согласованности эвристического обучения с общей системой военно-профессиональной подготовки [56, с. 100];

третий – целостно-гуманитарный, который отражает ценностно-смысловую и профессиональную направленность разрабатываемой педагогической модели, содержательный компонент которой направлен на создание условий для личностного роста каждого обучающегося и его осознанного принятия содержательной составляющей своей профессии, понимания ее ценности для общества в соответствии со спецификой и учетом будущих служебно-боевых и профессиональных задач курсантов, благодаря чему преодолевается разрыв между теорией и практикой, между абстрактным гуманитарной подготовкой и актуальными запросами военной практики.

Таким образом, синтез вышеназванных методологических подходов создает концептуальную основу для решения проблемы разработки педагогической модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии. Личностно-ориентированный подход определяет стратегическую цель, системно-деятельностный – задаёт организационно-процессуальную структуру, а целостно-гуманитарный – обеспечивает актуальность содержания эвристического обучения.

Выводы по первой главе

По итогам проведённого в первой главе теоретического анализа можно сформулировать основные выводы.

Во-первых, эвристическое обучение имеет глубокие корни в истории развития философских и психолого-педагогических идей. Мы выделили пять основных исторических периодов, которые оно прошло в своем становлении: как целостной дидактической системы: античный (V до н.э. – 476г. н.э.), в котором эвристика рассматривалась как прием философского познания мира; средневековый (V – XVI вв.), связанный с развитием навыков интеллектуального поиска в практике схоластических диспутов; период эпохи Просвещения (XVII – XVIII вв.), в течение которого происходило формирование научной методологии эвристики и использование ее в качестве исследовательского подхода; период позднего Нового времени (XIX в.) – время становления научных основ творчества и мышления, лежащих в основе теории эвристического обучения; период новейшего времени (XX в. – по настоящее время) – период философско-концептуального оформления эвристического обучения [125, с. 10] как педагогического подхода, разделяемый на три периода: первый («экспериментальный») накопил значительный арсенал эвристических методов и технологий, второй («технологический») период связывается с оформлением эвристического обучения в целостную открытую педагогическую систему; третий (цифровой) характеризуется интеграцией эвристических основ в современную электронную образовательную среду [34, с. 56].

Во-вторых, разнообразие подходов к трактовке творческого мышления потребовало уточнения данного понятия с учетом специфики исследования. В данной работе *творческое мышление курсантов ВООВО Росгвардии* понимается как способность личности, формирующаяся и проявляющаяся в процессе эвристической деятельности через создание объективно или субъективно нового, личностно или профессионально значимого результата при решении задач учебной, служебной, внутригрупповой, культурно-досуговой и хозяйственно-бытовой деятельности.

Сущность творческого мышления определяется единством *трех взаимосвязанных компонентов*, реализующихся в процессе эвристической деятельности:

операционально-когнитивного, проявляющегося в способности генерировать и преобразовывать идеи, изменять направление поиска, находить оригинальные способы действий и доводить возникший замысел до содержательно завершенного результата;

мотивационно-смыслового, выражающегося в интеллектуальной инициативе и готовности выходить за пределы заданных требований;

регулятивно-рефлексивного, связанного с осмыслением, оценкой и корректировкой способов и результатов собственной мыслительной деятельности.

Сущностной характеристикой творческого мышления курсанта выступает его полисферность, предполагающая возможность переноса сформированных в процессе эвристической деятельности способов творческого поиска из учебной сферы в другие (служебную, внутригрупповую, культурно-досуговую и хозяйственно-бытовую) и их преобразования в соответствии с характером возникающих задач.

В-третьих, анализ отечественной психолого-педагогической литературы позволил определить основные направления к трактовке и пониманию эвристического обучения как метода, методологии, педагогической технологии, типа обучения и педагогического подхода. Отмечено, что большинство педагогических работ по эвристическому обучению последних лет рассматривают его исключительно как метод или технологию, исключая из поля зрения более обширный потенциал данной дидактической системы, в том числе, в условиях стремительного изменения и развития возможностей электронной образовательной среды.

Эвристическое обучение курсантов ВООВО Росгвардии – тип организации образовательного процесса, направленный на развитие творческого мышления курсантов посредством их включения в самостоятельную эвристическую деятельность, предполагающую самостоятельную постановку и решение проблемных задач курсантом, генерирование и преобразование идей, вариативный поиск способов решения, их обоснование и рефлексивную оценку,

результатом которой выступает создание субъективно или объективно нового, лично или профессионально значимого образовательного продукта.

Сущность эвристического обучения курсантов ВООВО Росгвардии заключается в организации образовательного процесса на основе самостоятельной эвристической деятельности, в которой курсант выходит за пределы репродуктивного усвоения и применения учебного материала, самостоятельно конструирует способы решения учебных задач и создает субъективно или объективно новый, лично или профессионально значимый образовательный продукт.

В-четвертых, в методологическую основу работы были положены лично-ориентированный, системно-деятельностный и целостно-гуманитарный подходы. Первый определяет стратегическую цель исследования, второй – задаёт организационно-процессуальную структуру, а третий – обеспечивает актуальность содержания эвристического обучения. Эти три взаимосвязанных и взаимодополняющих подхода создают концептуальную основу для решения проблемы разработки педагогической модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии.

Обобщая все вышеизложенное, необходимо заметить, что эвристическое обучение как тип обучения с учетом специфики ВООВО Росгвардии не становился предметом исследования педагогов. Теоретические выводы главы легли в основу разрабатываемой педагогической модели и опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности внедрения средств эвристического обучения в высшем военном образовании.

ГЛАВА 2. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОСГВАРДИИ

2.1. Разработка модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии

Современные реалии предъявляют качественно новые требования к профессиональной подготовке офицерских кадров. Выпускнику недостаточно иметь специальные знания, умения и навыки, он должен уметь быстро ориентироваться в сложных условиях повышенной ответственности и неопределенности, которые характерны для служебно-боевой обстановки настоящего времени.

Традиционная образовательная парадигма, основанная на жесткой регламентации и репродуктивных методах обучения, зачастую ограничивает возможности для формирования у курсантов опыта самостоятельной познавательной и творческой активности. Данное противоречие актуализирует поиск новых педагогических подходов, среди которых особое место занимает эвристическое обучение, ориентированное на создание обучающимися собственных образовательных продуктов.

Моделирование как исследовательский метод представления исследуемого объекта с целью его объяснения, изучения или уточнения получил широкое распространение в современной педагогической науке. Обладая интегративными свойствами, он объединяет теоретическое и эмпирическое начало проводимого исследования. В «Педагогическом энциклопедическом словаре» Б. М. Бим-Бада

отдельно определяется моделирование: это, с одной стороны, метод исследования объекта посредством его модели, а с другой построение и изучение моделей реальных и проектируемых объектов [114, с. 146]. Военный педагог и ученый А.П. Шарухин под моделированием понимает «разработку моделей, отражающих релевантные свойства реально существующих объектов (процессов), которые моделируются в различных комбинациях и различными способами» [187, с. 61].

В связи с широкой популярностью педагогического моделирования, за последние годы появилось значительное число различных трактовок понятия «модель» в педагогике. В данной работе мы будем придерживаться классических подходов, отраженных в энциклопедической литературе [114], [116] и работах Е. А. Солодовой, Ю. П. Антонова [143, с. 113]. На наш взгляд, наиболее полно отражает все основные особенности педагогических моделей определение А. П. Шарухина, который трактует ее как «продукт творческой деятельности, выраженный в физической, лингвистической, математической, схематической форме, связанный с объектом моделирования релевантными свойствами и позволяющий их изучить с заданной степенью достоверности».

Данный автор определяет для них следующие критерии:

1. Упрощение понимания исследуемого и способствование лучшему запоминанию информации.
2. Репрезентативность.
3. Сопряженность с объектом моделирования релевантными свойствами.
4. Дескриптивность (описательная форма представления сущности и объективных форм, характеристик осуществленных процессов научного познания).
5. Оптимальность набора количественных признаков, сравнимыми в своем теоретическом и практическом воплощении [187, с. 62].

В научных работах доктора педагогических наук О. Л. Поминовой моделирование образовательной деятельности рассматривается неразрывно с моделями его организации как составными частями этого процесса. Эти модели отражают взгляды их авторов на создание наиболее результативной системы

обучения и воспитания. Отличительные черты различных моделей заключаются в формах и методах взаимодействия между участниками образовательного процесса, применяемых технологиях, подходах к подаче, передаче и закреплению знаний [34, с. 53], а также в уровне практических умений обучающихся по итогам занятий. Разработанная в данном исследовании педагогическая модель эвристического обучения базируется на личностно-ориентированном, системно-деятельностном и целостно-гуманитарном подходах. Она включает в себя единство целевых, процессуальных и содержательных составляющих: целевой, организационный, содержательный, диагностический и оценочный блок [58, с. 107]. В общем виде ее можно представить в виде схемы на рисунке 1.

Целью эвристического обучения в ВООВО является развитие творческого мышления эвристическую деятельность в процессе профессиональной подготовки курсантов, которое является необходимым условием для выполнения выпускниками ВООВО своих профессиональных задач. Ученый-педагог А.П. Шарухин определяет целеполагание в ВООВО как процесс проектирования «пирамиды» задач, которые берут свое начало от конечной цели в рамках конкретного образовательного процесса. Исследователь подчеркивает их связь «с определенным тематическим содержанием, которое составляет информационную основу их решения» [191, с. 187]. Именно развитие творческого мышления, в основе которого лежит индивидуальное творческое мышление личности предполагает приобретение системно-специальных знаний и умений, а также овладение комплексными навыками, необходимыми для решения профессиональных задач [58, с. 42].

Достижение развития творческого мышления курсантов ВООВО Росгвардии предложено нами реализовать через авторскую педагогическую модель, состоящую из пяти взаимосвязанных блоков (целевой, организационный, содержательный, оценочный, педагогические условия), схематичное отражение которых представлено на рисунке 1.

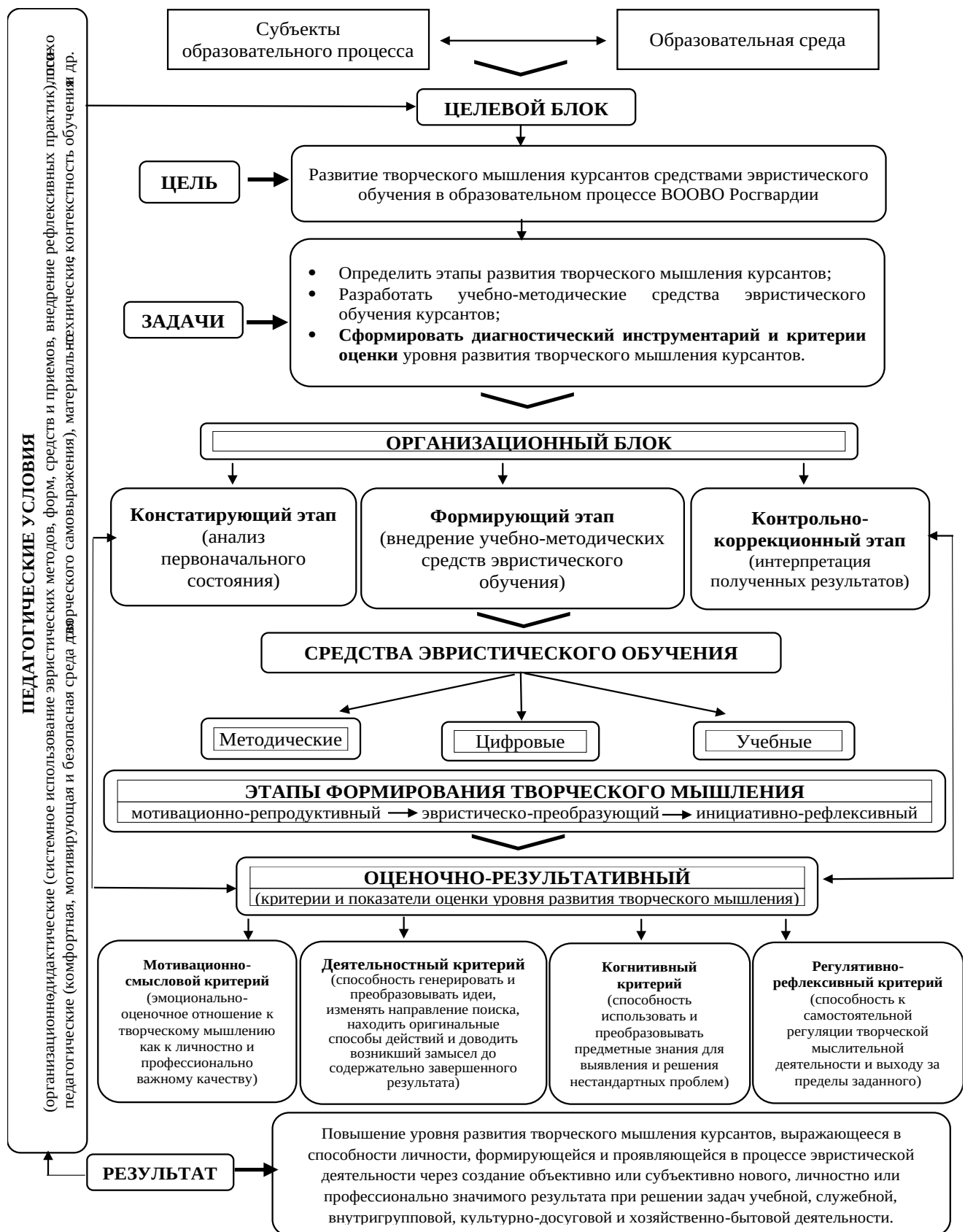


Рисунок 1. Структурная модель развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии

Для достижения цели, то есть развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения нами предложено решить ряд задач:

1. Определить этапы развития творческого мышления курсантов;
2. Разработать учебно-методические средства эвристического обучения курсантов;
3. Сформировать диагностический инструментарий (разработанные учебно-методические средства по дисциплине) и критерии оценки уровня развития творческого мышления курсантов).

Второй блок (организационный) обеспечивает процессуальную реализацию модели и представлен тремя взаимосвязанными этапами опытно-экспериментального исследования: констатирующим (анализ исходного состояния), формирующим (внедрение учебно-методических средств эвристического обучения в рамках курса учебной дисциплины) и контрольно-коррекционным (интерпретация полученных результатов и внесение необходимых корректив), содержательно раскрытых в таблице 5 на примере освоения учебных дисциплин курсантами ВООВО.

Таблица 5 – Содержание этапов эвристического обучения курсантов ВООВО Росгвардии

Формы	Методы	Средства
1 этап (констатирующий): выявление имеющегося уровня развития творческого мышления курсантов и общего уровня усвоения материала по дисциплине		
Все виды занятий по учебной дисциплине (лекции, семинары, практические занятия)	Наблюдение, дискуссионное обсуждение, анкетирование, тестирование, знакомство со структурой эвристических заданий.	Бланки, опросный лист, тест, инструкция, памятка, алгоритм, конструктор заданий.
2 этап (формирующий): развитие творческого мышления курсантов, приобретение курсантами необходимых ЗУН по учебной дисциплине		
Эвристические лекции, эвристические семинары, деловые и ролевые игры, блиц-опросы, блиц-игры, самоподготовка, решение творческих задач, консультации, доклады, творческие проекты, эвристический практикум.	Эвристический диалог, дискуссии, обучение «сообща», ролевые игры, мозговой штурм, блиц-игры, круглые столы, написание эссе во время самостоятельной работы, интеллектуальные викторины, проекты по	Образовательные объекты, опорные сигналы, символы, вопросы-навигаторы, алгоритмы эвристического наблюдения, творческие задания, конструкторы идей, культурные аналоги, листы самооценки и дневники рефлексии,

Продолжение таблицы 5

	организации и планированию культурно-досуговой работы в войсках.	индивидуальные образовательные программы, аудиовизуальные средства, интерактивные игры, образовательные платформы, средства телекоммуникации.
3 этап (контрольно-коррекционный) оценка достигнутых изменений в развитии творческого мышления и эвристических способностей курсантов, корректировка методического обеспечения		
Все виды занятий по учебной дисциплине «Культурология» (лекции, семинары, практические занятия)	Наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ листов рефлексии, защита творческих проектов.	Анкеты, опросники, тесты, методики и др.

Здесь же необходимо рассмотреть этапы развития творческого мышления курсантов:

1. Мотивационно-репродуктивный, на котором происходит знакомство курсантов с основными эвристическими категориями и алгоритмами, формулируется профессиональная значимость и формируется интерес к нестандартным задачам открытого характера;

2. Эвристическо-преобразующий, характеризуемый преобразованием освоенных способов деятельности и созданием собственных образовательных продуктов;

3. Инициативно-рефлексивный, связанный с оценкой и коррекцией своих способов деятельности, проявлением интеллектуальной инициативы.

Вторая задача в рамках спроектированной модели связана с разработкой учебно-методических средств эвристического обучения курсантов (она же соотносится с *третьим (содержательным) блоком* разработанной педагогической модели). Она включает в себя учебное и методическое пособие и цифровые образовательные ресурсы (авторский электронный курс по учебной дисциплине «Культурология», цифровые платформы и облачные архивы данных).

Содержание разработанных эвристических материалов основывается на нескольких принципах. Автор теории дидактической эвристики А. В. Хуторской

выделял семь основополагающих положений, лежащих в основе эвристического обучения. Адаптируя их к образовательному процессу ВООВО Росгвардии можно протрактовать их следующим образом [167, с. 25]:

1. Принцип личностного целеполагания обучающегося в условиях высокой регламентации образовательного процесса реализуется через образовательные ожидания и личностный смысл, который может вкладывать сам обучающийся при изучении материала [167, с. 25];

2. Индивидуализация образовательных траекторий обеспечивается свободой выбора элементов образовательной деятельности: способов достижения целей занятий, темы, способов выполнения, представления и форм отчетности творческих работ (при сохранении обязательного минимума в содержании);

3. Принцип метапредметности основ содержания образования в значительной степени соотносится с сущностью гуманитарных наук, интегративных по своей сути. Изучение культурологии курсантами позволяет им не только изучить общетеоретические основы курса и проанализировать тенденции мировой культуры, но и узнать об особенностях профессиональной этики и этикета, а также актуализировать полученные знания по другим общеразвивающим дисциплинам: «Истории России», «Философии», «Социологии» и др.;

4. Принцип продуктивности обучения связан с созданием обучающимися собственного образовательного продукта, который будет нести элементы личного и субъективного. В процессе их создания у обучаемого происходит развитие личностных качеств, приобретение умений и навыков продуктивной творческой деятельности, которые могут выходить за рамки изучаемых дисциплин и иметь общекультурный характер [58, с. 72];

5. Первичность образовательной продукции обучающегося раскрывается через самостоятельное осмысление проблемы, ее интуитивное решение на основе имеющихся представлений о мире. Лишь после «добывания знаний» из личного опыта, полученный результат соотносится с научными и уставными подходами;

6. Ситуативность обучения является одним из важнейших подходов в изучении гуманитарных дисциплин в ВООВО, так как благодаря моделированию конкретных профессиональных задач показывает актуальность использования изучаемого материала на практике;

7. Принцип образовательной рефлексии предполагает осознание обучающимися и педагогами результатов обучения и способов их достижения, а также анализ личностных изменений. Все это дает основу для поиска по созданию нового (технологическую, мотивационную и т.д.) [58, с. 73].

Вышеперечисленные принципы помогают придать образовательному процессу личностный характер, наполнить его значимым смыслом для курсантов, ориентируют преподавателя на продуктивное самостоятельное изучение материала обучающимися при внешнем руководстве педагога.

Изучение курса культурологии в ВООВО Росгвардии осуществляется через регламентируемый вид организации обучения – лекции, семинары, практические занятия, самостоятельную работу и зачет. Однако преподаватель вправе самостоятельно определять форму проведения каждого из вышеперечисленных видов занятий.

По мнению О. В. Диривянкиной, все формы организации эвристического обучения можно разделить на коллективно-групповые, индивидуальные и индивидуально-коллективные, граница между которыми может оказываться достаточно подвижной [58, с. 25].

К первому типу форм мы отнесли эвристические лекции (лекция вдвоем, лекция-провокация, стратегия ЗХУ, лекция-визуализация, «продвинутая» лекция), семинары (блиц-игра и практикумы, деловые и ролевые игры, блиц-опросы и блиц-игры). Ко второму – самоподготовку, решение творческих задач, консультации, доклады. К третьему – эвристические олимпиады, защита творческих проектов [58, с. 63].

В рамках выделенных форм организации эвристического обучения реализуются некоторые методы. В педагогическом словаре под ними понимается «способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и

обучаемых, направленные на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения» [114, с. 380].

В современной педагогической науке существует значительное число подходов к классификации педагогических методов, однако исходя из оценки направленности образования на творческое развитие личности, в эвристическом обучении, по мнению А. В. Хуторского [172, с. 99], можно выделить следующие группы методов обучения:

1. Когнитивные, направленные на работу с информацией эвристическое наблюдение, конструирование правил/понятий, метод гипотез, метод «вживания», символического видения, метод фактов и др.;

2. Креативные, направленные на создание обучающимся нового образовательного продукта: эвристический диалог, мозговой штурм, метод инверсии, гиперболизация, метод придумывания, метод образной картины, поиск аналогий и др.;

3. Оргдеятельностные (самоорганизации): метод планирования, рецензирование, рефлексия и т.д.).

Вышеперечисленные методы применяются последовательно, исходя из структуры эвристических занятий. Их применение неразрывно с использованием средств обучения. В Российской педагогической энциклопедии под ними понимаются «объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся для достижения поставленных целей» [129, с. 65].

А. В. Хуторской выделяет следующие дидактические средства эвристического обучения: первичные образовательные объекты (природные, культурные, социальные или идеальные); знаково-символические (символы и метафоры, графические схемы, опорные сигналы и др.); когнитивные (эвристические алгоритмы, вопросы-навигаторы), креативные (конструкторы идей, творческие задания на различных носителях и др.), оргдеятельностные (портфолио, листы/дневники рефлексии, планы собственного развития и др.),

цифровые (аудио-визуальные средства, телекоммуникация, образовательные платформы и др.), метапредметные (фундаментальные образовательные объекты и универсальные способы деятельности) [167, с. 101].

Таким образом, комплексное применение обозначенных дидактических средств, методов и форм в рамках изучения культурологии курсантами ВООВО Росгвардии позволит преподавателю реализовать основы эвристического обучения в условиях военно-педагогического процесса и повысить эффективность обучения путем развития творческого мышления курсантов.

Следующая задача в контексте цели работы заключается в детальном рассмотрении *четвертого оценочного блока педагогической модели*, который будет состоять из критериев (и их показателей) оценки результатов педагогической диагностики, осуществляемой в ходе педагогического эксперимента. Его основное содержание можно представить в виде таблицы 6.

Таблица 6 – Показатели критериев диагностики развития творческого мышления эвристического обучения курсантов ВООВО Росгвардии при изучении учебных дисциплин

Критерий	Показатели	Методики
Мотивационно-смысловой	– значимость ценности личностного развития и профессиональной самореализации; – мотивация творческой самореализации; – уровень интеллектуальной активности (вовлеченности) при решении творческих задач	«Ценностные ориентации» (М. Рокич), авторская анкета самооценки курсантами эмоционально-ценностного отношения к творческому развитию
Когнитивный	ЗУН по итогу изучения учебной дисциплины	Входной контроль, промежуточный контроль (в формате самостоятельной работы), экспертная оценка образовательных продуктов
Деятельностный	– уровень развития личностных качеств, образующих способность к творчеству; – оценка креативности; – способность применять творчество для решения практических, в т.ч. профессиональных задач	Опросник личностной склонности к творчеству (Г. Дэвис), субтест «Закончи рисунок» (Э. П. Торренс),
Регулятивно-рефлексивный	– интеллектуальная инициатива (выход за пределы заданного); – самостоятельная рефлексия и коррекция действий	Модифицированная методика Д. Б. Богоявленской «Креативное поле»; Опросник А. В. Карпова

Эффективность разработанной педагогической модели эвристического обучения курсантов обеспечивается совокупностью взаимосвязанных педагогических условий, которые целенаправленно создаются в образовательном процессе ВООВО. Данные условия охватывают организационно-дидактические (системное использование эвристических методов, форм, средств и приемов, внедрение рефлексивных практик), психолого-педагогические (комфортная, мотивирующая и безопасная среда для творческого самовыражения), материально-технические (доступ к необходимым ресурсам и цифровым инструментам), кадровые (готовность преподавательского состава к реализации эвристического подхода) и нормативно-правовые аспекты (обеспечивают соответствие модели требованиям образовательных стандартов и воинских уставов) [193, с. 319].

На основании проведенного научно-теоретического анализа нами были выделены уровни развития творческого мышления, характеристика которых представлена в таблице 7. В ней же приведено соотнесение вышеперечисленных критериев оценки развития творческого мышления с его уровнями.

Таблица 7 - Структурно-содержательная характеристика оценки уровня развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии

Уровень развития	Критерий	Содержательная характеристика
Высокий (устойчивая направленность на творческий поиск, системное и продуктивное использование знаний)	Мотивационно-смысловой	Творческое развитие имеет устойчивую личностную и профессиональную значимость для курсанта, он стремится к самостоятельному решению нестандартных задач
	Деятельностный	Самостоятельно генерирует разнообразные и оригинальные идеи, гибко изменяет способы решения, детально разрабатывает найденное решение
	Когнитивный	Творчески применяет предметные знания при решении эвристических задач
	Регулятивно-рефлексивный	Проявляет интеллектуальную инициативу, выраженную в выходе за пределы заданного, самостоятельно анализирует ход и результаты собственной деятельности, прогнозирует последствия и корректирует стратегию решения
Средний (ситуативность творческой активности,	Мотивационно-смысловой	Интерес к творческой деятельности ситуативен. Курсант признает его профессиональную значимость, но потребность в самостоятельном творческом развитии проявляет не всегда

Продолжение таблицы 7

проявление инициативы, оригинальности и рефлексии в определённой степени зависит от характера задачи и внешней педагогической поддержки)	Деятельностный	способен преобразовывать известные способы деятельности и предлагать разные варианты решений, однако проявляет оригинальность и детальность прогнозируемых действий проявляются преимущественно при внешнем стимулировании
	Когнитивный	Применяет знания в знакомых и частично изменённых ситуациях, при самостоятельной постановке проблемы и выявлении сложных связей нуждается в педагогической поддержке
	Регулятивно-рефлексивный	Стремится к поиску наиболее эффективных путей достижения цели в рамках заданных условий, рефлексия направлена на внешнюю обратную связь
Низкий (ситуативность творческой активности, проявление инициативы, оригинальности и рефлексии в определённой степени зависит от характера задачи и внешней педагогической поддержки)	Мотивационно-смысловой	Интерес к творческому развитию выражен слабо, преобладают репродуктивные способы достижения результата
	Деятельностный	Преобладают шаблонные способы решения, количество генерируемых способов достижения цели ограничено, переключение между ними затруднено, степень проработки решения невысока
	Когнитивный	Курсант преимущественно воспроизводит усвоенный материал
	Регулятивно-рефлексивный	Действует в пределах инструкции, самоанализ ограничен, корректировка действий – внешняя

Пятый блок (педагогических условий) в контексте исследования является учет и использование достижений цифровизации ВООВО. В отличие от информатизации, данный процесс предполагает не только оптимальное использование современных информационных технологий, но и качественную перестройку образовательного процесса и его организации, связанного с оптимизацией и персонализацией обучения (в сравнении с информатизацией образования) [35, с. 37].

В группе **дидактических условий** ключевым является системное использование эвристических методов и приемов, внедрение рефлексивных практик. **Организационные условия** определяют пространственно-временную структуру учебного процесса. В нем не менее 40–50 % учебного времени (как контактной, так и самостоятельной работы) отводится на выполнение открытых

заданий, групповые дискуссии и защиту проектов. Важным организационным условием является интеграция аудиторной и внеаудиторной работы [140, с. 35].

Психолого-педагогические условия обеспечивают комфортную, мотивирующую и безопасную среду для творческого самовыражения курсантов. При этом в модели чётко разведены творческая свобода и требования воинской субординации: на этапе эвристического поиска преподаватель выступает как фасилитатор, а на этапе принятия окончательного решения и оценки сохраняется руководящая роль.

Материально-технические и информационные условия обеспечивают доступ к необходимым ресурсам и цифровым инструментам (закрытый сегмент LMS Moodle с размещённым авторским электронным курсом по культурологии, установлены и используются запатентованные программы для ЭВМ, доступ к общему облачному хранилищу). Кадровые условия связаны с готовностью преподавательского состава к реализации эвристического подхода. В распоряжении педагогов должны быть не только комплекты учебно-методических разработок, но и они сами должны обладать тьюторскими способностями. Нормативно-правовые условия обеспечивают соответствие модели требованиям образовательных стандартов и воинских уставов [189, с. 152]. В рабочую программу дисциплины внесены адаптированные фонды оценочных средств. В учебно-методический комплекс (далее – УМК) включены эвристические методы и алгоритмы, критерии оценки открытых эвристических заданий, портфолио и рефлексивных дневников. Также неотъемлемой частью педагогических условий внедрения авторской модели будет контекстность, то есть выстраивание содержания учебного материала с учетом военно-профессиональной специфики и сочетание учебной деятельности со служебной.

Все перечисленные педагогические условия функционируют не изолированно, а как системно взаимодополняющие факторы. Их комплексная реализация обеспечивает для курсанта комфортную и мотивирующую среду творческого поиска, доступ к современным средствам обучения, право выбора и рефлексии; для преподавателя – методическую поддержку, возможность

вариативного использования эвристических методов; для образовательного процесса в целом – воспроизводимость модели, соответствие стандартам и интеграцию с цифровой средой и профессиональным контекстом [144, с. 14].

Таким образом, разработанная модель эвристического обучения курсантов младших курсов ВООВО Росгвардии позволяет более детально исследовать закономерности взаимодействия ее компонентов и проектировать те, которые определены предметом и задачами диссертационного исследования (помогает выявить сущность и структуру педагогических процессов, изучить их особенности и механизмы работы, а также сконструировать будущую педагогическую реальность.).

На основе всего вышеизложенного можно сформулировать следующие выводы:

Модель развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии, базирующаяся на личностно-ориентированном, системно-деятельностном и целостно-гуманитарном подходах, представляет собой целостную дидактическую систему, ориентированную на реализацию ключевых принципов эвристического обучения, в которой формы создают условия для эвристической деятельности, методы обеспечивают активный, поисковый характер познания; средства выступают инструментами создания личностно значимых образовательных продуктов, результаты которой могут быть реализованы в экспериментальном педагогическом исследовании.

Представленная в исследовании педагогическая модель включает в себя пять блоков:

целевой блок определяется развитием творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии и задачами (определения этапов развития творческого мышления курсантов, разработка учебно-методических средств эвристического обучения курсантов, диагностического инструментария и критериев оценки уровня развития творческого мышления курсантов, обозначения субъектов и

образовательной среды, в которой реализуется педагогическая модель).

организационный блок представлен этапами развития творческого мышления курсантов (мотивационно-репродуктивный, эвристическо-преобразующий, инициативно-рефлексивный), а также этапами опытно-экспериментальной работы (констатирующий, формирующий, контрольно-коррекционный);

содержательный блок раскрывается через систему учебно-методических средств эвристического обучения (методические, цифровые и учебные), обеспечивающие практическо-инструментальную часть внедрения педагогической модели;

оценочный блок представлен набором психолого-педагогических измерительных материалов по четырем критериям: мотивационно-смысловом, когнитивном, деятельностном и регулятивно-рефлексивном, и связан с проведением контрольно-измерительных [40, с. 50] мероприятий по выявлению уровня развития творческого мышления на разных этапах педагогического эксперимента; определяет критерии и показатели эффективности разработанной педагогической модели;

педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной среды, обеспечивающих функционирование спроектированной педагогической модели (профессионально-контекстные, организационно-дидактические, психолого-педагогические, кадровые, нормативно-правовые).

Совокупно вышеназванные блоки формируют целостную дидактическую систему, ориентированную на реализацию ключевых принципов эвристического обучения (личностное целеполагание; метапредметность содержания дидактических средств; ситуативность – создание условий, где способ решения не определен; продуктивность и образовательная рефлексия).

2.2. Обоснование и разработка учебно-методических средств эвристического обучения курсантов военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии

Потенциал дисциплин, формирующих универсальные компетенции в военном образовании, преимущественно проявляется в период становления личности будущего офицера, через смысловое восприятие и коммуникацию в воинском коллективе. Одной из дисциплин, где нет безальтернативного, единственно верного решения, является «Культурология», так как её материал не поддается формализации и полисемантичен по своей сути. Такие качества дисциплины являются наиболее подходящими для эвристического обучения, где нет однозначного решения, где у курсанта появляется пространство для гипотезы, интерпретации и аргументации собственной позиции [124, с. 183].

Целостно-гуманитарный подход, который проявляется как средство создания условий для освоения обучающимися личностно-профессиональной позиции и раскрытия человеческого потенциала, предполагает рассмотрение педагогического обеспечения как процесса и результата проектирования образовательной деятельности [42, с. 151]. При таком подходе учебно-методические средства становятся инструментом, с помощью которого курсант раскрывает собственный человеческий потенциал и развивает профессиональное самосознание [157, с. 15]. Близок к этому антропологический ракурс: эффективность профессиональной подготовки измеряется не только компетентностью выпускника, но и тем, созданы ли условия для его личностного роста и осознанного принятия содержания профессии [103, с. 6]. Отсюда практический вывод для нашего исследования: проектирование системы средств должно отталкиваться от целей развития личности и мотивации курсанта к вхождению в профессиональную культуру, а не от удобства изложения материала.

Отличительный признак эвристического обучения курсантов в военных образовательных учреждениях высшего образования Росгвардии – не форма представления материала, а характер активности, которую оно вызывает. Эвристическое обучение задаёт курсантам ситуацию, оставляя способ её разрешения открытым, в то время как традиционные дидактические средства задают конкретный вектор обучения к заранее известному результату. Именно по этому критерию в работе определяется состав средств эвристического обучения курсантов Росгвардии: это совокупность учебно-методических средств, каждое из которых вовлекает обучающегося в эвристический поиск, самостоятельное конструирование знания и порождение собственного образовательного продукта, а взятые вместе они обеспечивают развитие творческого мышления.

Формирование творческого мышления происходит в активной деятельности самого курсанта, поэтому и измерять его следует в двух взаимодополняющих плоскостях. Первая – процессуально-операциональная – фиксирует то, как именно протекает мыслительный процесс: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность как основные характеристики, а также способность самостоятельно увидеть и сформулировать проблему, извлечённую из окружающей обстановки. Вторая – личностно-смысловая – отвечает на вопрос, ради чего курсант мыслит творчески: здесь значимы ориентация не только на результат, но и на сам процесс деятельности, ценностное отношение к творчеству, познанию, развитию, свободе, независимости, рационализму, образованности и широте взглядов. Важно, что эти ценности рассматриваются не сами по себе, а через признание их значимости для будущей профессиональной самореализации.

Перейдем к рассмотрению разработанного комплекса учебно-методических средств эвристического обучения курсантов на примере изучения дисциплины «Культурология» в ВООВО Росгвардии. Наглядно ее основные компоненты представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 – Организационно-содержательная структура учебно-методических средств эвристического обучения курсантов ВООВО Росгвардии

Представленная на схеме иерархичная структура отражает логику планирования учебного процесса, состоящую из нескольких этапов: определение содержательных рамок, подбор инструментов реализации и достижение результата.

Достижение поставленной цели предполагает решение нескольких взаимосвязанных задач. Первая — содержательная: необходимо построить единую матрицу, охватывающую все 12 тем дисциплины и сводящую воедино традиционные и цифровые форматы работы с учётом военно-профессиональной специфики [198, с. 146]. Остальные три задачи носят инструментальный характер и различаются по адресату. Курсанту предназначены учебные пособия — печатное и электронное — для самостоятельной работы. Преподавателю адресованы учебно-методические материалы (УММ) по дисциплине, а также отдельное методическое пособие с рекомендациями по использованию всего комплекса.

Изучение курса культурологии в ВООВО Росгвардии осуществляется через регламентируемые виды организации обучения: лекции, семинары, практические занятия, самостоятельную работу и промежуточную аттестацию. Однако

преподаватель вправе самостоятельно определять форму проведения каждого из вышеперечисленных видов занятий.

По мнению О.В. Диривянкиной, все формы организации эвристического обучения можно разделить на коллективно-групповые, индивидуальные и индивидуально-коллективные, граница между которыми может оказываться достаточно подвижной [58, с. 69].

К первому типу форм мы отнесли эвристические лекции (лекция вдвоем, лекция-провокация, стратегия ЗХУ, лекция-визуализация, «продвинутая» лекция), семинары (практикумы, деловые и ролевые игры, блиц-опросы и блиц-игры). Ко второму – самоподготовку, решение творческих задач, консультации, доклады. К третьему – эвристические олимпиады, защита творческих проектов [58, с. 63].

В рамках выделенных форм организации эвристического обучения реализуются некоторые методы. В педагогическом словаре под ними понимается «способы упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленные на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения» [114, с. 339].

В современной педагогической науке существует значительное число подходов к классификации педагогических методов, однако исходя из оценки направленности образования на творческое развитие личности, в эвристическом обучении, по мнению А. В. Хуторского [176, с. 117], можно выделить следующие группы методов обучения:

1. Когнитивные, направленные на работу с информацией: эвристическое наблюдение, конструирование правил/понятий, метод гипотез, метод «вживания», символического видения, метод фактов и др.
2. Креативные, направленные на создание обучающимся нового образовательного продукта: эвристический диалог, мозговой штурм, метод инверсии, гиперболизация, метод придумывания, метод образной картины, поиск аналогий и др.
3. Оргдеятельностные (самоорганизации): метод планирования, рецензирование, рефлексия и т.д.

Вышеперечисленные методы применяются последовательно, исходя из структуры эвристических занятий. Их применение неразрывно с использованием средств обучения. В Российской педагогической энциклопедии под ними понимаются «объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащихся для достижения поставленных целей» [129, с. 65].

А. В. Хуторской выделяет следующие дидактические средства эвристического обучения: первичные образовательные объекты (природные, культурные, социальные или идеальные); знаково-символические (символы и метафоры, графические схемы, опорные сигналы и др.); когнитивные (эвристические алгоритмы, вопросы-навигаторы), креативные (конструкторы идей, творческие задания на различных носителях и др.), оргдеятельностные (портфолио, листы/дневники рефлексии, планы собственного развития и др.), цифровые (аудио-визуальные средства, телекоммуникация, образовательные платформы и др.), метапредметные (фундаментальные образовательные объекты и универсальные способы деятельности) [167, с. 321].

Таким образом, комплексное применение обозначенных дидактических средств, методов и форм в рамках изучения культурологии курсантами ВООВО Росгвардии позволит преподавателю реализовать основы эвристического обучения в условиях военно-педагогического процесса и повысить эффективность обучения путем развития творческого мышления курсантов.

Особое место среди средств эвристического обучения занимает рабочая тетрадь: она адресована курсантам младших курсов и решает задачу, которую не решает ни один элемент, - учит работать с материалом эвристически. Её назначение — перевести общую идею эвристического обучения в конкретные действия курсанта. Здесь возникает принципиальное затруднение: эвристическое обучение по определению не предполагает заранее известного результата, а значит, курсант, впервые столкнувшийся с таким форматом, лишён привычных

ориентиров. Рабочая тетрадь и берёт на себя роль такого ориентира — не подменяя поиск готовым ответом, а структурируя его.

Структура тетради представляет собой «культурологический задачник», где центральное место занимают эвристические задания. В соответствии с рабочей программой дисциплины она разделена на 12 блоков, каждый из которых представлен пятью заданиями разного уровня сложности и дополнительными открытыми вопросами в конце каждого раздела. При этом логика тетради выстроена так, чтобы с каждым разделом увеличивать его эвристическую составляющую.

Рабочая программа и тематический план включают в себя 12 разделов:

1. Культурология как наука (предмет и структура культурологии, сущность и содержание понятия «культуры», соотношение культуры и цивилизации, основные функции культуры).

2. Типология культуры (историческая, технологическая и регионально-компаративистская типологии; художественно-стилевая типология: массовая и элитарная культура и т.д.).

3. Культура у колыбели цивилизации (истоки антропогенеза и особенности первобытной культуры; культура цивилизаций Древнего Востока: Месопотамия, Египет, Индия, Китай).

4. Античная культура (место античности в истории культуры; культура Древней Греции и Древнего Рима; античная философия, искусство, наука, наследие эпохи).

5. Культура эпохи Средневековья (условия формирования и особенности западноевропейской средневековой культуры; роль христианства; художественные стили: романский и готика).

6. Культура эпохи Возрождения (гуманизм и антропоцентризм Ренессанса; итальянское и Северное Возрождение; «титаны Возрождения»; ренессансная наука и искусство, наследие эпохи).

7. Культура эпохи модерна (культура Нового времени XVII–XIX вв.: рационализм, становление современной науки; стили барокко, классицизм, романтизм, реализм; кризис культуры модерна в начале XX века).

8. Культура в современном мире (культурная картина XX–XXI веков; проблемы индустриальной и постиндустриальной цивилизации; направления современного искусства; диалог культур и глобализация).

9. Национальное своеобразие культуры России (ценностно-смысловые особенности и культурный архетип; влияние крещения Руси; периодизация; памятники культуры Древней Руси и Московского государства).

10. Российская культура Нового времени (развитие русской культуры в XVII–XIX вв.: реформы Петра I, русское Просвещение; «золотой век» литературы, живописи, архитектуры, науки; романтизм, критический реализм; культура «серебряного века»).

11. Культура России XX века (судьба русской культуры после революции 1917 года; культура советского общества: этапы и особенности; культура русского зарубежья; проблемы и перспективы современной российской культуры).

12. Военная культура (военная культура как феномен духовной культуры; отражение войны и ратного дела в искусстве; воинские традиции и ритуалы; атрибутика военной формы, военный этикет; роль традиций в культуре Российской армии и войск национальной гвардии).

Для каждого из блоков в рабочей тетради представлены тематические задания, разработанные на основе эвристического подхода. Приведем пример таких заданий из разных тем, отражающих уровень углубления их эвристического потенциала:

Раздел 1 (Культурология как наука)

Задание 4. Соберите логическую цепочку «Формирование личности в культуре»

Термины: личность, культурная идентичность, социализация, инкультурация, усвоение норм, культурная среда

[_____] → [_____] → [____
] → [_____] → [_____] →
 → [_____]

Дополнительно: обведите элементы, которые, на ваш взгляд, в наибольшей степени влияют на формирование личности человека (или добавьте свой).

Раздел 5. Европейская культура Средневековья

Задание 3. Проанализируйте отрывок из французского средневекового героического эпоса «Песнь о Ролане».

...Оливер молвит: «Побратим, взгляни:

Враги вокруг на многие огни,
 А наших рать — как малые горсти!
 Труби в рог, граф! Услышит Карл, прости!
 Вернётся он с баронами в тылы».
 Роланд ответил: «Был бы я с ума,
 Коль в милой Франции утратил б славу!
 Нет, я ударю Дюрендалем по праву!»
 ...(позже)

«Смотри, Роланд, — Оливер говорит, —
 Враги уже почти что вплотную. В них
 Гудит земля от тысячи копыт.
 Труби в рог, Карл услышит, воротит!»
 «Не дай мне Бог, чтоб за меня родня
 Испытала бесчестье, — молвил граф. —
 Пусть гибну я, но не погибнет слава!»
 ...(ещё позже)

Вот видит граф, что гибнут его люди,
 И обратился к Оливеру: «Друг мой,
 Коль царь великий здесь сейчас пребудет,
 Засвидетельствовал бы он: никто
 Из нас не струсил, в том порукой бой.
 Но вас, бароны, мне не воскресить...
 Что проку в битве? Поздно говорить.
 Я в рог вскричу — об этом Карл узнает».

Оливер молвил: «Стыдно, что ж так поздно!

Труби тогда б — сейчас бы были живы.

Но Карл уже не придёт с подмогой...»

Роланд в рог задудел — застонала скала,

Летит звук через реки и дали,

В нем горе и гнев, и смертельный удар...

Вопрос: какие ценности рыцарской культуры эпохи Средневековья раскрыты в отрывке? Расположите их в той последовательности, которая, на ваш взгляд, будет отражать их иерархию.

Раздел 12. Военная культура

Задание 3. Придумайте и нарисуйте эмблему своего подразделения, ниже приведите расшифровку его элементов

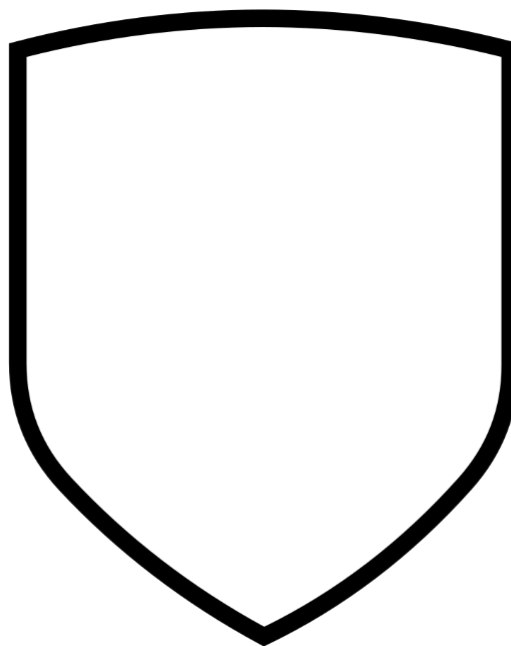


Рисунок 3 – Иллюстрация к заданию учебного пособия

Таким образом, рабочая тетрадь, как дидактическое средство, помогает курсантам постепенно осваивать эвристические способы и формировать эвристические навыки работы с изучаемым материалом по дисциплине. Учебное пособие содержит задания, которые обеспечивают развитие когнитивной гибкости, креативности (создание индивидуального образовательного продукта), рефлексивных практик (через закрепление материала и «осознания» процесса

учения) и влияют на мотивационно-ценностную часть личности курсанта, в том числе через профессиональную направленность [38, с. 21]..

Также важной частью средств эвристического обучения является его цифровой блок. Оно не просто дополняет традиционные методы, но и формирует новую, гибридную образовательную среду. Эта среда создает условия для эффективного применения эвристических подходов, а также помогает по-новому выстраивать коммуникацию между субъектами образовательного процесса [37, с. 63]. В контексте настоящего исследования цифровое обеспечение представляет собой трехуровневую систему, объединяющую платформенные (авторский электронный курс в закрытом сегменте Moodle), программные (запатентованные программы для ЭВМ: интеллектуальная викторина, эвристический детектив) и ресурсные компоненты (архивы с источниками в облачных хранилищах), направленную на развитие эвристических способностей курсантов.

Благодаря возможности включения аудиовизуальных материалов и экономии времени за счет перехода к машинописному заполнению от рукописного электронный курс обладает дополнительными преимуществами в сравнении с рабочей тетрадью, несмотря на идентичную тематическую структуру. Также преподаватель имеет возможность удаленного доступа, индивидуализации и коррекции материалов курса, что является значительным преимуществом электронных учебных материалов в сравнении с теми, что размещены на бумажных носителях.

Для каждой из 12 тем курсант последовательно проходит следующие этапы: знакомится с учебной ситуацией, пытается сформулировать первичный вывод, задает дополнительные вопросы, формулируя цели и задачи. Затем выполняет интерактивные задания пяти разных типов. Следующий шаг – работа с дополнительными материалами по рассмотренным в разделе вопросам и участие в форуме, в котором обсуждаются ключевые вопросы темы, происходит обмен мнениями. И в заключение выполняется рефлексия (анкета / эссе).

Экспертная оценка производится путем проверки преподавателем или взаимооценкой курсантами (в зависимости от задания). Оцениваются не только когнитивные показатели, но и творческий подход, а также степень личного прогресса и включенности в работу каждого курсанта [127, с. 72].

Таким образом, содержание каждого задания формирует и активизирует комплекс эвристических способностей посредством специфического набора методов. Под эвристическими способностями А. В. Хуторской понимает комплексные возможности учащегося в совершении деятельности и действий, направленных на создание им новых образовательных продуктов [167, с. 72].

Только системное применение пяти типов заданий в электронном курсе (таблица 8) формирует эвристические способности как интегративную характеристику личности. Таким образом достигается необходимый эффект и ключевая цель методического обеспечения – развитие творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения.

Таблица 8 – Развитие эвристических способностей с использованием эвристических методов при решении заданий электронного курса по «Культурологии»

№	Тип задания	Эвристические методы	Развиваемые эвристические способности
1	Текстово-аналитический (анализ подходов и концепций учёных; формулирование собственной позиции)	Конструирование понятий/правил/теорий, метод гипотез, эвристическое наблюдение, сравнение, классификация	Умение задавать вопросы, отыскивать причины явлений; формулирование собственного мнения, гибкость ума; способность осознавать цели учебной деятельности, пояснять их, рефлексивное мышление
2	Текстово-творческий (моделирование коммуникации с историческим деятелем, реконструкция альтернативных культурных сценариев, поиск аналогий)	Эвристический диалог, инверсия, гиперболизация, метод «вживания», ошибок, поиск аналогий, прогнозирование	Воображение, эмпатия, прогностичность, чуткость к противоречиям; способность ставить цель и организовывать её достижение, умение пояснять свои действия, рефлексия
3	Визуальный (распознавание культурных кодов, стилей, символов по изображениям (архитектура, живопись, артефакты)	Эвристическое наблюдение, символическое видение, метод образной картины, классификация	Визуальная эвристика, распознавание культурных кодов, стилистов анализ, умение выявлять символическое значение, рефлексия

Продолжение таблицы 8

№	Тип задания	Эвристические методы	Развиваемые эвристические способности
4	Аудиоформат (определение темпа, ритма, эмоционального строя, национальной принадлежности, культурно-исторического контекста)	Эвристическое наблюдение, метод фактов, образная картина, поиск аналогий	Воображение, эмоциональная отзывчивость; способность ставить цель анализа, организовывать восприятие, рефлексировать о своём понимании целостное восприятие культуры через звук, рефлексия
5	Видеоформат (характеристика эпохи, биографических влияний, выразительных средств киноязыка)	Синтез информации, эвристическое наблюдение, метод фактов, рефлексия, рецензирование	Интеграция визуальной и аудиальной информации, критическая оценка медиапродукта, установление междисциплинарных связей, умение выявлять контекст и биографические влияния, рефлексивное мышление

Непосредственно к каждому из 12 блоков заданий на базе закрытого сегмента платформы Moodle размещены дополнительные элементы: «База данных», куда курсанты размещают свои работы для общего ознакомления, ведут совместные глоссарии и делятся конспектами; «Форум», в котором происходит обсуждение проблем в режиме реального времени с педагогом; «Рефлексия», где каждый курсант проводит самоанализ проведенной работы и оставляет обратную связь.

В разработанном для профессорско-преподавательского состава методическом пособии для работы с электронным курсом собраны инструкции и руководства по работе с курсом, а также примерные ответы, эталоны оценивания и примерные критерии с расшифровкой по 10-балльной шкале

Таким образом, методическое обеспечение электронного курса по культурологии образует целостную дидактическую систему, в которой традиционные принципы дидактики (системность, цикличность, научность, доступность, индивидуализация) интегрированы с эвристическими методами и цифровыми технологиями. Такой синтез позволяет оптимизировать учебно-познавательную деятельность, обеспечить интерактивность и обратную связь, а для закрепления личного роста курсанта применяется рефлексивный компонент.

Второй составляющей цифрового блока является облачное хранилище. Под ним понимается информационно-технологическая модель, обеспечивающая повсеместный доступ через закрытую локальную сеть к общему набору ресурсов и приложений [18, с. 55]. В условиях ВООВО использование облачных технологий приобретает особую актуальность, так как позволяет решить проблему ограничения доступа курсантов к информационно-телекоммуникационной сети интернет.

Нами был создан «Культурологический архив», размещенный в облачном хранилище академии, доступ к которому открыт для любого курсанта. В нем собраны рекомендованные в рамках освоения дисциплины документальные и художественные фильмы, музыка, изобразительные материалы и научная литература. Здесь же размещены установочные файлы программ ЭВМ: интеллектуальная викторина «Своя игра», в которую каждый желающий может играть самостоятельно или по сети и «Эвристический детектив» – квест, позволяющий проводить комплексный анализ культурно-исторических учебных ситуаций, выстраивать цепочки логических связей, общаться с другими участниками процесса и формировать автоматически для печати итоговые материалы. Преподаватель при этом может оставлять комментарии прямо в редактируемых файлах, отслеживать историю изменений, чтобы видеть процесс работы, и организовывать оценивание и взаимное рецензирование работ в режиме реального времени.

Таким образом, использование облачных хранилищ и программ для ЭВМ является технологической основой для учебно-методических материалов, которая объединяет все остальные компоненты и предоставляет субъектам образовательного процесса гибкий и современный инструментарий для эвристического обучения.

В рамках системы эвристических методов обучения разработан единый комплекс учебно-методических материалов, который включает несколько взаимосвязанных компонентов: рабочую программу, тематический план, планы занятий (лекций, семинаров, практических), методические разработки для

преподавателя и тексты лекций. Материалы построены на принципах эвристического обучения, учета военно-профессиональной специфики и интеграции цифровых средств.

Тематический план задаёт общую структуру курса, распределение часов по темам и видам занятий, формирует логику изучения культурологии в соответствии с учебным планом специальности. В нем выделены 12 тем, охватывающих теорию культуры, историю мировой и отечественной культуры, военную культуру.

Для каждой темы предусмотрены лекционные часы, практические/семинарские занятия и самостоятельная работа, причём доля активных и интерактивных форм (эвристические задания, групповые дискуссии, анализ источников) составляет не менее 40–50 % учебного времени.

Методические разработки и тексты лекций включают в себя эвристические элементы: открытые вопросы для размышления, предполагают личностное целеполагание, определение задач, формулирование гипотез и создание личностно-значимых образовательных продуктов.

Каждое занятие состоит из одной или нескольких учебных ситуаций, выход из которых предполагает прохождение этапов, алгоритм которых представлен на рисунке 4.

Пример учебной ситуации: *преподаватель демонстрирует два изображения – готический собор и фабричный цех. Вопрос: «Что общего между цехом и собором, а что различного? Почему XIX век назван эпохой “железа и пара”?»*

В методических материалах указываются приемы фасилитации, дидактические материалы, примерные ответы и рекомендации по их оцениванию. В тексты лекций встраиваются вопросы, которые потом отрабатываются на семинарах и практических занятиях. Планы занятий содержат детализацию каждого из них, формулируют примерные цели и задачи, определяют ход его проведения. Методы представлены творческо-продуктивным арсеналом, однако это не исключает полностью традиционные технологии, а могут дополнять их.

Алгоритм учебной эвристики



Рисунок 4 – Алгоритм выхода из учебной ситуации

Разработанный комплекс встраивает эвристическое обучение в те учебные часы, которые уже отведены на культурологию, – то есть не требует пересмотра учебного плана, а меняет наполнение существующих форм работы. Эвристические средства, методы и приёмы при этом не вытесняют традиционные способы организации занятий, но переподчиняют их: традиционные формы сохраняются как вспомогательные и работают на общую цель. Такой баланс расширяет методический арсенал преподавателя и позволяет учитывать индивидуальные особенности курсантов в условиях ВООВО [140, с. 36].

Обобщая, можно сказать: предложенная система представляет собой дидактический комплекс, все элементы которого – рабочая тетрадь, электронный курс, облачные сервисы, программы для ЭВМ – подчинены одной цели: развитию творческого мышления курсантов через освоение культурологического содержания, эвристические методы и цифровые инструменты. Комплекс отличают вариативность, практико-ориентированность, наличие диагностического аппарата и рефлексивных процедур, что позволяет

адаптировать его к условиям военного вуза и к индивидуальным особенностям обучающихся. Система допускает перенос на другие дисциплины, масштабирование на иные уровни образования и дальнейшее научно-практическое исследование адаптации эвристического обучения в высшей военной школе.

Таким образом, на основе принципов эвристического обучения, адаптированных под образовательный процесс ВООВО Росгвардии, нами были проанализированы основные элементы содержания эвристического обучения курсантов, направленного на развития творческого мышления (на примере учебной дисциплины «Культурология»):

Формы организации занятий: коллективно-групповые (эвристические лекции, семинары и практикумы, деловые и ролевые игры, блиц-опросы и блиц-игры), индивидуальные (самоподготовка, решение творческих задач, консультации, доклады) и индивидуально-коллективные (эвристические олимпиады, защита творческих проектов). Эвристические методы: диалоговая форма опроса, дискуссии, обучение «сообща», ролевые игры, мозговой штурм, блиц-игры, круглые столы, написание эссе во время самостоятельной работы, интеллектуальные викторины, проекты по организации и планированию культурно-досуговой работы в войсках [58, с. 75].

Педагогические средства: образовательные объекты, опорные сигналы, символы, вопросы-навигаторы, алгоритмы эвристического наблюдения, творческие задания, конструкторы идей, культурные аналоги, аудиовизуальные средства, интерактивные игры, образовательные платформы, средства телекоммуникации и др.

Диагностический блок представленной педагогической модели включает в себя набор психолого-педагогических измерительных материалов (методик, тестов, опросников и т.д.), отражающих основное содержание показателей критериев оценочного блока. Нами были выделено три критерия: мотивационно-ценностный (эмоционально-оценочное отношение к творческому мышлению и открытию нового), предметно-содержательный (знания и умения по итогу

изучения дисциплины «Культурология»), деятельностно-практический (выражает готовность к созданию субъективно нового продукта).

Разработанная система учебно-методических средств представляет собой дидактический комплекс, все элементы которого – рабочая тетрадь, электронный курс, облачные сервисы, программы для ЭВМ – подчинены единой цели. Эта цель – развитие творческого мышления курсантов, достигаемое через активное освоение культурологического содержания, применение эвристических методов и использование цифровых инструментов. Комплекс отличают вариативность, практико-ориентированность, наличие диагностического аппарата и рефлексивных процедур; именно эти качества позволяют адаптировать его к условиям военного вуза и к индивидуальным особенностям обучающихся.

Система не замкнута на одной дисциплине: она допускает перенос на другие учебные предметы, масштабирование на иные уровни образования и дальнейшее научно-практическое исследование адаптации эвристического обучения в высшей военной школе.

Выводы по второй главе

Обобщая вышеизложенное в главе, необходимо сформулировать несколько выводов.

Во-первых, сложность и многокомпонентность педагогического процесса определили выбор моделирования в качестве оптимального инструмента, который помогает представить сущность организационно-содержательной структуры проектируемого типа обучения, обеспечивает воспроизводимость и проверяемость предложенного решения.

Целью разработанной педагогической модели является развитие творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии. Предложенная модель включает в

себя пять блоков:

целевой блок определяется развитием развитие творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии и задачами (определения этапов развития творческого мышления курсантов, разработка учебно-методических средств эвристического обучения курсантов, диагностического инструментария и критериев оценки уровня развития творческого мышления курсантов, обозначения субъектов и образовательной среды, в которой реализуется педагогическая модель).

организационный блок представлен этапами развития творческого мышления курсантов (мотивационно-репродуктивный, эвристическо-преобразующий, инициативно-рефлексивный), а также этапами опытно-экспериментальной работы (констатирующий, формирующий, контрольно-коррекционный);

содержательный блок раскрывается через систему учебно-методических средств эвристического обучения (методические, цифровые и учебные), обеспечивающие практическо-инструментальную часть внедрения педагогической модели;

оценочный блок представлен набором психолого-педагогических измерительных материалов по четырем критериям: мотивационно-смысловом, когнитивном, деятельностным и регулятивно-рефлексивным, и связан с проведением контрольно-измерительных мероприятий по выявлению уровня развития творческого мышления на разных этапах педагогического эксперимента; определяет критерии и показатели эффективности разработанной педагогической модели;

педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной среды, обеспечивающих функционирование спроектированной педагогической модели (профессионально-контекстные, организационно-дидактические, психолого-педагогические, кадровые, нормативно-правовые).

Совокупно вышеназванные блоки формируют целостную дидактическую систему, ориентированную на реализацию ключевых принципов эвристического

обучения (личностное целеполагание; метапредметность содержания дидактических средств; ситуативность – создание условий, где способ решения не определен; продуктивность и образовательная рефлексия).

В-третьих, на основе педагогической модели была предложена система учебно-методических средств построенных по эвристическим принципам (на примере учебной дисциплины «Культурология»), которая конкретизирует разработанную модель и обеспечивает ее практическую реализацию в рамках высшей военной школы.

Цель внедрения системы разработанных средств эвристического обучения состоит в развитии творческого мышления курсантов посредством применения комплекса учебно-методических средств, разработанных для освоения дисциплины «Культурология» курсантами ВООВО Росгвардии. Цель раскрывается через учебно-методический комплекс, учебные и методические пособия, авторский электронный курс, возможности цифровых программных продуктов для организации учебно-развивающей деятельности.

Представленная система может быть адаптирована для других дисциплин, а также масштабирована на иные уровни образования и применена для дальнейших научно-практических исследований адаптации эвристического обучения к условиям высшей военной школы.

Таким образом, в данной главе нами была теоретически обоснована и разработана педагогическая модель развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии, а также представлена система учебно-методических средств, отражающих ее практическую реализацию в условиях высшей военной школы (на примере учебной дисциплины «Культурология»). Представленные результаты легли в основу опытно-экспериментальной работы, основные этапы и содержание которой раскрыты в следующей главе.

ГЛАВА 3. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ОЦЕНИВАНИЮ РЕЗУЛЬТАТОВ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КУРСАНТОВ СРЕДСТВАМИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОСГВАРДИИ

3.1. Опытное-экспериментальное исследование результатов развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии

Опытное-экспериментальная работа исследования проводилась в три этапа на базе Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации (далее – ВА ВНГ) (2025 – 2026 г.) и Военного института (инженерно-технического) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А. В. Хрулева, в настоящее время переименованный в Военный инженерно-технический университет (далее – ВИ(ИТ) ВА МТО) (2023 – 2024 г.) на примере гуманитарных дисциплин. В исследовании приняло участие 243 курсанта ВА ВНГ и 255 курсантов ВИ(ИТ) ВА МТО. Совокупно в исследовании приняли участие 498 курсантов, 23 эксперта из числа профессорско-преподавательского состава и 25 офицеров. Всего в эксперименте приняли участие 546 человек.

Выборка из числа курсантов Министерства обороны и Федеральной службы войск национальной гвардии позволяет провести сравнительный анализ эффективности разработанной модели эвристического обучения в сходных, но не идентичных образовательных средах. Такой подход открывает возможности для экстраполяции выводов на более широкий контекст высшего военно-

профессионального образования, подтверждает универсальность и доказывает эффективность и адаптивность.

Нами была разработана анкета, представляющая собой инструмент для сбора мнений курсантов об организации и проведению занятий по учебной дисциплине. Она позволяет выявить предпочтительные формы проведения занятий, отражает общую эффективность гуманитарных дисциплин, а также отражает отношение курсантов к творческому мышлению, эвристике, цифровизации и определяет векторы их развития и реализации в рамках освоения гуманитарных дисциплин на основе принципов эвристического обучения.

Анкета сочетает качественные и количественные методы. Она включает 8 закрытых (в том числе с множественным выбором и с рефлексией в контексте освоения дисциплины) и 2 открытых вопроса (посвящены исследованию понимания термина «Эвристическое обучение» и раскрытию мнений курсантов относительно путей повышения эффективности организации занятий по культурологии).

В контексте заявленной в исследовании темы авторская анкета раскрывает мнение респондентов по нескольким критериям:

1. По удовлетворённости организацией занятий и заинтересованности гуманитарной учебной дисциплиной (1, 2 вопросы, в количественном выражении от одного до десяти, вопрос 10 – субъективную ретроспективную оценку знаний по дисциплине на момент начала педагогического эксперимента).

2. По исходной осведомленности курсантов об эвристике (вопрос 3), отражающую общее понимание данного термина курсантами младших курсов.

3. По восприятию цифровых инструментов в образовательном процессе (вопрос 4).

4. По измерению мотивационно-ценностного компонента через степень осознания курсантом практической значимости гуманитарных знаний и творческого мышления в будущей профессиональной деятельности (вопросы 5 и 6) и желания развивать креативность (вопрос 7).

5. По выявлению предпочтительных форм обучения и способов получения знаний, а также оценке степени предпочтительности эвристических среди прочих (вопрос 8). Формирует банк ответов с идеями и мнениями курсантов относительно улучшения планирования, организации и проведения занятий по гуманитарным учебным дисциплинам, среди которых оценивается количество эвристических (вопрос 9).

Таким образом, авторская анкета представляет собой комплексный инструмент выражения курсантами основных мотивационно-ценностных, организационно-понятийных и предпочтительно-рефлексивных мнений на современный образовательный процесс в контексте освоения гуманитарных дисциплин. На наш взгляд, она является достаточно валидной при проведении констатирующего эксперимента в рамках заявленной в исследовании проблемы внедрения эвристического обучения в ВООВО.

По первому критерию (удовлетворённости курсантов организацией занятий и заинтересованности гуманитарной учебной дисциплиной) курсанты оценивали эффективность занятий и заинтересованность дисциплиной по 10-бальной шкале. Для подсчетов среднего балла нами была применена средняя арифметическая по формуле:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

где:

$\bar{x}$ – средний балл по критерию;

x_i – оценка, поставленная i-м курсантом (целое число от 1 до 10);

n – общее количество курсантов, ответивших на вопрос.

Нами была разработана шкала оценивания полученных результатов, с показателями, представленными в таблице 9.

По результатам анализа анкет курсантов ВА ВНГ средний балл оценки эффективности организации занятий по культурологии составил немного выше удовлетворительного уровня – 7,1 баллов, а заинтересованность дисциплиной удовлетворительной – 6,4 балла. Результаты ответов курсантов ВИ(ИТ) ВА МТО оказались схожи: организацию занятий по гуманитарным дисциплинам они оценили на 7,0; заинтересованность – на 5,8. Более низкие показатели, на наш взгляд, отражают общую тенденцию восприятия гуманитарного знания обучающимися образовательных организаций технического профиля. Наглядно результаты опроса по первому критерию представлено на рисунке 5.

Таблица 9 – Шкала оценивания удовлетворённости курсантов организацией занятий и заинтересованности гуманитарной учебной дисциплиной

№	Уровень	Балл	Трактовка
1	Низкий	1–4	Курсант видит серьезные недостатки в организации, подаче материала. Интерес к дисциплине минимален
2	Удовлетворительный	5–6	Занятия соответствуют формальным признакам их организации и проведения (поверхностны), но не формируют устойчивого интереса.
3	Хороший	7–8	Отмечаются как положительные, так и отрицательные стороны. Курсантам нравится большая часть занятий, но считают, что можно их улучшить в некоторых аспектах. Интерес к дисциплине прослеживается.
4	Высокий	9–10	Курсанты высоко ценят занятия по дисциплине: занятия интересны, хорошо организованы, способствуют усвоению материала. Наблюдается высокий уровень заинтересованности дисциплиной.

Исходя из полученных данных необходимо отметить, что пограничный характер оценки уровня подготовки и проведения занятий является важным основанием для актуализации и доработки существующих в военном образовании методик работы преподавателей-гуманитариев и учебно-методического комплекса, применяемых ими на занятия в ВООВО.

Общий удовлетворительный уровень заинтересованностью гуманитарными дисциплинами свидетельствует о том, что курсанты воспринимают ее как второстепенную, и не в полной мере соотносят результаты ее освоения со своей личностью и служебно-боевой деятельностью.

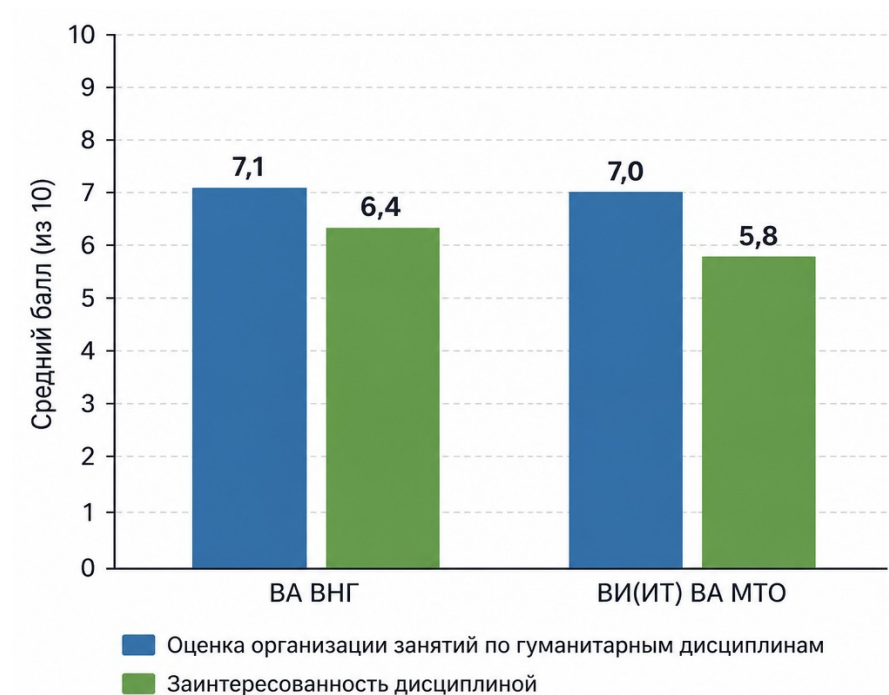


Рисунок 5 – Оценка курсантами уровня организации занятий по гуманитарным дисциплинам и собственной заинтересованностью в их изучении

По второму критерию (осведомленности курсантов об эвристике) анализ открытых ответов о понимании сути эвристического обучения показал, что большинство опрошенных курсантов ВА ВНГ (68 %) не имеют представления о спрашиваемом (47 % не дали ответа, 21 % курсантов ответили неверно), 23 % дали близкий к правильному ответ, и лишь 9 % правильно отметили основные сущностные характеристики понятия (обучение через самостоятельное открытие знаний учениками, метод самостоятельного изучения, организация занятия для изобретения нового учениками, занятия творчеством и т.д.). Схожие результаты демонстрируют курсанты ВИ (ИТ) ВА МТО: 73 % опрошиваемых не дали ответа или курсантов ответили неверно, 23 % дали близкий к правильному ответ, правильно ответили только 4 % опрошиваемых.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что большинство курсантов не знакомы с эвристикой, что сделало необходимым знакомство с теорией эвристического обучения в начале формирующего эксперимента.

По третьему критерию (восприятие цифровых инструментов в образовательном процессе) курсантом предлагалось выбрать варианты ответов,

отражающих разные стороны понимания цифровизации. В анкете мы уделили особое внимание данному термину, так как исследование проводится с учетом возможностей современной электронной образовательной среды ВООВО [18].

Так как ответ подразумевает множественный выбор вариантов, приведем результаты в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты ответов курсантов ВА ВНГ и ВИ(ИТ) ВА МТО о сущности понятия «Цифровизация»

Вариант ответа	Содержание ответа	Доля выбравших (ВА ВНГ), %	Доля выбравших (ВИИТ) ВА МТО), %
a	Переход от бумажной работы и ручных процессов к использованию компьютеров и интернета – делает работу быстрее и удобнее	97	95
b	Убирает любые оценки и рейтинги	6	5
c	Преподаватель становится посредником и координатором – направляет учебный процесс и использует технологии для поддержки студентов	31	25
d	Установка как можно большего числа гаджетов без подготовки персонала	3	10
e	Позволяет использовать автоматизированные тесты, мгновенную обратную связь и аналитические данные о прогрессе обучающихся	72	87
f	Преподаватель полностью заменяется компьютером без участия в учебном процессе	5	7

Абсолютное большинство курсантов продемонстрировали положительное восприятие сущности цифровизации, негативные установки (варианты ответов d, b, f) набрали либо небольшое, либо незначительное количество ответов, что свидетельствует об адекватном понимании цифровизации: они связывают её с переходом к цифровым инструментам, использованием автоматизированного контроля и ролью преподавателя как координатора.

Иерархия мнений в представленном порядке тоже интересна с исследовательской точки зрения. Она демонстрирует, что курсанты воспринимают электронную образовательную среду, в первую очередь, как инструмент для облегчения рабочих и учебных процессов, как способ ускорения выполнения задач. Более половины отметили возможность использования аналитического и статистического потенциала программ, а почти четверть –

смещение роли преподавателя с единственного авторитетного носителя знаний в тьютора в процессе их получения.

Таким образом, данное распределение указывает, что, во-первых, при организации занятий профессорско-преподавательскому составу необходимо использовать цифровые ресурсы, что позволит ускорить и вовлечь курсантов в педагогический процесс, и во-вторых, на необходимость целенаправленной работы по формированию у курсантов современного понимания цифровой образовательной среды не только как инструментальной площадки, но и как пространства совместной продуктивной деятельности, где преподаватель выступает фасилитатором эвристического поиска [145, с. 683]. Поэтому учет процессов цифровизации в качестве условия внедрения основ эвристического обучения в ВООВО является ее неотъемлемой составляющей.

По четвертому критерию (практической значимости гуманитарных знаний и творческого мышления в будущей профессиональной деятельности) мы разделили описание и анализ результатов по учебным заведениям. В ВА ВНГ 77 % опрошенных считают культурологию полезной дисциплиной 79 % опрошенных ответили, что считают творческое мышление важным качеством для офицера (вопрос 6) 65 % хотели бы его развивать в себе (вопрос 7). Ответы оценивались по следующим вариантам: а) да, однозначно; б) скорее да; в) скорее нет; г) нет, не нужно. Наглядно результаты ответов на вопросы 5–7 представлены на рисунке 6.

Сравнение результатов демонстрирует снижение числа стремящихся к развитию творческого мышления для себя, а также было отмечено 4 ответа «скорее нет» что говорит о разрыве между признанием важности творческого мышления и готовностью работать над собой.

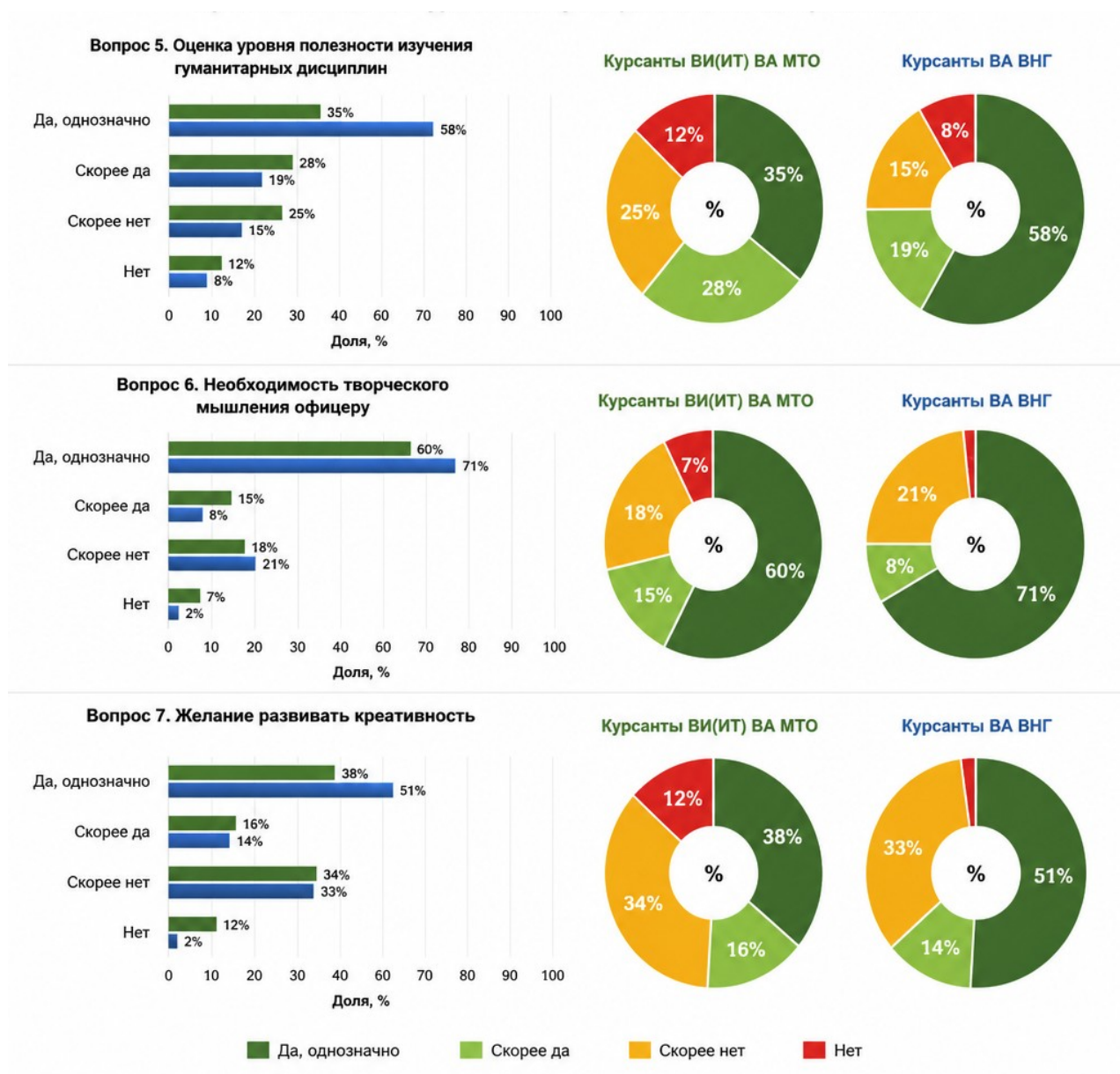


Рисунок 6 – Сравнение результатов ответов курсантов ВИ (ИТ) ВА МТО и ВА ВНГ по четвертому критерию

Интересно, что развитие творческих способностей курсанты в меньше степени соотносят с дисциплиной «Культурология»: 58 % на 5 вопрос ответили «да, однозначно», еще 19 % – «скорее да». Высокая доля сомневающихся в этом и 6 и 7 вопросах определяет масштабы педагогической работы, которая должна быть направлена формирование убежденности в необходимости личного творческого развития, эффективной площадкой для осуществления которого являются занятия по культурологии.

Как показывают результаты, курсанты Минобороны несколько ниже оценивают практическую пользу гуманитарных дисциплин (63 % положительных ответов против 77 % в Росгвардии) и в меньшей степени признают необходимость творческого мышления (75 % против 79 %), однако наиболее заметное различие фиксируется в готовности развивать креативность: 54 % курсантов Минобороны выражают желание развивать креативные способности против 65 % в выборке Росгвардии. При этом доля однозначно положительных ответов по всем вопросам в группе Минобороны ниже, чем в группе Росгвардии, что может объясняться спецификой профессиональной ориентации (технический профиль, больший упор на алгоритмическую деятельность). Тем не менее, даже в техническом вузе большинство курсантов признают ценность творческого мышления, что подтверждает актуальность внедрения эвристического обучения.

По пятому критерию (степень предпочтительности эвристических методов проведения занятий) курсантам было предложено отметить желаемые для них формы проведения занятий и способы получения знаний (вопрос 8). Распределение ответов представлено в таблице 11.

Таблица 11 – Распределение ответов по предпочтительности эвристических форм и методов проведения занятий (пятый критерий)

	Варианты ответов	Курсанты ВА ВНГ, доля, %	Курсанты ВИ(ИТ) ВА МТО), доля, %
a)	Просмотр документальных исторических фильмов	40	35
b)	Посещение мемориальных мест, исторических мероприятий и музеев	79	80
c)	Участие в викторинах, круглых столах, деловых играх	45	43
d)	Чтение исторической литературы	29	18
e)	Исторический квест с проблемными заданиями и игровыми блоками в программном обеспечении	64	75
f)	Контактная работа с преподавателем (посещение факультативных занятий)	22	21

Сравнительный анализ ответов свидетельствует, что курсанты инженерно-технического профиля отдают большее предпочтение технологически насыщенным активным технологиям, заметно меньшее внимание уделяя чтению литературы и факультативным занятиям. В целом, результаты свидетельствуют о

высоком запросе на активные эвристические формы обучения, а также на современные интерактивные способы получения знаний с использованием электронной образовательной среды. Среднюю, но приблизительно равную, долю ответов составил просмотр документальных фильмов и участие в мероприятиях с высоким эвристическим потенциалом. Это свидетельствует о предпочтении наглядных и современных способов получения знаний, однако низкая привлекательность чтения исторической литературы и факультативных занятий, на которых организовывается проектная работа, отражает низкую заинтересованность в самостоятельной работе с источниками и недостаточной мотивации к поисково-аналитической деятельности в целом.

Степень заинтересованности во внедрении новых эвристических методов обучения в дальнейшем проверялась также на основе банка предложений курсантов по повышению эффективности организации и проведения занятий по учебной дисциплине. Качественный анализ ответов позволил выделить группы наиболее часто встречающихся ответов курсантов, представленный на рисунке 7.

Сравнение предпочтений курсантов ВА ВНГ и ВИ(ИТ) ВА МТО показывает, что для обеих категорий наиболее значимыми являются выездные мероприятия и активное участие в них. Однако курсанты ВНГ в большей степени ориентированы на викторины и игровые форматы (60 % против 44 %), а также в целом чаще поддерживают творческие задания (35 % против 26 %).

В то же время у курсантов технического профиля (ВИ(ИТ) ВА МТО) выше запрос на использование электронной образовательной среды (58 % против 52 %), однако в целом, ответы демонстрируют общую тенденцию на высокий запрос внедрение цифровых технологий в процесс обучения. Высокая доля ответов, связанных с увеличением числа игровых форматов свидетельствует о стремлении вовлекать в учебный процесс не только степенью интереса к материалу, но и через новаторские педагогические методы, актуальные для высшей военной школы [177, с. 211].



Рисунок 7 – Предложения по повышению эффективности организации и проведения занятий по гуманитарным дисциплинам.

Общим для курсантов двух ВООВО является отмеченные желаемыми активные, современные и наглядные формы обучения, в которых роль обучающегося выходит за рамки традиционного репродуктивного образования. Популярность среди курсантов желания увеличения количества выездных мероприятий можно объяснить спецификой жизни в закрытом коллективе, однако стремление подавляющего большинства из них (82 %) принимать в них активное участие свидетельствует о высоком эвристическом потенциале в данном направлении.

Среди общего числа ответов, выделяется группа, обозначенная как «творческие задания». Иногда курсанты формулировали их именно так, иногда

уточняли формат (создания модели, рисунка, постановка сценки и др.). Это говорит о некоторой популярности идей создания индивидуального продукта, однако становится заметна ограниченность их понимания исключительно из области искусства. Данное положение требует дополнительной педагогической работы по разъяснению связи творчества с разными областями жизни общества.

Результаты первой методики показывают противоречивые тренды: высокую ценность творческого мышления для офицера, однако значительно менее выраженную важность творчества для себя, демонстрируют желание увеличения количества активных методов обучения, но не готовы в той же мере увеличивать самостоятельной активности и мало связывают развитие творческого мышления с гуманитарными дисциплинами. Решение данных противоречий находится в плоскости необходимости повышения мотивации курсантов в своей учебной деятельности.

Курсанты положительно оценивают использование современных интерактивных и цифровых методов обучения на гуманитарных дисциплинах. Значительная их часть хотела бы принимать более активное участие в них, что свидетельствует о высокой доле эвристического потенциала для работы в ВООВО.

Таким образом, исходя из общего анализа и интерпретации результатов авторской анкеты, необходимо отметить, что разработанный измерительный материал является достаточно валидным, так как позволяет определить не только субъективную оценку эффективности организации и проведения занятий по учебной дисциплине, но и выявить отношение курсантов к творческому мышлению, эвристическому обучению, цифровизации и формам получения знаний, определить зону эвристической работы и основные ее направления.

Методика достаточно надежна и информативна (использует как качественные, так и количественные метрики) для измерения мотивационно-ценностного компонента курсантов младших курсов ВООВО и помогает зафиксировать исходные показатели (отношение к творчеству, интерес к дисциплине и организации занятий при ее освоении, знания эвристики и

цифровизации), выявить зоны роста и сравнить результаты после формирующего эксперимента.

Таким образом, авторская анкета полностью соответствует задачам констатирующего этапа педагогического эксперимента по внедрению эвристического обучения на занятиях по культурологии в ВООВО.

Определив основные исходные показатели мотивационно-ценностного компонента перед планированием и организацией эвристического обучения, перед нами встал вопрос об исходном уровне эвристических способностей курсантов (не декларируемом самими респондентами, а реальным).

Для его измерения мы остановили свой выбор на классическом методе качественного типа «Креативное поле», разработанного специалистом в области психологии мышления Д. Б. Богоявленской.

Использование «креативного поля» позволяет диагностировать уровень интеллектуальной активности (вовлеченности) при решении творческих задач, то есть стремление к познавательной деятельности [80, с. 114]. Психологом были разработаны комплекты «многоуровневых» задач, прямое решение которых будет соответствовать первому стимульно-продуктивному уровню. Однако если испытуемый видит определенную связь между данными заданиями и выходит на уровень открытия закономерностей эмпирическим, то в нем раскрывается эвристический потенциал [31, с. 70].

Закономерности, имеющиеся внутри системы задания, относительно несложны; если специально дать задание обнаружить их, это будет сделано без значительных усилий. Однако эти закономерности «скрыты» лишь тем, что перед испытуемым не ставится цель их обнаружения; будет ли он действовать во втором слое – поле скрытых закономерностей – или нет, зависит исключительно от него самого [32, с. 67].

Поскольку возможности испытуемого могут быть обнаружены лишь в ситуации преодоления и выхода за пределы требований исходной ситуации, то ограничение, «потолок» может быть, но он должен быть преодолен, снят. В этот момент достигается «креативный уровень», когда открытие закономерности

выходит на уровень теоретической проблемы и формирования новой теории (образовательного продукта).

Метод «Креативное поле» строится на основе нескольких принципов [66, с. 46]:

1. Отказ от внешнего побудителя и предотвращение внутренней оценочной стимуляции.
2. Задание не ограничивает испытуемого каким-либо «потолком» в исследовании объекта, как это бывает в тестах или проблемных ситуациях.
3. Эксперимент не ограничен во времени и, что дает испытуемому время, достаточное для овладения деятельностью, а затем и проявления творческой инициативы.

Таким образом, представленный метод позволяет осуществить переход внешнего стимула к внутренней мотивации. Мышление при мотивации такого рода Д. Б. Богоявленская называет интеллектуальной инициативой [80, с. 77].

Военный педагог и ученый В.А. Митрахович в своих работах подчеркивает важность адаптации педагогических методов в сторону военно-профессиональной составляющей при проведении научных исследований в высшей военной школе [98, с. 291]. На основе принципов «креативного поля» нами была разработана авторская методика, представляющая собой практико-ориентированную адаптацию классического подхода Д. Б. Богоявленской. Она включает в себя географическую карту с пятью открытыми заданиями, характеризующими историко-культурные особенности различных этнических групп и регионов.

Задача курсанта не только определить сформулировать особенности, но и учесть их в контексте профессиональной деятельности. Каждая из них имеет множество вариантов ответа. Наличие нескольких разнородных ситуаций из одной области способствуют не просто изучению историко-культурных знаний, а умению переносить общие принципы (например, учёт иерархии, религиозных табу, исторической памяти) в новые контексты, выведению на их основе общих закономерностей и алгоритмов работы с представителями разных культур и регионов. Третий уровень будет достигаться путем выведения найденных

закономерностей в плоскость отдельных исследовательских проблем. При этом, преподаватель наблюдает, выдвигает ли курсант собственные гипотезы, ссылается ли на исторические аналогии, выходит ли за рамки инструкции (с занесением информации в дневник наблюдений).

Метод «Креативное поле» предполагает в своей реализации три этапа: диагностический (первичное знакомство и решение предложенных заданий); обучающий (проведение 3–5 занятий длительностью по 20–40 минут), где проводится объяснение механизмов и решение подобных заданий; заключительный, на котором оцениваются результаты работы с контрольной группой [145, с. 683].

Результаты первого этапа проведения адаптированного метода среди курсантов контрольной и экспериментальной групп (74 курсанта 1 курса факультета (ВНР) ВА ВНГ и 79 курсантов 1 курса факультета строительства военно-морских баз ВИ(ИТ) ВА МТО) представлены на рисунке 8.

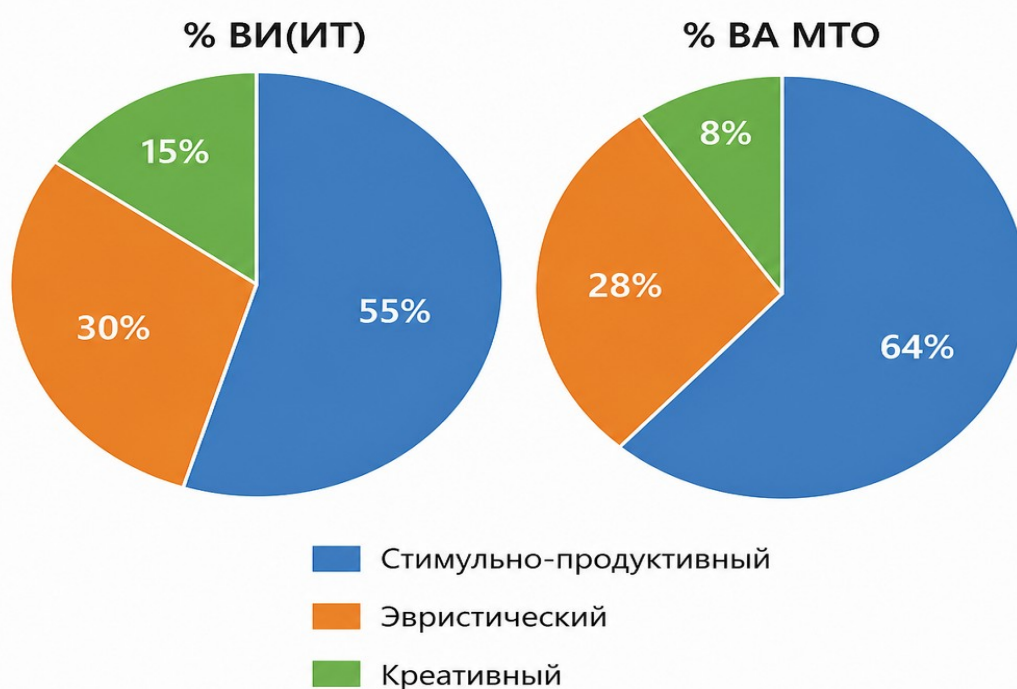


Рисунок 8 – Результаты диагностики курсантов ВА ВНГ и ВИ(ИТ) ВА МТО методом «Креативное поле»

Сравнение результатов диагностики по методике «Креативное поле» показало, что курсанты ВА ВНГ демонстрируют более высокие показатели

эвристического (30 %) и креативного (15 %) уровней по сравнению с данными для курсантов технического вуза ВИ(ИТ) ВА МТО (28 % и 8 % соответственно). Это объясняется спецификой профессиональной подготовки: в ВА ВНГ подготовка осуществляется, в основном по гуманитарным направлениям (юридическим, психологическим, педагогическим), тогда как в инженерно-техническом профиле преобладают алгоритмические и естественно-научные подходы.

Результаты первого этапа адаптированного метода «Креативное поле» показали низкий общий уровень внутренней мотивации и креативных способностей у большинства. Данное обстоятельство требует педагогической работы по целенаправленному решению данной педагогической проблемы.

Исходя из полученных данных, мы видим, что большинство курсантов (55 % и 64 %) не вышли за рамки стимульно-продуктивного уровня, формулируя односложные шаблонные ответы и перечисляющие общеизвестные нормы без анализа их специфики и внутренней логики культурных норм, в целом.

Эвристический уровень прослеживается в 30 % и 28 % работ, где курсант предлагает несколько вариантов решений, проводит сравнительный анализ норм и выходит на уровень обобщений. Среди курсантов ВА ВНГ 15 %, среди ВИ(ИТ) ВА МТО – 8 % работ можно отнести к креативному уровню, так как в них курсанты выходят за рамки инструкций и заданий и предлагают оригинальные ответы, синтезирующие нормы разных культур, исследует их природу, создает собственные классификации и «протоколы» на основе выявленных закономерностей.

Таким образом, адаптированный к военно-профессиональной специфике метод Д. Б. Богоявленской «Креативное поле» является валидным инструментом для определения внутренней мотивации к обучению и для диагностики развития эвристических способностей курсантов ВООВО.

Развитие творческого мышления невозможно без мотивации к творческой самореализации и значимости ценности личностного развития и профессиональной самореализации. Для определения ценностно-мотивационной готовности курсантов им была предложена методика «Ценностные ориентации»

М. Рокича, построенная на системе ранжирования предложенных мировоззренческих убеждений.

Методика позволяет понять, какое место в жизни курсантов занимает личностное развитие, творчество и реализация в социуме и профессии. Из 36 представленных ценностей нами было отобрано пять терминальных (убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться) и четыре инструментальных (убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации).

Для общей оценки результатов мы определили уровни индивидуальной ценностной иерархии, определяемые в соответствии с таблицей 12:

Таблица 12 – Уровни оценки значимости ценностных категорий

Ценностная ориентация	Уровень	Показатели (место в индивидуальной иерархии)
	Высокий (В)	1 – 5
	Средний (С)	6 – 10
	Низкий (Н)	11 – 18

Итоговые результаты опросов курсантов ВА ВНГ и ВИ(ИТ) ВА МТО представлены в таблице 13.

Приведенные показатели свидетельствуют, что в обеих группах наиболее высокие показатели высокого уровня зафиксированы по ценности «рационализм» (54 % в ВА ВНГ и 58 % в ВИ(ИТ) ВА МТО) и «образованность» (61 % в ВА ВНГ, 52 % в ВИ(ИТ) ВА МТО). Это свидетельствует о понимании курсантами важности логического мышления, обоснованных решений и широкого кругозора независимо от специализации. В то же время по ценности «развитие» распределение почти идентично: высокий уровень 40 % и 38 %, средний 45 % и 42 %, что говорит о равной значимости самосовершенствования для обеих категорий.

В категории «Творчество» большая часть курсантов и ВА ВНГ, и ВИ(ИТ) ВА МТО отметили положительное отношение, однако курсанты Росгвардии демонстрируют статистически значимую разницу – 77 % против 67 % курсантов

Минобороны, что свидетельствует о восприятии творчества как более важного качества в их мировоззренческой картине курсантами ВА ВНГ.

Категория «Независимость» обнаруживает некоторую разницу распределения между высоким и средним уровнем, однако общее положительное отношение характерно для курсантов обеих образовательных организаций примерно на одинаковом уровне.

Обратная картина наблюдается лишь в категории «Широта взглядов». Данные показывают, что курсанты ВА ВНГ значительно чаще относят эту ценность к высокому уровню (42%) по сравнению с курсантами ВИ (ИТ) ВА МТО (23 %). При этом в техническом вузе преобладает средний уровень (43 %), тогда как в ВА ВНГ средний уровень составляет 38 %. Низкий уровень фиксируется у 20% курсантов ВА ВНГ и у 34 % курсантов ВИ (ИТ) ВА МТО.

Таблица 13 – Перечень ценностей, отражающих значимость личностного развития и профессиональной самореализации

п/п №	Ценности по М. Рокичу	Курсанты ВА ВНГ		Курсанты ВИ(ИТ) ВА МТО)	
		уровень	%	уровень	%
1.	Познание (возможность расширения образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	В	43	В	32
		С	40	С	45
		Н	18	Н	23
2.	Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	В	40	В	38
		С	45	С	42
		Н	15	Н	20
3.	Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	В	29	В	38
		С	40	С	39
		Н	31	Н	23
4.	Творчество (возможность творческой деятельности)	В	37	В	29
		С	40	С	38
		Н	23	Н	33
5.	Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	В	42	В	48
		С	33	С	30
		Н	25	Н	22
6.	Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)	В	54	В	58
		С	35	С	22
		Н	9	Н	10
7.	Образованность (широта знаний, высокая общая культура)	В	61	В	52
		С	32	С	40
		Н	7	Н	8
8.	Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	В	42	В	23
		С	38	С	43
		Н	20	Н	34

Такое распределение свидетельствует о том, что в гуманитарно-ориентированном военном вузе (ВА ВНГ) способность к пониманию иных культурных кодов, толерантность к иным точкам зрения являются более значимыми личностными качествами. Это может быть связано как с профилем подготовки, так и с особенностями отбора и образовательной среды. Напротив, в инженерно-техническом вузе (ВИ (ИТ) ВА МТО) данная ценность занимает более скромное место: лишь каждый пятый курсант считает её высокосignимой, а каждый третий – низкосignимой. Преобладание среднего уровня (43 %) может интерпретироваться как индифферентное или недостаточно рефлекслируемое отношение.

Таким образом, ценностные портреты курсантов двух ведомств отражают профиль их подготовки: гуманитарно-ориентированные курсанты более ориентированы на познание, творчество и понимание иных культур, тогда как технические – на свободу, независимость и рациональность. Несмотря на различия, для обеих групп курсантов характерны высокая значимость рационализма (лидирующая ценность в обеих выборках), значимость образованности (второй по частоте высокий уровень), признание ценности развития (близкие показатели высокого и среднего уровней), средний уровень «независимости» и сравнительно невысокое место творчества (в обеих группах преобладают средние уровни, хотя в ВА ВНГ высокий уровень заметно выше). Наибольшее количество оценок уровня значимости личностного развития и самореализация курсантов относятся к среднему (4 из 8 категорий), в большинстве случаев (6 из 8 категорий) достаточно высокой остается доля тех, кто определил рассматриваемые к категории к уровню «низкий», что открывает горизонты для работы над мотивационным полем.

Определив уровень значимости ценностей личностного развития и самореализации, в рамках проводимой опытно-экспериментальной работы на необходимо оценить развитие личностных качеств, образующих способность к творчеству, а не только конечный продукт (методика Г. Дэвиса). К измеряемым качествам относятся: любознательность и интерес к новому: любопытство,

самодостаточность, стремление к риску, потребность в активности и ряд других. Результаты опроса курсантов представлены в таблице 14.

σ ВА ВНГ = 3,5 – разброс баллов относительно среднего умеренный. Большинство курсантов набрали баллы в интервале примерно 8,7 – 15,7 ($12,2 \pm 3,5$). σ (ВИ(ИТ) ВА МТО) = 3,2 – разброс меньше, что свидетельствует о большей однородности группы. Основной интервал: 7,6 – 14,0. Это означает, что в обеих группах есть как респонденты с низким, так и с высоким уровнем, но основная масса сосредоточена вокруг среднего.

Таблица 14 – Результаты опроса курсантов по методике Г. Дэвиса

Группа	Средний балл	Стандартное отклонение (σ)	Минимальный балл	Максимальный балл	Уровень креативности
ВА ВНГ (74 курсанта)	12,2	3,5	6	19	Средний
ВИ(ИТ) ВА МТО (79 курсантов)	9,8	3,2	4	17	Средний (близкий к низкому)

В группе курсантов Росгвардии зафиксирован более высокий максимальный результат, что говорит о наличии ярко выраженных креативных личностей.

Диапазон интерпретации: 0–7 – низкий уровень, 8–14 – средний, 15–21 – высокий.

Среди курсантов Росгвардии число тех, кто продемонстрировал высокие показатели развития творческих способностей в соответствии с методикой – 12 человек, то есть около 16 %, Минобороны – 10 человек (ок. 13 %). Это свидетельствует о том, что статистически значимых различий между группами нет, хотя наблюдается устойчивая тенденция к несколько более высокой доле креативных личностей среди курсантов ВА ВНГ.

Вместе с тем, низкий абсолютный процент курсантов, продемонстрировавших высокий уровень творческих способностей в обеих

группах (не более 16%), указывает на общую проблему: большинство курсантов нуждаются в целенаправленном развитии творческих способностей, что обосновывает необходимость внедрения эвристического обучения в образовательный процесс ВООВО Росгвардии и Минобороны.

Завершающей методикой для курсантов стало прохождение субтеста Э. П. Торренса «Закончи рисунок», представляющий собой набор незавершённых фигур, которые нужно дорисовать так, чтобы из каждой получилась осмысленная картинка. К каждому рисунку необходимо придумать название. Оценивание по четырем показателям: беглость (количество завершённых, релевантных рисунков), гибкость (количество различных категорий идей), оригинальность (уникальность и редкость ответа) и разработанность (детализация и дополнение исходного стимула).

На выполнение задания даётся 10 минут, каждый из критериев может быть оценен от 1 до 10 баллов. Результаты проведения методики представлены в таблице 15.

Таблица 15 – результаты субтеста Э.П. Торренса «Закончи рисунок»

Показатель	ВА ВНГ (средний балл)	ВИ(ИТ) ВА МТО (средний балл)
Беглость (количество рисунков)	10,0	10,0
Гибкость (количество категорий)	6,2	5,8
Оригинальность (средний балл за рисунок)	4,7	3,9
Разработанность (степень детализации)	3,4	2,7

Результаты теста демонстрируют, что обе группы выполнили все 10 стимульных фигур (средний балл 10,0). Это означает, что курсанты справились с заданием в заданное время, пропусков нет. Также курсанты ВА ВНГ используют более разнообразные сюжеты, немного выше оказались и результаты по критериям «Оригинальность» и «Разработанность», однако в целом их показатели

статистически близки. Таким образом, курсанты обеих групп демонстрируют низкие показатели по этим двум критериям, что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы над их улучшением.

Неотъемлемой частью констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы является опрос ППС об актуальности и возможностях эвристического обучения для них, представленный в приложении 2.

Всего было опрошено 38 преподавателей, 54 % из которых отметили важность внедрения основ эвристического обучения в ВООВО как высокую, и еще 33 % – как среднюю, то есть потенциально приемлемую. Также, большинство (68 %) признает ценность эвристических методов и ожидает от них положительных результатов в контексте подготовки курсантов. При этом 42 % опрошенных свидетельствует о низкой готовности курсантов к работе с открытыми заданиями, что актуализирует вопрос мотивационно-ценностной сферы.

После сбора многоплановой и многоаспектной информации мы перешли к основному (формирующему этапу) нашей опытно-экспериментальной работы. Его цель – реализация и проверка эффективности разработанной модели эвристического обучения курсантов младших курсов ВООВО Росгвардии на примере гуманитарных дисциплин в реальных условиях. Он предполагает внедрение всех компонентов разработанного методического обеспечения в образовательный процесс ВООВО.

Второй этап педагогического эксперимента предполагает планирование, организацию и проведение учебных занятий по дисциплине в соответствии с принципами и содержанием эвристического обучения. Также на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы значительное внимание уделяется самостоятельной работе курсантов и методической работе ППС.

Нами были определены контрольные и экспериментальные группы. В ВА ВНГ это курсанты первого курса обучения факультета (военно-политической работы): всего – 74 человека из них одна учебная группа (25 курсантов) стала экспериментальной (далее – ЭГ), две другие – контрольной группой (далее – КГ).

В ВИ(ИТ) ВА МТО 79 курсантов первого курса факультета строительства военно-морских баз, 26 из которых ЭГ и 53 – КГ. Совокупно мы получили выборку из 153 курсантов (102 КГ; 51 ЭГ).

Общее содержание формирующего эксперимента можно представить совокупностью шагов, представленных на рисунке 8.

Таким образом, для реализации второго этапа педагогического эксперимента необходимо:

1. Реализовать технологический алгоритм эвристического занятия (мотивация → открытое задание → работа над решением → презентация → культурно-исторические аналоги → коррекция → рефлексия) по всем темам дисциплины.

2. Апробировать комплекс эвристических методов (когнитивные – эвристическое наблюдение, конструирование понятий, метод гипотез; креативные – мозговой штурм, инверсия, метод «вживания», гиперболизация, поиск аналогий; организационно-деятельностные – рефлексия, планирование, взаимооценивание).

3. Обеспечить использование цифровых инструментов: авторский электронный курс в LMS Moodle (интерактивные лекции, форумы, базы данных, семинары, Н5Р), запатентованные программы для ЭВМ («интеллектуальная викторина», «эвристический детектив»), облачные сервисы для совместной работы.

4. Организовать работу с рабочей эвристической тетрадью – выполнение пяти типов открытых заданий по каждой теме, фиксация рефлексии.

5. Создать психолого-педагогические условия (психологическая безопасность при генерации идей, разведение творческой свободы и субординации, поощрение инициативы).

6. Обеспечить методическую поддержку преподавателей (предварительный инструктаж, наличие сценариев занятий, ключей к заданиям, критериев оценки).

Формирующий эксперимент является логическим продолжением констатирующего этапа и основой для контрольно-коррекционного. Его успешная

реализация позволяет сделать обоснованные выводы об эффективности предложенной педагогической модели эвристического обучения.

В конце изучения курса начинается третий этап – контрольно-коррекционный. Он наступает после того, как курсанты освоили всё содержание дисциплины «Культурология» (12 тем) и прошли через формирующий эксперимент (внедрение эвристических методов, работу с рабочей тетрадью, электронным курсом, программами для ЭВМ). Основная цель этапа – оценить достигнутые изменения в уровне творческого мышления и эвристических способностей курсантов, а также при необходимости скорректировать предложенную систему методического обеспечения.

Проводится итоговая диагностика – повторное проведение методик, использованных на констатирующем этапе (субтест Торренса «Закончи рисунок», опросник креативности Г. Дэвиса, методика «Креативное поле» Д. Б.Богоявленской, ценностный опросник М. Рокича) для выявления динамики. Осуществляется сравнительный анализ – сопоставление результатов экспериментальной и контрольной групп, а также сравнение с исходными данными (до начала обучения).

Далее выявляются причины отклонений и коррекция методического обеспечения – внесение изменений в содержание открытых заданий, в структуру электронного курса, в рабочую тетрадь, в сценарии занятий, в систему оценивания и рефлексии. Формулируются рекомендации – для преподавателей и для дальнейшего совершенствования эвристического обучения в военном вузе. Контрольно-коррекционный этап замыкает цикл педагогического эксперимента.

На основе всего вышеизложенного необходимо отметить, что представленная в исследовании опытно-экспериментальная работа состоит из трех этапов.

Первый (констатирующий) направлен на выявление и фиксацию исходного уровня развития творческого мышления курсантов, выявляет проблемные зоны, его результаты являются точкой отсчета для оценки результатов всего

педагогического эксперимента. Мы провели исследование трех определенных целями и задачами диссертационной работы критерия:

- мотивационно-ценностный, предполагающий исследование значимости личностного развития и профессиональной самореализации (методика «Ценностные ориентации» М. Рокича), мотивацию творческой самореализации (авторская анкета) и уровень интеллектуальной активности (вовлеченности) при решении творческих задач (адаптированный метод «Креативное поле» Д. Б. Богоявленской);

- предметно-содержательный, определяющий исходный уровень знаний, умений по дисциплине (эвристическое обучение не отменяет усвоение базовых знаний – оно переводит их в инструмент творческого поиска);

- деятельностно-практический, измеряющий уровень развития личностных качеств, образующих способность к творчеству (методика Г. Дэвиса), креативности (субтест «Закончи рисунок» Э. П. Торренса) и способность применять творчество для решения практических, в т.ч.

Через разработанные опросные листы для курсантов и преподавателей на первом этапе педагогического эксперимента выявлялись готовность, проблемы и трудности внедрения эвристического обучения в практику ВООВО. Производился сравнительный анализ двух выборок (курсантов ВА ВНГ и ВИ(ИТ) ВА МТО). Выборка из числа курсантов Министерства обороны и Федеральной службы войск национальной гвардии позволяет провести сравнительный анализ эффективности разработанной модели эвристического обучения в сходных, но не идентичных образовательных средах, что позволяет оценить возможности для экстраполяции выводов на более широкий контекст высшего военно-профессионального образования, и подтверждает универсальность разработанной модели.

Второй этап опытно-экспериментальной работы (формирующий) направлен на реализацию и проверку эффективности разработанной модели эвристического обучения курсантов младших курсов ВООВО Ростгвардии на примере гуманитарных дисциплин в реальных условиях. Он предполагает внедрение всех

компонентов разработанного методического обеспечения в образовательный процесс ВООВО.

Его реализация происходит в рамках отведенных часов на освоение дисциплины и предполагает комплексное внедрение эвристических средств в образовательный процесс.

Третий этап (контрольно-коррекционный) направлен на оценку достигнутых изменений в уровне творческого мышления и эвристических способностей курсантов через повторное проведение методик первого этапа (за исключением авторских опросных листов для курсантов и преподавателей), а также при необходимости – корректировку методического обеспечения.

Таким образом, последовательная реализация трех вышеназванных этапов опытно-экспериментальной работы позволяет не только проверить исходную гипотезу на практике, но и получить воспроизводимые данные об эффективности эвристического обучения в военном вузе.

3.2. Критерии и показатели оценивания результатов развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии

Интерпретация полученных в ходе педагогического эксперимента результатов опирается на сопоставительный анализ данных, полученных на констатирующем этапе педагогического эксперимента. Однако перед началом анализа результатов формирующего эксперимента необходимо статистически доказать, что выборки ЭГ и КГ групп являются однородными. Для подтверждения нашей гипотезы мы применяли t-критерий Стьюдента для независимых выборок

на основе баллов, полученных на входном тесте по дисциплине. Расчет был произведен по формуле:

$$t = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}}$$

где x_1 и x_2 – средние баллы ЭГ и КГ;

n_1 и n_2 – объемы выборок ЭГ и КГ;

S_1 и S_2 – величины средних выборок групп, вычисляемых по формуле:

$$s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

где x_i – балл i -ного курсанта.

Важной частью проверки анализируемых данных является стандартная ошибка среднего (m), показывающая, насколько выборочное среднее может отклоняться от истинного среднего в генеральной совокупности.

Она вычисляется отдельно для каждой группы по формуле:

$$m = \frac{s}{\sqrt{n}}$$

При проверке гипотезы используется два сравнительных статистических параметра: α – 0,05 (стандартный порог уровня значимости для педагогических исследований, допускающий 5 % риск ошибочного допущения различий, обусловленных случайностью) и $t_{\text{крит}}$ – табличное значение критических точек распределения Стьюдента $\approx 1,99$ (на основе показателя степени свободы $df = n_1 + n_2 - 2 = 72$ и показателя α). Результаты подсчетов представлены в таблице 16.

Таблица 16 – Результаты анализа данных на статистическую однородность в ЭГ и КГ курсантов ВА ВАНГ и ВИ(ИТ) ВА МТО

Результаты входного теста по дисциплине	Группа курсантов						Достоверность различий	
	ЭГ			КГ				
	$\bar{x}$	s	m	$\bar{x}$	s	m	t _{выч}	t _{крит}
Курсанты ВА ВНГ(п _{ЭГ} =25; п _{КГ} =49)	6,3	1,2	0,240	6,8	1,1	0,157	1,743	1,99
Курсанты ВА МТО (п _{ЭГ} =26; п _{КГ} =53)	6,1	1	0,196	5,9	1	0,137	0,837	1,99

Проведённое сравнение исходного уровня знаний по дисциплине «Культурология» в экспериментальных и контрольных группах курсантов двух вузов – ВА ВАНГ (гуманитарный профиль) и ВИ(ИТ) ВА МТО (технический профиль) – показало отсутствие статистически значимых различий между группами на констатирующем этапе эксперимента.

По первому критерию (мотивационно-смысловой) мы сравнили результаты выборок до начала формирующего эксперимента и по итогу его реализации. Для оценки таких показателей как «значимость ценности личностного развития и профессиональной самореализации» и «мотивация творческой самореализации» нами были получены результаты проведения методики «Ценностные ориентации» М. Рокича, анализ которых будет осуществляться на основе U-критерия Манна-Уитни. Этот статистический критерий позволяет работать с порядковыми данными, анализируя их порядок.

Критерий вычисляется по формуле:

$$U = \sum_{i=1}^m \frac{r_i(r_i+1)}{2} - \frac{m(m+1)(m+2)}{6}, \text{ в которой:}$$

$(U1, U2)$

$$\begin{aligned}
 U_1 &= \\
 & n_1 \\
 & n_2 \\
 & + \\
 & \frac{n_1(n_1+1)}{2} \\
 & - \\
 & R_1
 \end{aligned}
 ,$$

где:

n_1, n_2 – объёмы выборок ($n_1=25, n_2=49$);

R_1, R_2 – сумма всех рангов каждого из качеств после процедуры объединённого ранжирования.

$$\begin{aligned}
 U_2 &= \\
 & n_1 \\
 & n_2 \\
 & + \\
 & \frac{n_2(n_2+1)}{2} \\
 & - \\
 & R_2
 \end{aligned}$$

Для определения U выбирается меньшее из найденных по вышепредставленным формулам значений. Далее нам необходимо рассчитать z -оценку, так как наша выборка достаточно объемна и не может корректно трактоваться через критические значения таблиц Манна-Уитни. Для ее нахождения будем использовать формулу:

$$\begin{aligned}
 z &= \\
 & \frac{U - \mu_U}{\sigma_U}
 \end{aligned}$$

где: математическое ожидание U при нулевой гипотезе, рассчитываемое по

формуле: $\frac{\mu_U}{\frac{n_1 n_2}{2}} =$;

σ_u – стандартное отклонение U, вычисляемое с поправкой на связи (совпадающие ранги)

$$\sigma_U = \sqrt{\frac{n_1 n_2 (n_1 + n_2 + 1)}{12} - \frac{n_1 n_2 \sum_i (t_i^3 - t_i)}{12 N (N - 1)}}$$

где t_i — количество элементов в i -й группе совпадающих рангов, $N=n_1+n_2$.

По схожести с t -критерием Стьюдента алгоритму определяем критические значения для сравнения данных: $Z_{\text{крит}} = 1,96$, $\alpha = 0,05$.

Для подтверждения надежности полученных результатов мы также будем использовать p -значение для двусторонней проверки:

$$p=2 \cdot (1 - \Phi(|z|))$$

где Φ – функция стандартного нормального распределения. Результаты расчетов приведены в таблица 17 и 18.

Таблица 17 – Результаты методики «Ценностные ориентации» М. Рокича ВА ВНГ

№	Ценность	U, пром ежут. этап	z, пром ежут. этап	p, пром ежут. этап	U, итого вый этап	z, итого вый этап	p, итого вый этап	Динамика
1	Познание	585	–0,31	0,753	550	–0,71	0,476	различия остаются незначимыми
2	Развитие	470	–1,63	0,103	400	–2,43	0,015	переход к значимым различиям
3	Свобода	560	–0,60	0,549	520	–1,06	0,289	различия остаются незначимыми
4	Творчество	425	–2,14	0,032	320	–3,34	< 0,001	усиление значимых различий
5	Независимость	500	–1,29	0,199	460	–1,74	0,082	усиление тенденции
6	Рационализм	580	–0,37	0,710	570	–0,49	0,627	существенных изменений нет
7	Образованность	555	–0,66	0,511	530	–0,94	0,347	различия остаются незначимыми
8	Широта взглядов	445	–1,91	0,056	380	–2,66	0,008	от тенденции к значимым различиям

Таблица 18 – Результаты методики «Ценностные ориентации» М. Рокича ВИ(ИТ) ВА МТО

№	Ценность	U, пром ежут. этап	z, пром ежут. этап	p, пром ежут. этап	U, итого вый этап	z, итого вый этап	p, итого вый этап	Динамика
1	Познание	560	–1,35	0,178	450	–1,86	0,063	усиление тенденции
2	Развитие	525	–1,71	0,087	400	–2,43	0,015	переход к значимым различиям
3	Свобода	660	–0,30	0,762	590	–0,26	0,797	существенных изменений нет
4	Творчество	535	–1,61	0,108	410	–2,31	0,021	переход к значимым различиям
5	Независимость	500	–1,97	0,049	340	–3,11	0,002	усиление значимых различий
6	Рационализм	620	–0,72	0,472	550	–0,71	0,477	существенных изменений нет
7	Образованность	590	–1,03	0,302	500	–1,29	0,197	различия остаются незначимыми
8	Широта взглядов	545	–1,50	0,133	420	–2,20	0,028	переход к значимым различиям

На основании полученных данных можно вывести общую закономерность: чем меньше U, тем более отрицательное z-значение и тем отчетливее различия между ЭГ и КГ, что заметно при графическом изображении результатов (рисунок 9).

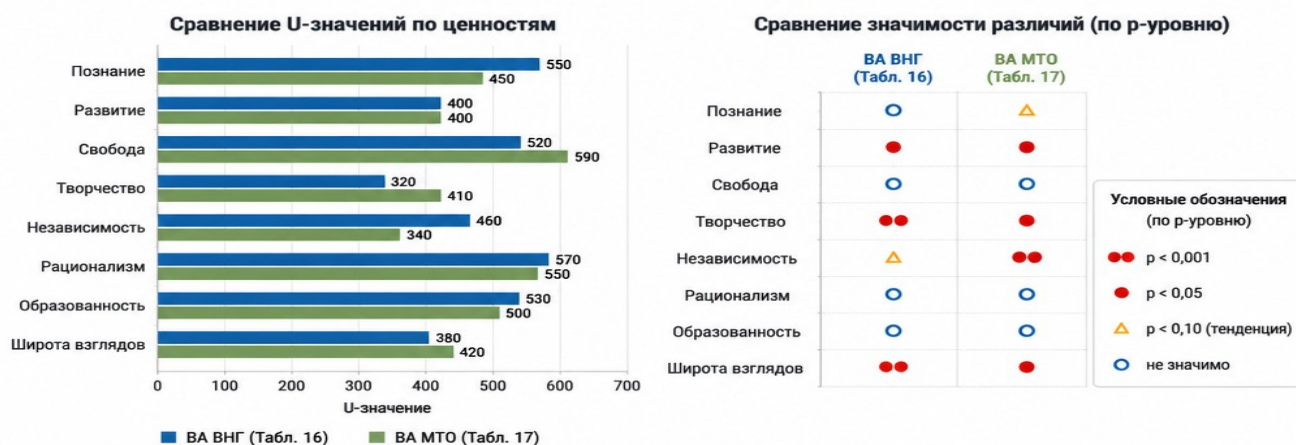


Рисунок 9 – сравнительная диаграмма результатов методики М. Рокича по двум выборкам (BA ВНГ и ВИ(ИТ) ВА МТО)

Таким образом, в обеих выборках зафиксированы статистически значимые различия в пользу экспериментальной группы по показателю «Творчество», что свидетельствует об универсальном влиянии эвристического обучения на повышение значимости творческой деятельности независимо от профиля ВООВО. Также значимо выросла категория «Широта взглядов», что свидетельствует о том, что эвристические методы способствуют развитию толерантности и пониманию иных культурных точек зрения.

Ценностная ориентация «Развитие» демонстрирует одинаковые значимы различия в обеих ВООВО, что говорит о равной эффективности методики в формировании ценности самосовершенствования. Таким образом, эвристическое обучение является действенным инструментом формирования профессионально и личностно значимых ценностных ориентаций.

В целом, с помощью U-критерия Манна Уитни установлено, что в экспериментальных группах по сравнению с контрольными заметна более высокая статистическая значимость ценностей «Творчество», «Независимость», «Широта взглядов» (методика М. Рокича). В контрольных группах динамика отсутствовала. Это означает, что эвристическое обучение не только развивает когнитивные навыки, но и трансформирует ценностно-мотивационную сферу курсантов, делая творчество и саморазвитие личностно значимыми.

Далее нам необходимо сопоставить полученные данные с теми, что демонстрировали курсанты на первом этапе эксперимента. Для подобных зависимых выборок с непараметрическими исходными данными наиболее релевантным будет использование Т-критерия Вилкоксона. Он сможет отразить статистическое значение сдвигов рангов выделенных нами ценностных ориентаций. Его алгоритм расчета можно представить следующим образом:

1. Отбираем те ценностные ориентации, что поменяли свой ранг и определяем их разность по формуле:

$$d_i = R_{2i} - R_{1i}$$

где d_i - разность рангов ценности,

R_i – ранг ценности на соответствующем этапе эксперимента.

2. Далее проранжировать полученные d_i по возрастанию, начиная с первого наименьшего.

3. Вычисляем суммы всех получившихся рангов по формуле (отдельно для положительных и отрицательных):

$$T = \sum R_{\text{нетип.}}$$

4. Выбираем наименьшее значение:

$$T_{\text{эмп}} = \min(T_+, T_-)$$

5. Сравниваем с критическим значением, определяемым по таблице (по уровню значимости α (0,05) и числа испытуемых N (25):

$$T_{\text{эмп}} \leq T_{\text{крит}}$$

Результаты расчета по алгоритму для обеих выборок ЭГ приведены в таблице 18 и сравниваются с $T_{\text{крит}}$ (по таблице критических значений Т-критерия Вилкоксона). Для более многочисленных контрольных групп используется величина нормальной аппроксимации (Z), формула расчета которой была представлена выше.

Статистическая значимость у экспериментальной группы ВА ВНГ определялась при значении Т-критерия Вилкоксона более 100. Положительные сдвиги произошли по трем из восьми ценностям: развитие, творчество и широта взглядов.

Схожий результат (при значении Т-критерия более 110) мы обнаруживаем в экспериментальной группе ВИ(ИТ) ВА МТО, однако в ней выделяется еще одна ценностная ориентация – «Независимость». В контрольных группах (без эвристического обучения) ни по одной ценности не выявлено статистически значимых изменений, в связи с чем с большой долей вероятности можно предположить, что подобная картина будет характерна и для последующих расчетов.

В рамках оценки результативности педагогической модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии по второму критерию (когнитивному) нами было предложено оценивать степень освоения учебного

материала по учебной дисциплине (на примере «Культурологии»), степень корректности его использования и преобразования во внеучебной деятельности. Отталкиваясь от итогов входного тестирования по дисциплине ЭГ, мы отслеживали динамику в середине и конце педагогического эксперимента, сопоставляя их с контрольными группами. Результаты представлены в таблице 19 и рисунке 10.

В абсолютном выражении экспериментальная группа ВА ВНГ демонстрирует более высокие темпы изменений. Это может быть связано с исходными особенностями контингента (гуманитарный профиль изначально более готов к творческой деятельности).

Таблица 19 – Сводная динамика усвоения эвристических стратегий через содержание учебной дисциплины (средний балл) по этапам педагогического эксперимента

ВООВО	Этап	ЭГ	КГ
ВА ВНГ	Констатирующий	6,3	6,8
	Промежуточный	7,8	7,1
	Контрольно-коррекционный	8,9	7,3
ВИ(ИТ) ВА МТО	Констатирующий	6,1	5,9
	Промежуточный	7,5	6,2
	Контрольно-коррекционный	8,6	6,5

В экспериментальной группе (ВА ВНГ) произошло наиболее выраженное перераспределение: доля курсантов со стимульно-продуктивным уровнем сократилась более чем вдвое, а доля эвристического и креативного уровней достигла 77% (суммарно). В группе ВИ(ИТ) ВА МТО также зафиксирована положительная динамика, однако она менее значительна, что подчёркивает необходимость учёта профиля ВООВО при разработке и внедрении педагогических моделей. Полученные данные служат надёжным доказательством гипотезы исследования.

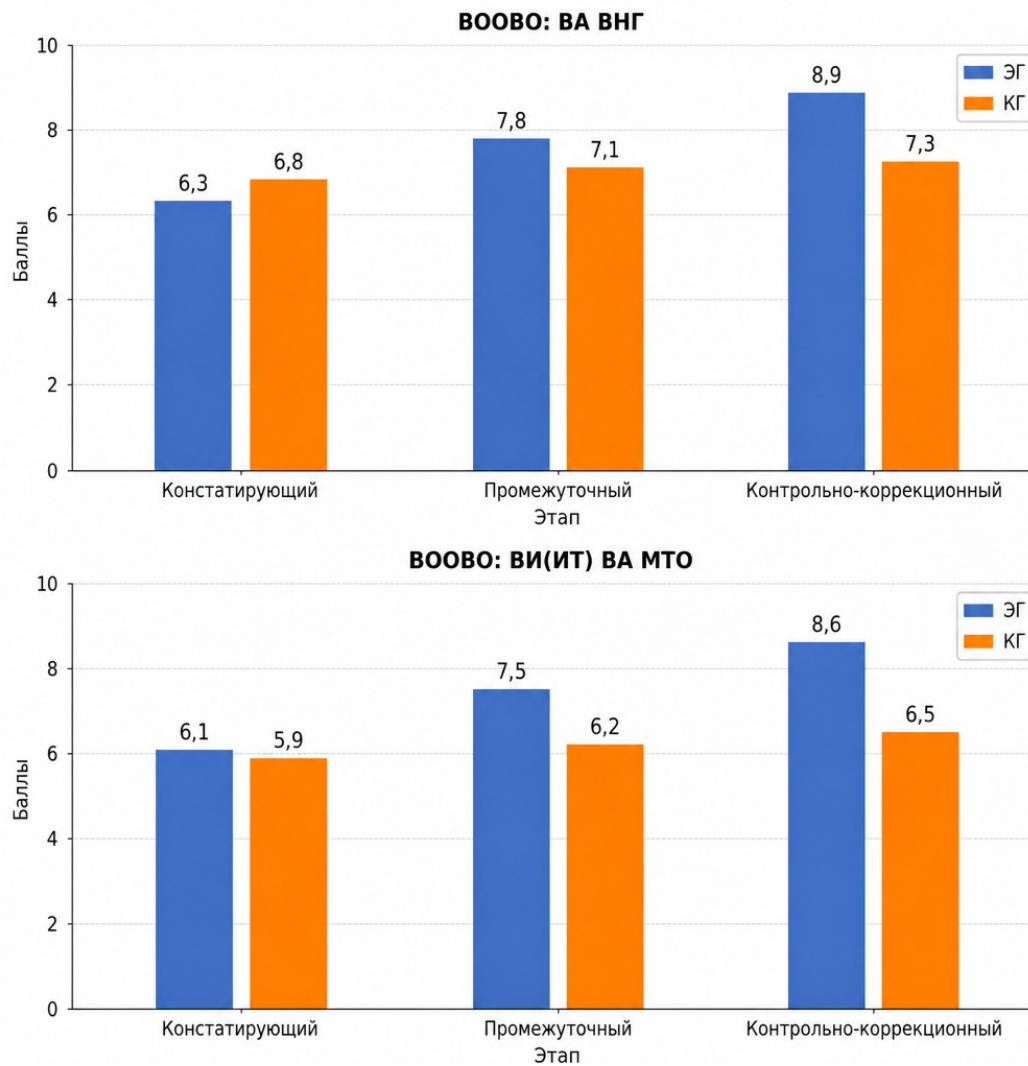


Рисунок 10 – Сводная динамика усвоения эвристических стратегий через содержание учебной дисциплины (средний балл) по этапам педагогического эксперимента

Для статистической оценки уровня развития личностных качеств, образующих способность к творчеству и креативности личности по итогу завершения формирующего эксперимента мы снова обратимся к t-критерию Стьюдента, так как он является наиболее надежным параметрическим методом, работающим с классическими количественными данными.

Для начала приведем результаты сравнения статистических показателей по третьему критерию разработанной педагогической модели (деятельностному) в таблицах 20 – 24. Первая методика – опросник личностной склонности к творчеству Г. Дэвиса. Вторая – субтест по оценке креативности «Закончи рисунок» Э.П. Торренса.

Таблица 20 – Сравнение результатов опроса по методике Г. Дэвиса на констатирующем, промежуточном и контрольном этапах исследования (средний балл)

Выборка	Констатирующий этап	Промежуточный		Контрольно-диагностический этап	
		ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
ВА ВНГ	12,2	14,3	12,3	15,1	12,4
ВИ(ИТ) ВА МТО	9,8	12,0	9,9	13,3	10,1

Таблица 21 – Анализ результатов тестирования курсантов обеих выборок на заключительном этапе эксперимента с помощью t-критерия Стьюдента по опроснику Г. Дэвиса

Выборка	Группы						Достоверность различий	
	ЭГ			КГ				
	$\bar{x}$	s	m	$\bar{x}$	s	m	твыч	ткрит
ВА ВНГ	15,1	2,5	0,5	12,4	2,5	0,357	4,4	1,99
ВИ(ИТ) ВА МТО	13,3	2,5	0,49	10,1	2,4	0,33	5,41	1,99

Таблица 22 – Сравнение результатов опроса двух выборок по субтесту Э.П. Торренса на первом, втором и третьем этапах исследования (средний балл)

Показатель	ВА ВНГ					ВИ(ИТ) ВА МТО				
	Констатирующий	ЭГ ₂	КГ ₂	ЭГ ₃	КГ ₃	Констатирующий	ЭГ ₂	КГ ₂	ЭГ ₃	КГ ₃
Беглость	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0
Гибкость	6,2	7,8	6,3	8,3	6,5	5,8	7,4	6,0	8,1	6,2
Оригинальность	4,7	6,6	4,8	7,3	5,0	3,9	6,1	4,0	6,9	4,1
Разработанность	3,4	5,4	3,5	6,1	3,6	2,7	4,8	2,8	5,5	3,0

Таблица 23 – Анализ результатов тестирования курсантов ВА ВНГ на заключительном этапе эксперимента с помощью t-критерия Стьюдента по субтесту Э.П. Торренса

Показатель	Выборка						Достоверность различий	
	ЭГ			КГ				
	$\bar{x}$	s	m	$\bar{x}$	s	m	$t_{\text{выч}}$	$t_{\text{крит}}$
Беглость	10,0	0,0	0,00	10,0	0,0	0,00	–	1,99
Гибкость	7,26	1,2	0,24	6,5	1,3	0,19	2,5	1,99
Оригинальность	5,66	1,5	0,3	4,0	1,4	0,2	4,6	1,99
Разработанность	5,0	1,6	0,32	3,6	1,3	0,186	3,8	1,99

Таблица 24 – Анализ результатов тестирования курсантов ВИ(ИТ) ВА МТО на заключительном этапе эксперимента с помощью t-критерия Стьюдента по субтесту Э.П. Торренса

Показатель	Выборка						Достоверность различий	
	ЭГ			КГ				
	$\bar{x}$	s	m	$\bar{x}$	s	m	t _{выч}	t _{крит}
Беглость	10,0	0,0	0,00	10,0	0,0	0,00	–	1,99
Гибкость	6,9	1,2	0,24	6,2	1,3	0,18	2,6	1,99
Оригинальность	4,7	1,5	0,29	3,1	1,4	0,19	4,5	1,99
Разработанность	4,1	1,6	0,31	3,0	1,3	0,18	3,2	1,99

Таким образом, результаты расчетов подтверждают эффективность формирующего этапа эксперимента. Данные подтверждают направленность эвристического обучения на развитие творческого мышления курсантов обоих ВООВО. Наибольший статистический прирост наблюдается по показателям оригинальности и разработанности (по опроснику Г. Дэвиса) и оригинальности (по субтесту Э. П. Торренса), что согласуется с целью развития именно творческого мышления. В контрольных группах значимых изменений не произошло, что подтверждает, что традиционные методы не способствуют развитию креативности.

Далее нам необходимо сравнить представленные результаты с первым этапом нашей опытно-экспериментальной работы. Для этого также обратимся к t-критерию Стьюдента (таблицы 25 – 27).

Таблица 25 – Динамика результатов развития творческого мышления у экспериментальной группы курсантов с помощью t-критерия Стьюдента по опроснику Г. Дэвиса

Выборка ЭГ	Констатирующий этап			Контрольно-коррекционный этап			Достоверность различий	
	$\bar{x}$	s	m	$\bar{x}$	s	m	t_{выч}	t_{крит}
ВА ВНГ	2,2	2,5	0,5	15,1	2,4	0,48	4,8	1,99 1,99
ВИ(ИТ) ВА МТО	9,8	2,6	0,51	13,3	2,5	0,49	5,92	1,99

Таблица 26 – Динамика результатов развития творческого мышления у экспериментальной группы курсантов ВА ВНГ с помощью t-критерия Стьюдента по субтесту Э.П. Торренса

Показатель	Выборка						Достоверность различий	
	Констатирующий этап			Контрольно-коррекционный этап				
	$\bar{x}$	s	m	$\bar{x}$	s	m	t _{выч}	t _{крит}
Беглость	10,0	0,0	0,00	10,0	0,0	0,00	–	1,99
Гибкость	6,2	1,2	0,24	8,3	1,3	0,26	5,0	1,99
Оригинальность	3,7	1,5	0,3	6,3	1,6	0,32	6,0	1,99
Разработанность	3.4	1,6	0.32	6.1	1,5	0.30	6,5	1,99

Таблица 27 – Динамика результатов развития творческого мышления у экспериментальной группы курсантов ВИ(ИТ) ВА МТО с помощью t-критерия Стьюдента по субтесту Э.П. Торренса

Показатель	Выборка						Достоверность различий	
	Констатирующий этап			Контрольно-коррекционный этап				
	$\bar{x}$	s	m	$\bar{x}$	s	m	t _{выч}	t _{крит}
Беглость	10,0	0,0	0,00	10,0	0,0	0,00	—	1,99
Гибкость	5,8	1,2	0,24	8,1	1,3	0,26	7,9	1,99
Оригинальность	2,9	1,5	0,29	5,9	1,6	0,31	9,6	1,99
Разработанность	2,7	1,6	0,31	5,5	1,5	0,29	9,52	1,99

Полученные результаты по Т-критерию значительно превышают критическое значение, что свидетельствует о статистически значимом развитии творческого мышления в экспериментальных группах обеих ВООВО. Однако для полноты картины нашего исследования необходимо обращение к основам качественного анализа, в целях осуществления которого в течение педагогического эксперимента нами применялся метод «Креативное поле» в

модифицированном варианте. Его применение составляет основу оценки 4 критерия (регулятивно-рефлексивного).

На основании его данных мы оценивали не только исходный и конечный результат внедрения эвристического обучения, но и отслеживали промежуточные итоги. Характеристика и признаки, составляющие основу определения уровня курсанта в рамках данного метода представлена в таблице 27.

На основании данных критериев мы, предложив курсантам решение профессионально-ориентированных открытых задач оценивали их в начале, середине и конце педагогического эксперимента. Сводные данные по определению курсантов к разным уровням представлены в таблицах 28, 29 и на рисунке 11.

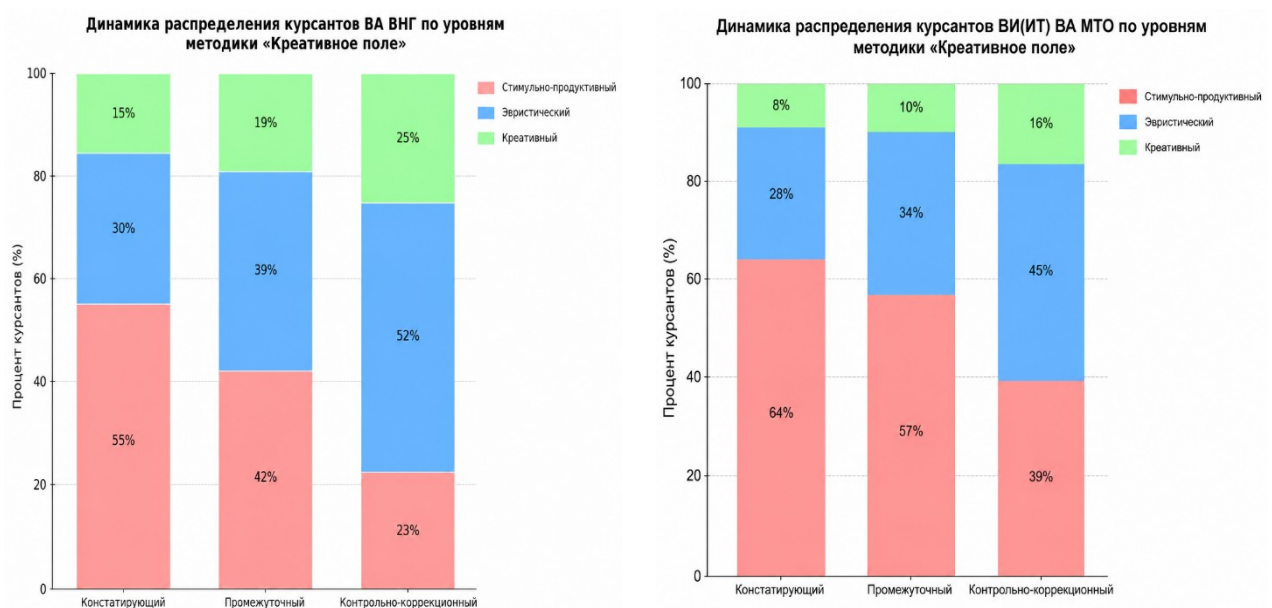


Рисунок 11 – Динамика распределения курсантов обеих выборок на трех этапах педагогического эксперимента

В обеих группах наблюдается положительная динамика: снижение доли курсантов, находящихся на стимульно-продуктивном уровне (действуют строго по шаблону, не проявляют инициативы), и рост доли курсантов на эвристическом и креативном уровнях (способность к самостоятельному поиску, нахождению закономерностей, выходу за рамки задачи).

Таблица 28 – Уровни качественного анализа интеллектуальной вовлеченности курсантов по методу «Креативное поле»

Уровень	Характеристика поведения	Признаки в ходе эксперимента
Стимульно-продуктивный	Отсутствие интеллектуальной инициативы. Испытуемый действует в рамках инструкции и поставленной задачи, добросовестно используя найденный метод. Результат может быть высоким, но он реактивен и не выходит за пределы требуемого.	Действует строго по алгоритму, не стремится к поиску новых, более эффективных способов, даже если они скрыты в условии; познавательный интерес не проявляется.
Эвристический	Проявление интеллектуальной инициативы на эмпирическом уровне. Имея надежный способ, человек продолжает анализ, находя более оригинальные и эффективные решения для конкретных задач. Происходит «проникновение во второй слой» ситуации.	Находит и использует скрытые закономерности для улучшения деятельности, но эти находки остаются частными приемами (эвристиками), не превращаясь в самостоятельную проблему для исследования.
Креативный	Высший уровень интеллектуальной инициативы. Открытая закономерность становится не инструментом, а самостоятельной проблемой. Человек готов выйти за рамки предложенной задачи, чтобы продолжить ее изучение, действуя по внутренней мотивации.	Выход на теоретический уровень обобщения, раскрытие всеобщих оснований задачи. Экспериментатор фиксирует моменты, когда испытуемый начинает ставить новые вопросы, выходя за пределы инструкции.

Таблица 29 – Динамика распределения курсантов по уровням интеллектуальной активности (адаптированная методика «Креативное поле» Д.Б. Богоявленской) на разных этапах эксперимента

Группа	Уровень	Констатирующий этап	Промежуточный этап	Контрольно-коррекционный
ВА ВНГ	Стимульно-продуктивный	55 %	42 %	23 %
	Эвристический	30 %	39 %	52 %
	Креативный	15 %	19 %	25 %
ВИ(ИТ) ВА МТО	Стимульно-продуктивный	64 %	57 %	39 %
	Эвристический	28 %	34 %	45 %
	Креативный	8 %	10 %	16 %

Результаты, полученные с помощью методики «Креативное поле», подтверждают эффективность эвристического обучения для развития интеллектуальной инициативы и творческого мышления курсантов. Помимо модифицированной методики «Креативное поле» четвертый критерий

эффективности предложенной педагогической модели оценивался нами с учетом результатов диагностики уровня развития рефлексивности А. В. Карпова. Она помогает выявить способность курсантов к осознанному переосмыслению способов деятельности, выявлению ошибок и корректировке действий, поиску альтернативных вариантов решения учебных задач.

«Диагностика уровня развития рефлексивности» А. В. Карпова направлена на выявление рефлексивности как устойчивого личностного свойства и состоит из 27 утверждений, отражающих его различные проявления. Курсантам было предложено оценить степень своего согласия с каждым из утверждений по 7-балльной шкале (1-абсолютно неверно, 7 – совершенно верно). Таким образом максимальное количество баллов определяется числом 189. В соответствии с ключом методики юаллы переводятся в стены (от 0 до 10) и разделяются на уровни:

- высокий (7 – 10 стенов или от 140 баллов);
- средний (4 – 6 стена или 114 – 139 балла);
- низкий (0 – 3 стена или до 113 баллов).

Результаты оценки уровня рефлексивности курсантов ВООВО по методике А. В. Карпова представлены в таблицах 30 и 31.

Таблица 30 – Динамика уровня рефлексивности курсантов ВА ВНГ (методика А. В. Карпова)

Этап	Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	χ^2	p
Констатирующий	ЭГ	10 (40,0 %)	10 (40,0 %)	8 (20,0 %)	0,062	0,970
	КГ	19 (38,8 %)	21 (42,9 %)	9 (18,4 %)		
Промежуточный	ЭГ	4 (24,0 %)	11 (44,0 %)	10 (32,0 %)	2,170	0,338
	КГ	18 (36,7 %)	22 (44,9 %)	9 (18,4 %)		
Контрольно-коррекционный	ЭГ	2 (8,0 %)	10 (40,0 %)	13 (52,0 %)	8,685	0,013
	КГ	16 (32,7 %)	22 (44,9 %)	11 (22,4 %)		

Таблица 31 – Динамика уровня рефлексивности курсантов ВИ(ИТ) ВА МТО (методика А. В. Карпова)

Этап	Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	χ^2	p
Констатирующий	ЭГ	10 (38,5 %)	11 (42,3 %)	7 (19,2 %)	0,061	0,970
	КГ	21 (39,6 %)	23 (43,4 %)	9 (17,0 %)		
Промежуточный	ЭГ	6 (26,9 %)	12 (46,2 %)	10 (26,9 %)	0,951	0,622
	КГ	19 (35,8 %)	24 (45,3 %)	10 (18,9 %)		
Контрольно-коррекционный	ЭГ	3 (11,5 %)	13 (50,0 %)	12 (38,5 %)	4,556	0,102
	КГ	17 (32,1 %)	24 (45,3 %)	10 (22,6 %)		

Исходя из анализа приведенных данных по результатам диагностики А. В. Карпова доля курсантов с низким уровнем рефлексивности в обеих ЭГ сокращается, а с высоким – увеличивается в обеих выборках (ВА ВНГ и ВИ(ИТ) ВА МТО). Заметна тенденция наиболее активного сокращения низкого уровня в первой половине эксперимента, а также увеличения высокого уровня на втором этапе. В целом, результаты диагностики отражают положительную динамику развития рефлексивности курсантов в период проведения опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, проведённое экспериментальное исследование, включавшее комплексную диагностику по четырем критериям позволило получить убедительные доказательства эффективности разработанной модели эвристического обучения курсантов.

По первому критерию (мотивационно-смысловому) были проанализированы следующие показатели: значимость ценности личностного развития и профессиональной самореализации и мотивация творческой самореализации (опросник «Ценностные ориентации» М. Рокича), уровень интеллектуальной активности (вовлеченности) при решении творческих задач (адаптированный метод «Креативное поле» Д. Б. Богоявленской).

По второму критерию (когнитивному) улучшение статистических показателей усвоения учебного материала и использования их в эвристической деятельности.

По третьему критерию (деятельностному) – уровень развития (опросник личностной склонности к творчеству Г. Дэвиса), оценка креативности (субтест «Закончи рисунок» Э. П. Торренса).

По четвертому критерию (регулятивно-рефлексивному) – способность выходить за пределы заданного (адаптированный метод «Креативное поле» Д. Б. Богоявленской) и уровень рефлексивности как устойчивой способности личности (опросник А. В. Карпова)

По каждому из критериев нам удалось статистически зафиксировать положительную динамику. Совокупность полученных данных однозначно свидетельствует о высокой эффективности разработанной модели эвристического обучения. Методика показала свою результативность как на гуманитарном (ВА ВНГ), так и на техническом (ВИ(ИТ) ВА МТО) профилях ВООВО. Полученные результаты позволяют рекомендовать разработанную педагогическую модель эвристического обучения курсантов младших курсов ВООВО в условиях цифровизации для широкого внедрения в образовательный процесс высшей военной школы.

3.3. Анализ и интерпретация результатов развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы проводился на констатирующем, промежуточном и контрольно-коррекционном этапах. При этом, основное внимание было обращено на выявление динамики показателей творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО на двух экспериментальных площадках (ВА ВНГ и ВИ (ИТ) ВА МТО), сопоставление результатов проведенного педагогического эксперимента которых позволило оценить степень

воспроизводимости и возможности масштабирования предложенной педагогической модели.

На констатирующем этапе не было выявлено статистических различий между ЭГ и КГ, что позволило рассматривать последующую динамику как результата педагогического воздействия. Промежуточный этап позволил отслеживать динамику проводимой опытно-экспериментальной работы и показал более выраженный прирост показателей, что объясняется наиболее интенсивным освоением эвристических стратегий. На контрольно-коррекционном этапе рост продолжал, но носил менее массовый характер и отражал скорее качественные изменения в мышлении и учебной деятельности.

Общая динамика результатов проведенных измерений представлена в таблице 32 и свидетельствует о последовательном изменении исследуемых характеристик творческого мышления курсантов в условиях применения средств эвристического обучения. Сопоставление результатов педагогического эксперимента между двумя экспериментальными площадками показывает, что курсанты ВА ВНГ в среднем демонстрировали более выраженные показатели развития творческого мышления, что объясняется специализацией обучения (гуманитарной и технической), однако, в целом, данные изменения не носят статистически значимый характер, что свидетельствует о достаточной результативности и универсальности внедряемой педагогической модели.

Таблица 32 – Общая динамика результатов проведенных измерений

Методика	ВА ВНГ		ВИ(ИТ) ВА МТО	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Усвоение эвристических стратегий в рамках изучения учебной дисциплины	+41,3 %	+7,4 %	ЭГ +41,0 %	+10,2 %
Субтест Э. П. Торренса	+55,3 %	+7,3 %	+51,7 %	+5,6 %
Методика Г. Дэвиса	+35,7 %	+3,1 %	+23,8 %	+1,6 %
«Креативное поле» Д. Б. Богоявленской	+32 п. п.	+6 п.п.	+25 п. п.	+4 п.п.
Методика А. В. Карпова	+32,0 п. п.	+ 5,6 п.п.	+19,3 п. п.	4 п.п.
Методика М. Рокича	49,8 % значимых показателей	18 % значимых показателей	37,5 % значимых показателей	11% значимых показателей

Далее перед нами стояла задача сопоставить полученные результаты с уровнями творческого мышления, охарактеризованными во второй главе данной работы (см. приложение Ж). У экспериментальной группы курсантов ВА ВНГ в сравнении с контрольной общий прирост по всем показателям составил 33,12 % (ЭГ = 41,02 %, КГ = 7,9 %), ВИ(ИТ) ВА МТО – 26,98 (ЭГ = 33,05 %, КГ = 6,07 %).

Результаты измерений в обеих группах отражают положительную динамику развития творческого мышления курсантов, однако в КГ среднее абсолютное изменение составило 7 процентных пункта, что в 5,3 раз ниже, чем в ЭГ (37 п.п.). Доля курсантов с высоким уровнем развития творческого мышления увеличилась на 3,5 п.п., а со средним – на 3 п.п. Доля курсантов с низким уровнем снизилась на 6,5 п.п., при этом изначально большее количество курсантов (89 %) демонстрировали низкий и средний уровень развития творческого мышления, поэтому перераспределение внутренней структуры КГ свидетельствует о более количественном приросте в группу среднего уровня развития творческого мышления, чем в высокую, при небольшой разнице в процентных пунктах. Исходное небольшое число представителей КГ с высоким уровнем развития творческого мышления и невысоким процентным приростом в ней свидетельствуют о том, что существенного структурного перераспределения за исследуемый период в КГ не произошло.

В соотнесении с уровнями развития творческого мышления курсантов (приложение Ж) результаты опытно-экспериментальной работы соотнесены с долей курсантов по уровням творческого мышления на разных этапах педагогического эксперимента (ЭГ = 51 курсант, КГ – 102 курсанта) в таблице 33.

Таблица 33 – Соотношение доли курсантов по двум экспериментальным площадкам (ВА ВНГ и ВИ (ИТ) ВА МТО)

Этап	Группа	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	ЭГ	11,0 %	48,5 %	40,5 %
	КГ	10,0 %	44,0 %	46,0 %
Промежуточный	ЭГ	18,0 %	58,0 %	24,0 %
	КГ	12,5 %	46,5 %	41,0 %
Контрольно-коррекционный	ЭГ	23,0 %	54,5 %	22,5 %
	КГ	14,5 %	47,5 %	38,0 %

Результаты обобщенного статистического анализа осуществленных замеров КГ и ЭГ, приведенных в соответствии с разработанными уровнями развития творческого мышления, представлены на рисунках 12 13.

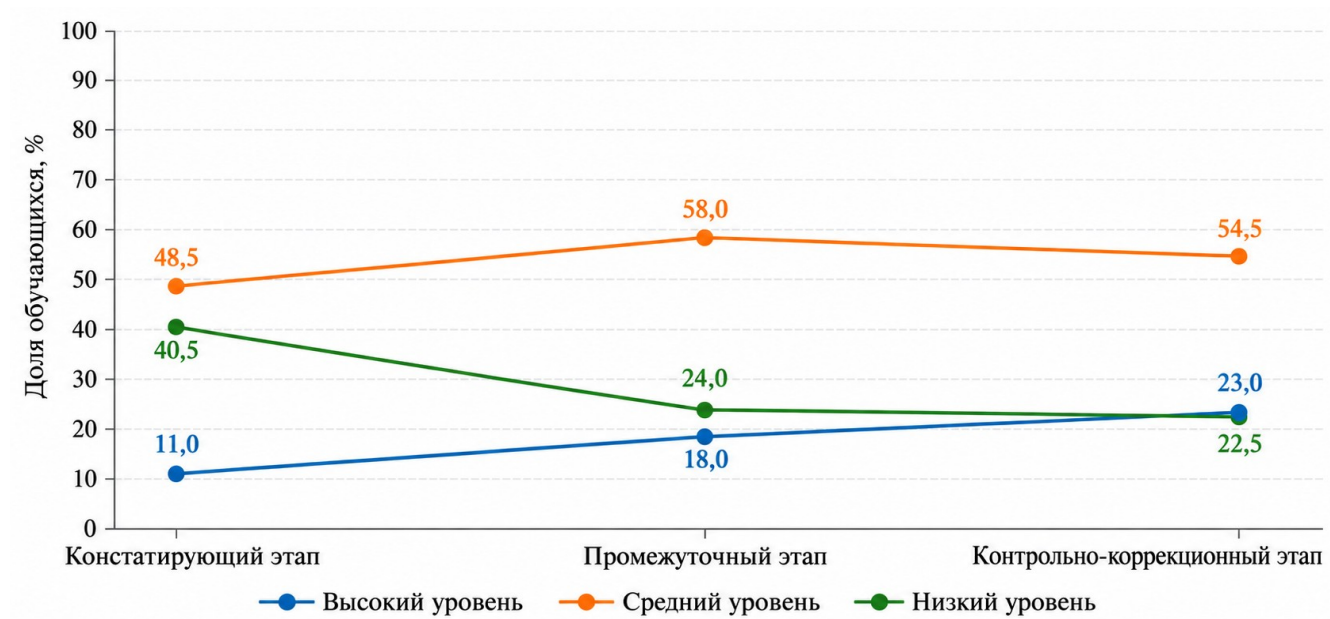


Рисунок 12 - Динамика уровней творческого мышления курсантов ЭГ в процессе проведения педагогического эксперимента совокупно по двум площадкам

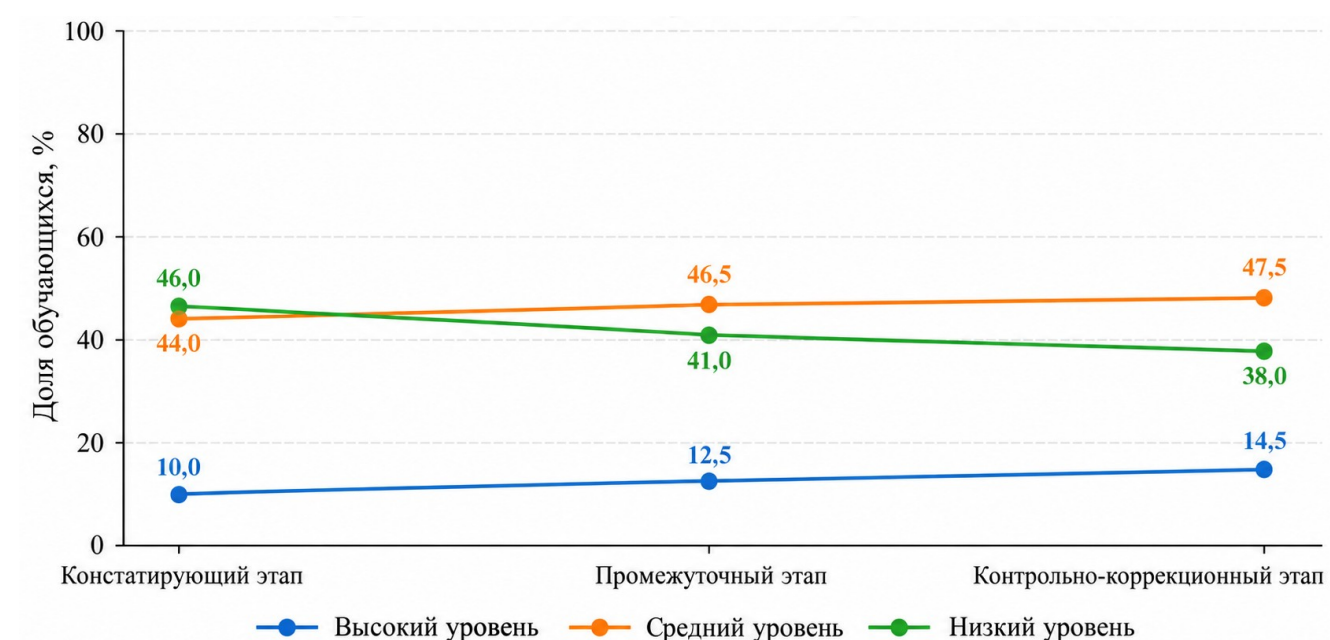


Рисунок 13 – Динамика уровней творческого мышления курсантов ЭГ в процессе проведения педагогического эксперимента совокупно по двум площадкам

В ЭГ высокий уровень был характерен для 11 % курсантов, средний – для 48,5 %, низкий – для 40,5 %. Статистических различий между изначальными

уровнями между КГ и ЭГ не выявлено, что позволяет рассматривать их как сопоставимые по исходным данным. Среднее абсолютное изменение по трем уровням в ЭГ составило 12 п.п., при этом изменения к промежуточному замеру оказались значительно более выраженными, что позволяет предположить, что первоначальное систематическое включение курсантов в эвристическую деятельность оказывает наиболее выраженное воздействие. Замедление динамики во второй половине формирующего эксперимента характеризует переход от этапа интенсивного освоения эвристических способов деятельности к этапу их закрепления и индивидуализации. Результативность данного этапа отражается через качественные изменения перехода большей части курсантов со среднего уровня развития творческого мышления на высокий.

К концу формирующего этапа педагогического эксперимента различия между группами становятся наиболее выраженными (рисунок 14).

Сравнение итоговых результатов уровней развития творческого мышления у курсантов КГ и ЭГ

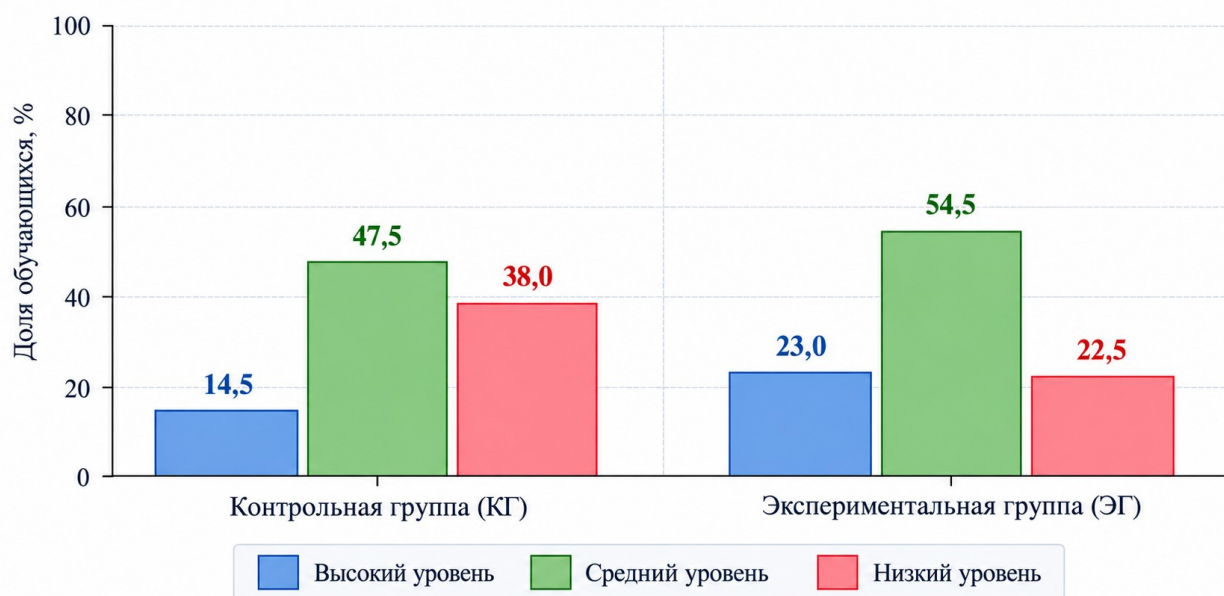


Рисунок 14. Сравнение итоговых результатов уровней развития творческого мышления у курсантов КГ и ЭГ

В ЭГ в сравнении с КГ обеих экспериментальных площадок доля курсантов, демонстрирующих высокий уровень развития творческого мышления, вырос на 58,6 %, средний – на 14,7 %, доля группы курсантов с низким уровнем уменьшилась на 40,8 %.

Результаты замеров показывают, что средний уровень развития творческого мышления по итогу формирующего эксперимента показал наименьшую динамику изменений и снижался на втором этапе, что объясняется переходом курсантов от среднего уровня к высокому (который с меньшей динамикой рос на первом этапе). Именно это будет качественно отличать ЭГ от КГ, в которой представленность среднего уровня сохраняется, но переход на высокий выражен в несколько раз слабее.

В целях получения объективных данных по проблеме развития творческого мышления курсантов в процессе освоения учебных дисциплин, курсантам было предложено оценить свою заинтересованность развитием творческой деятельностью через эвристику эвристической деятельностью.

Результаты самооценки курсантов ВА ВНГ и ВИИТ ВА МТО ЭГ и КГ в процессе освоения гуманитарных дисциплин представлены в сводной таблице 34 и рисунке 15.

Измерение осуществлялось по пяти утверждениям, суммарный балл по которым мог варьироваться от 10 до 25. Полученные данные, представленные в таблице 19, свидетельствуют о наличии выраженных положительных изменений в экспериментальных группах при отсутствии значимой динамики в контрольных группах.

Таблица 34 – Результаты самооценки заинтересованность развитием творческой деятельностью через эвристику курсантов ВА ВНГ ЭГ и КГ в процессе освоения гуманитарных дисциплин (средний балл)

Этап	ВА ВНГ		ВИ(ИТ) ВА МТО	
	ЭГ (n=25)	КГ (n=49)	ЭГ (n=26)	КГ (n=53)
Констатирующий	14,2	14,0	12,8	12,6
Контрольно-коррекционный	19,4	14,5	18,6	13,2
Прирост	+5,2	+0,5	+5,8	+0,6

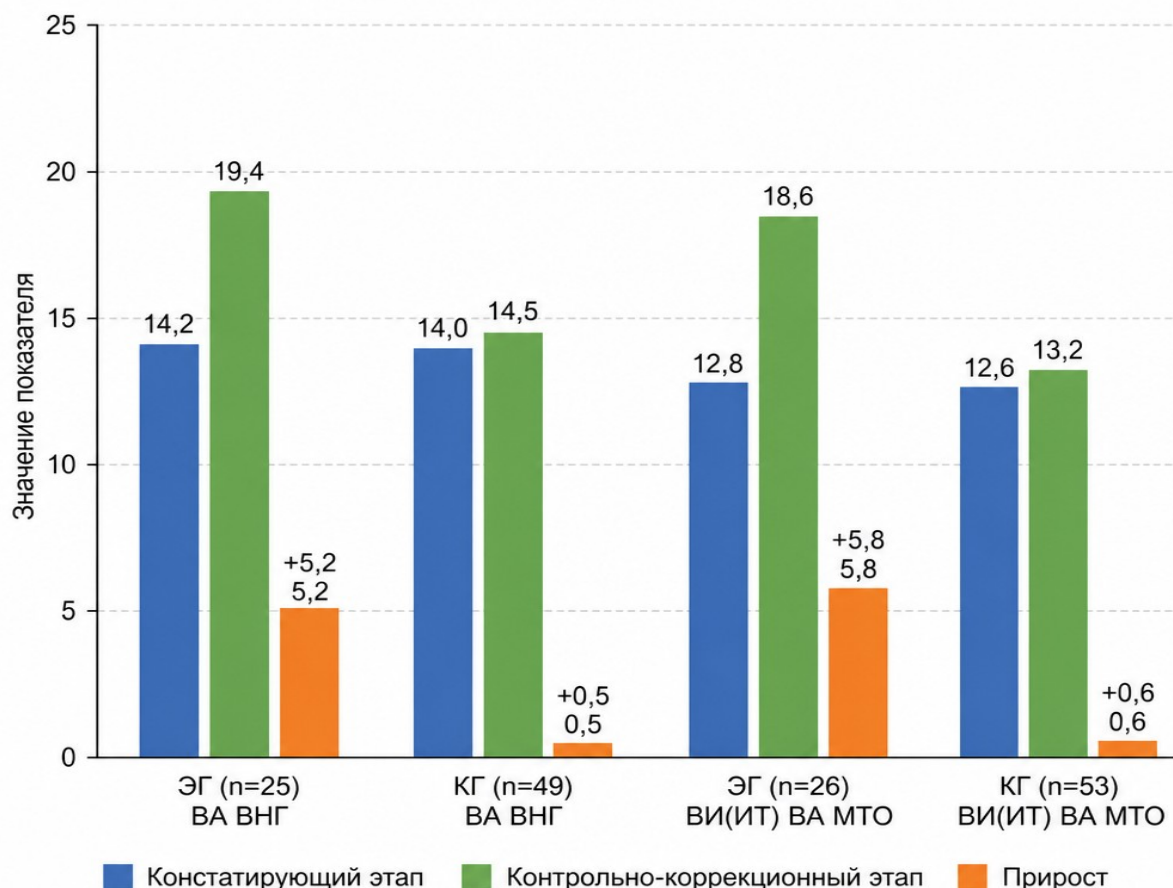


Рисунок 15 – Результаты самооценки развития творческих способностей курсантов BA ВНГ ЭГ и КГ в процессе освоения гуманитарных дисциплин (средний балл)

На контрольно-коррекционном этапе в экспериментальных группах зафиксирован значительный рост заинтересованности. В BA ВНГ ЭГ повысила результат с 14,2 до 19,4 балла, прирост составил +5,2 балла ($\approx +36,6\%$). В ВИ(ИТ) BA МТО ЭГ выросла с 12,8 до 18,6 балла, прирост – +5,8 балла ($\approx +45,3\%$). Обращает на себя внимание тот факт, что курсанты технического вуза, исходно демонстрировавшие более низкую самооценку, по окончании эксперимента практически достигли уровня гуманитарной группы (18,6 против 19,4), а относительный прирост у них оказался даже выше. Это указывает на высокую эффективность эвристического обучения в актуализации творческого потенциала именно той категории обучающихся, у которой исходные показатели были скромнее.

В контрольных группах изменения носят незначительный характер: в BA ВНГ КГ прибавила 0,5 балла (с 14,0 до 14,5), в ВИ(ИТ) BA МТО КГ –

0,6 балла (с 12,6 до 13,2). В процентном отношении прирост не превышает 5 %, что позволяет считать его статистически незначимым ($p > 0,05$). Таким образом, традиционная методика обучения практически не влияет на самооценку творческих способностей. Таблица 26 – Результаты заполнения листов самооценки по 5-бальной шкале развития самостоятельности курсантами ЭГ и КГ после эксперимента.

Итоги проведенного обобщенного анализа соотносятся с уровнями развития творческого мышления курсантов, исходя из разработанной уровневой оценки, представленной в приложении 7.

Таким образом, результаты самооценки служат дополнительным валидным критерием эффективности разработанной модели эвристического обучения (мотивационно-смыслового критерия). Они подтверждают, что целенаправленное применение открытых заданий, эвристических методов и цифрового методического обеспечения способствует не только объективному росту креативности, но и позитивной трансформации самосознания будущих офицеров, что является важным компонентом их профессионально-личностного становления.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о положительной статистической динамике как в ЭГ, так и КГ. Однако именно ЭГ демонстрирует значительно более выраженную статистическую динамику по итогу проведения формирующего этапа эксперимента по внедрению разработанной педагогической модели. При этом, наиболее выражен этот процесс в первой половине формирующего эксперимента, когда значительная доля курсантов с низким уровнем развития творческого мышления перешла в среднюю группу.

Итоговое распределение отражаются не столько в доле среднего уровня развития творческого мышления курсантов, а сколько в соотношении крайних уровней. В КГ незначительно растет доля курсантов с высоким уровнем и почти не меняется доля с низким. В ЭГ же происходит смещение распределения в сторону высокого уровня, что позволяет трактовать результаты разработанной

педагогической модели как качественное изменение структуры развития творческого мышления курсантов в условиях орган

Выводы по третьей главе

В данной части диссертационного исследования нами была описана и проанализирована опытно-экспериментальная работа по внедрению разработанной педагогической модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии.

Педагогический эксперимент включал три этапа (констатирующий, формирующий и контрольно-коррекционный) и проводился на базе двух ВООВО: первый из них (ВА ВНГ) осуществляет подготовку курсантов, в большей степени, по гуманитарному профилю, второй (ВИ(ИТ) ВА МТО) – по техническому.

Диагностика проводилась по трем критериям: мотивационно-смысловому (методика М. Рокича, авторские опросные листы по самооценке курсантами степени своей заинтересованности в творческом развитии), когнитивном (решение эвристических задач с использованием ЗУН по учебной дисциплине), деятельностный (опросник Г. Дэвиса, субтест Э. П. Торренса) и регулятивно-рефлексивный (метод «Креативное поле» Д. Б. Богоявленской,). Сравнительный анализ двух выборок подтвердил исходную однородность экспериментальных и контрольных групп.

На основании определенных количественных рамок для показателей уровня развития творческого мышления курсантов ВООВО был проведен анализ динамики развития творческого мышления в процессе опытно-экспериментальной работы. Замеры проводились перед началом формирующего этапа педагогического эксперимента, в его середине и в конце. Статистический

анализ производился несколькими методами: с помощью U-критерия Манна-Уитни и T-критерия Вилкоксона (для исследования непараметрических данных опросника М. Рокича) и t-критерия Стьюдента, активно применяемый при анализе параметрических данных.

На констатирующем этапе не было выявлено статистических различий между ЭГ и КГ, что позволило рассматривать последующую динамику как результат педагогического воздействия. Промежуточный этап позволил отслеживать динамику проводимой опытно-экспериментальной работы и показал более выраженный прирост показателей, что объясняется наиболее интенсивным освоением эвристических стратегий. На контрольно-коррекционном этапе рост продолжался, но носил менее массовый характер и отражал скорее качественные изменения в мышлении и учебной деятельности.

Результаты проведенного статистического анализа показали, что в ЭГ в сравнении с КГ обеих экспериментальных площадок доля курсантов, демонстрирующих высокий уровень развития творческого мышления, вырос на 58,6 %, средний – на 14,7 %, доля группы курсантов с низким уровнем уменьшилась на 40,8 %, что доказывает результативность разработанной педагогической модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило решить научную задачу, заключающуюся в научно-теоретическом обосновании и разработке педагогических средств эвристического обучения для развития творческого мышления курсантов методом моделирования.

Анализ научно-педагогической литературы и научных исследований позволили уточнить понятия: «Эвристическое обучение курсантов ВООВО Росгвардии», «Творческое мышление курсантов ВООВО Росгвардии», выявить их сущность и взаимосвязи.

Полученные результаты подтверждают результативность разработанной педагогической модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии и позволяют сделать заключительные выводы:

1. Творческое мышление курсантов ВООВО Росгвардии как педагогическая цель понимается как способность личности, формирующаяся и проявляющаяся в процессе эвристической деятельности через создание объективно или субъективно нового, личностно или профессионально значимого результата при решении задач учебной, служебной, внутригрупповой, культурно-досуговой и хозяйственно-бытовой деятельности.

Сущность творческого мышления определяется единством трех взаимосвязанных компонентов, реализующихся в процессе эвристической деятельности:

операционально-когнитивного, проявляющегося в способности генерировать и преобразовывать идеи, изменять направление поиска, находить оригинальные способы действий и доводить возникший замысел до содержательно завершенного результата;

мотивационно-смыслового, выражающегося в интеллектуальной инициативе и готовности выходить за пределы заданных требований;

регулятивно-рефлексивного, связанного с осмыслением, оценкой и корректировкой способов и результатов собственной мыслительной деятельности.

Сущностной характеристикой творческого мышления курсанта выступает его полисферность, предполагающая возможность переноса сформированных в процессе эвристической деятельности способов творческого поиска из учебной сферы в другие (служебную, внутригрупповую, культурно-досуговую и хозяйственно-бытовую) и их преобразования в соответствии с характером возникающих задач.

Развитие определяется как целенаправленный процесс закономерных количественных и качественных изменений личности, выступающее как необходимое условие формирования способностей субъекта, управляемое его активной и осознанной деятельностью. Субъектность выступает важным фактором развития, обеспечивая стабильную мотивацию курсанта.

Развитие творческого мышления курсантов ВООВО Росгвардии происходит через целостную эвристическую деятельность через усвоение эвристических алгоритмов познания и использование методов и приемов эвристического поиска курсантами, через рефлексии и самоактуализацию в вопросах развития творческого мышления, осознания его важности для профессиональной самореализации.

Развитие творческого мышления является целевым ориентиром для эвристического обучения, поэтому именно оно легло в основу содержательно-организационной части авторской педагогической модели. Под эвристическим обучением курсантов ВООВО Росгвардии понимается тип организации образовательного процесса, направленный на развитие творческого мышления курсантов посредством их включения в самостоятельную эвристическую деятельность, предполагающую самостоятельную постановку и решение проблемных задач курсантом, генерирование и преобразование идей, вариативный поиск способов решения, их обоснование и рефлексивную оценку, результатом которой выступает создание субъективно или объективно нового, лично или профессионально значимого образовательного продукта.

Сущность эвристического обучения курсантов ВООВО Росгвардии заключается в организации образовательного процесса на основе самостоятельной эвристической деятельности, в которой курсант выходит за пределы репродуктивного усвоения и применения учебного материала, самостоятельно конструирует способы решения учебных задач и создает субъективно или объективно новый, личностно или профессионально значимый образовательный продукт.

Идеи личностно-ориентированного, системно-деятельностного и целостно-гуманитарного подходов в модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии направлены на формирование личности будущего офицера как осознанного саморазвивающегося субъекта, способного к нестандартному мышлению, самостоятельному поиску, быстрому анализу обстановки и выбору наиболее эффективных способов решения проблем, а также стремящемуся к самореализации через личностное и профессиональное развитие.

Моделирование стало главным методом исследования, обеспечившим конструирование системы реализации педагогической идеи развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии. Она представляет собой целостную дидактическую систему, ориентированную на реализацию ключевых принципов эвристического обучения (личностное целеполагание; метапредметность содержания дидактических средств; ситуативность – создание условий, где способ решения не определен; продуктивность и образовательная рефлексия), в которой формы создают условия для эвристической деятельности, методы обеспечивают активный, поисковый характер познания; средства выступают инструментами создания личностно значимых образовательных продуктов, результаты которой могут быть реализованы в экспериментальном педагогическом исследовании.

На основе педагогической модели нами была разработана система учебно-методических средств эвристического обучения, внедряемых в образовательный процесс ВООВО Росгвардии на примере учебной дисциплины «Культурология»,

конкретизирующая разработанную модель и обеспечивающая ее практическую реализацию в рамках высшей военной школы.

Целевой блок системы учебно-методических средств эвристического обучения раскрывается через совокупность учебных и методических пособий, авторского электронного курса, возможности цифровых продуктов, а также учебно-методических материалов для осуществления учебно-преподавательской деятельности (рабочие программы, тематические планы, методические разработки и планы занятий).

Результативность разработанной педагогической модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии подтверждается положительной динамикой проведенных статистических измерений. Результат является объективным при условии успешной реализации всех компонентов разработанной педагогической модели. Результативность применения педагогической модели доказана существенным развитием уровня творческого мышления у будущих офицеров.

В ходе исследования был подготовлен критериально-диагностический аппарат определения уровня развития творческого мышления курсантов ВООВО Росгвардии, выражающийся в оценке степени развития качеств личности, которые лежат в основе способности к творческому мышлению, уровне освоения эвристических стратегий решения учебных задач, преобразования знаний и способов деятельности (и их переносе на разные сферы жизни), степени выраженности интеллектуальной инициативы и рефлексивности.

Таким образом, можно констатировать, что исходно сформулированная гипотеза исследования подтверждена полученными научно-практическими результатами, позволяющими на качественно новом уровне решать проблему развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Разработанные в ходе исследования теоретические положения и экспериментальные данные позволяют сформулировать комплекс практических рекомендаций для руководства ВООВО, начальников кафедр и заведующих кафедрами, профессорско-преподавательского состава, методистов и командиров подразделений.

Внедрение предложенной педагогической модели развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии позволит повысить уровень творческого мышления курсантов сформировать у будущих офицеров ценностное отношение к творчеству и познанию как профессионально значимым качествам; развить способность к нестандартным, самостоятельным решениям в служебно-боевой деятельности.

Для полноценной реализации средств эвристического обучения для ППС и руководства ВООВО рекомендуется обеспечить доступ к цифровым инструментам: платформам для создания программных продуктов, системам онлайн-тестирования, электронным библиотекам. Целесообразно создать медиатеку материалов, включающую художественные и документальные фильмы, аудиозаписи, репродукции и др. необходимые источники. Помещение для эвристической работы желательно оборудовать проектором, обеспечить свободную планировку, позволяющую проводить дискуссии и реализовывать другие эвристические методы и приемы.

Для достижения устойчивых результатов ППС необходимо привлекать командиров взводов к оценке творческого мышления курсантов в процессе несения службы, в строю и на тактических занятиях. Важно использовать опыт офицеров – участников СВО для иллюстрации нестандартных решений, приглашая их для обсуждения реальных ситуаций, потребовавших творческого подхода.

Таким образом, можно рекомендовать разработанную модель развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии для внедрения в образовательный процесс любой образовательной организации высшей военной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдиязова, С. Современные эвристические методы в педагогике / С. Абдиязова. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология в современном мире : теоретические и практические исследования. – 2025. – № 9. – С. 21–23.
2. Авуза, А. А. Эвристический потенциал практико-ориентированной электронной информационно-образовательной среды военного вуза / А. А. Авуза. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2022. – № 1 (85). – С. 162–170.
3. Алехин, И. А. Развитие технологии профессиональной подготовки слушателей (курсантов) в высшем военно-учебном заведении / И. А. Алехин. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2009. – № 2 (34). – С. 163–168. – EDN: KNUSXZ.
4. Альтшуллер, Г. С. Как стать гением : жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткин. – Минск : Беларусь, 1994. – 479 с. – ISBN 985-01-0075-3. – Текст : непосредственный.
5. Альтшуллер, Г. С. Найти идею. Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – Москва : Альпина Паблишер, 2014. – 402 с. – ISBN 978-5-9614-4649-4. – Текст : непосредственный.
6. Альтшуллер, Г. С. Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер. – Москва : Сов. радио, 1979. – 184 с. – Текст : непосредственный.
7. Амонашвили, Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : книга для учителя / Ш. А. Амонашвили. – Киев : Освита, 1991. – 110 с. – ISBN 5-330-01204-X. – Текст : непосредственный.
8. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2 / Б. Г. Ананьев. – Москва : Академия, 1989. – 342 с. – Текст : непосредственный.
9. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 317 с. – ISBN 5-7464-1257 – Текст : непосредственный.

10. Андреева, Ю. А. Эффективность применения программы по реализации эвристического метода в обучении студентов математических специальностей / Ю. А. Андреева. – Текст : непосредственный // МНКО. – 2012. – № 2. – С. 25–28.
11. Андрианова, Г. А. Дистанционные эвристические олимпиады в начальном, основном и профильном обучении / Г. А. Андрианова, А. В. Хуторской, Г. М. Кулешова. – Текст : непосредственный // Смыслы и цели образования : инновационный аспект : сборник научных трудов / под ред. А. В. Хуторского. – Москва : ИНЭК, 2007. – С. 250–261.
12. Антропьянская, Л. Н. Единство и противоречия информатизации и гуманизации в сфере инженерно-технического образования / Л. Н. Антропьянская, Л. В. Шабанов. – Текст : непосредственный // Известия Томского политехнического университета. – 2006. – Т. 309, № 1. – С. 212–216.
13. Анфалов, Е. В. Обобщение педагогического опыта : поиск нестандартных форм и методов обучения и воспитания курсантов военного вуза / Е. В. Анфалов, Д. В. Ольховский. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33329> (дата обращения: 12.04.2026).
14. Анцыферова, Л. И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л. И. Анцыферова. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 2. – С. 8–18.
15. Армстронг, Г. Э. Эвристический метод обучения, или Искусство представлять детям самим доходить до познания предметов / Г. Э. Армстронг. – Москва, 1900. – Текст : непосредственный.
16. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
17. Афанасьев, В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – 2-е изд. – Москва : URSS, ЛЕНАНД, 2018. – 367 с. – ISBN 978-5-9710-5306-4. – Текст : непосредственный.

18. Баданов, А. А. Направления применения облачных технологий в образовательной деятельности военного вуза / А. А. Баданов. – Текст : непосредственный // Военно-правовые и гуманитарные науки Сибири. – 2021. – № 4 (10). – С. 55–59.
19. Бакушинский, А. В. Художественное творчество и воспитание / А. В. Бакушинский. – Москва : Карапуз, 2009. – 304 с. – ISBN 978-5-8403-1522-4. – Текст : непосредственный.
20. Барабанщиков, А. В. Военная педагогика и психология / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Э. П. Утлик, Н. Ф. Феденко. – Москва : Воениздат, 1986. – 239 с. – Текст : непосредственный.
21. Барабанщиков, А. В. Военно-педагогическая диагностика (Теория, опыт, проблемы) / А. В. Барабанщиков, П. П. Дерюгин. – Москва : Военный университет, 1995. – 108 с. – Текст : непосредственный.
22. Барабанщиков, А. В. Методика исследования проблем военной педагогики и психологии / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов. – Москва : ВПА, 1987. – 156 с. – Текст : непосредственный.
23. Барабанщиков, А. В. Основы военной психологии и педагогики / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Н. Ф. Феденко. – Москва : Просвещение, 1988. – 269 с. – ISBN 5-09-000805-1. – Текст : непосредственный.
24. Баранов, С. П. Сущность процесса обучения / С. П. Баранов. – Москва : Просвещение, 1981. – 143 с. – Текст : непосредственный.
25. Барышева, Т. А. Психолого-педагогические основы развития креативности / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов. – Санкт-Петербург : СПГУТД, 2006. – 268 с. – Текст : непосредственный.
26. Батищев, Г. С. Введение в диалектику творчества / Г. С. Батищев. – Санкт-Петербург : Изд-во РХГИ, 1997. – 464 с. – (Философы России XX века). – ISBN 5-88812-045-6. – Текст : непосредственный.

27. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества : [сборник избранных трудов] / М. М. Бахтин ; примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. – Москва : Искусство, 1979. – 423 с., 1 л. портр. – (Из истории советской эстетики и теории искусства). – Текст : непосредственный.

28. Бердяев, Н. А. Смысл творчества : опыт оправдания человека / Н. А. Бердяев. – Москва : Издание Г. А. Лемана и С. И. Сахарова, 1916. – 358 с. – Текст : непосредственный.

29. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : ВГУ, 1977. – 304 с. – Текст : непосредственный.

30. Богоявленская, Д. Б. Еще раз о «Креативном поле» / Д. Б. Богоявленская. – Текст : непосредственный // Российский психологический журнал. – 2005. – № 1. – С. 70–80.

31. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского университета, 1983. – 175 с. – Текст : непосредственный.

32. Богоявленская, Д. Б. К вопросу о личностных аспектах творческого мышления / Д. Б. Богоявленская, М. Р. Гинзбург. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1977. – № 1. – С. 69–77.

33. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 317 с. – ISBN 5-7695-0888-4. – Текст : непосредственный.

34. Богданова, Ю. Г. Эвристическое обучение в эпоху цифровизации: трансформация концепции в отечественной педагогике и практике во второй половине XX - начале XXI века / Ю. Г. Богданова – Текст : непосредственный // Праксиология. – 2025. – № 2. – С. 52–56. – EDN YRBJUP.

35. Бороненко, Т. А. Задачи цифровой школы России / Т. А. Бороненко, В. С. Федотова. – Текст : непосредственный // Всероссийская научно-практическая конференция «Перспективы и возможности использования информационных технологий в науке, образовании и управлении»: сборник материалов, Астрахань, 24–27 сентября 2019 г. / общ. ред. М. В. Коломиной. – Астрахань, 2019. – С. 37–39.

36. Бороненко, Т. А. Концептуальная модель понятия цифровой грамотности / Т. А. Бороненко, А. В. Кайсина, В. С. Федотова. – Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4 (46). – С. 47–73.

37. Бороненко, Т. А. Устойчивость отечественной системы образования в условиях цифровой трансформации / Т. А. Бороненко, В. С. Федотова. – Текст : непосредственный // Информатизация образования и методика электронного обучения : цифровые технологии в образовании : материалы IX Международной научной конференции. В 4 частях, Красноярск, 23–26 сентября 2025 года. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2025. – С. 62–65.

38. Борытко, Н. М. Гуманитарно-целостный подход в педагогическом исследовании / Н. М. Борытко. – Текст : непосредственный // Известия ВГПУ. – 2011. – № 8. – С. 20–24.

39. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учебное пособие / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова ; под ред. Н. М. Борытко. – Москва : Академия, 2008. – 320 с. – ISBN 978-5-7695-3930-5. – Текст : непосредственный.

40. Бурикова, И. С. Психологические особенности ветеранов специальной военной операции: ключевые аспекты для адаптации и трудоустройства / И. С. Бурикова, М. А. Коновалова, Е. И. Огарева, В. В. Титова, М. А. Пушкина. – Текст : непосредственный // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2026. – Т. 31, № 2 (105). – С. 48–54.

41. Величко, Ю. В. О соотношении понятий «Креативность», «Творческие способности», «Творческое воображение», «Творческое мышление» в исследованиях отечественных и зарубежных психологов / Ю. В. Величко. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра РАН. – 2014. – № 2–3. – С. 629–631.
42. Вишняков, Р. В. Педагогическое обеспечение как процесс и результат проектирования образовательной деятельности / Р. В. Вишняков. – Текст : непосредственный // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2021. – № 2. – С. 151–160.
43. Влазнев, А. И. Обучение студентов эвристическим приемам решения творческих задач в условиях модернизации образования / А. И. Влазнев. – Текст : непосредственный // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2014. – № 1 (29). – С. 276–286.
44. Военная педагогика / под ред. О. Ю. Ефремова. – Санкт-Петербург, 2018. – 320 с. – Текст : непосредственный.
45. Военная педагогика : история, теория и пути развития : коллективная монография / А. А. Авуза, И. А. Алехин, А. А. Аронов [и др.]. – Москва : Московский институт государственного управления и права, 2017. – 160 с. – Текст : непосредственный.
46. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Союз, 1997. – 91 с. – ISBN 5-87852-042-7. – Текст : непосредственный.
47. Горшкова, В. В. Диалог в образовании человека: Монография / В. В. Горшкова; Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2009. – 192 с. – ISBN 978-5-7621-0479-1. – Текст : непосредственный.

48. Горшкова, В. В. Педагогика отношений как особый тип взаимодействия субъектов образования и воспитания / В. В. Горшкова. – Текст : непосредственный // Педагогические чтения, посвященные памяти профессора В. П. Манухина, в честь 30-летия Московского гуманитарно-экономического университета : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Мурманск, 21 ноября 2024 года / редкол.: И. В. Богданов [и др.]. – Чебоксары : «Лару-тӓру» («Среда») издательство сурчӓ, 2024. – С. 18–22.

49. Горшкова, В. В. Проблема субъекта в педагогике : учебное пособие / В. В. Горшкова. – Ленинград : ЛГПИ, 1991. – 80 с. – Текст : непосредственный.

50. Горшкова, В. В. Созидательный формат выявления и развития творческого потенциала обучающихся в условиях высшей школы / В. В. Горшкова. – Текст : непосредственный // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 24 июня 2024 года / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары : «Лару-тӓру» («Среда») издательство сурчӓ, 2024. – С. 173–176.

51. Горшкова, В. В. Субъектно-ориентированная позиция студента в контексте свободно принятых решений / В. В. Горшкова. – Текст : непосредственный // Педагогические чтения, посвященные памяти профессора В. П. Манухина : материалы III Международной научно-практической конференции, Мурманск, 21 ноября 2025 года / редкол.: И. В. Богданов [и др.]. – Чебоксары : «Лару-тӓру» («Среда») издательство сурчӓ, 2025. – С. 274–278.

52. Горшкова, В. В. Феномен образования человека : избранные научные труды / В. В. Горшкова. – Санкт-Петербург : Астерион, 2020. – 489 с. – ISBN 978-5-00045-812-9. – Текст : непосредственный.

53. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – Москва : Просвещение, 1977. – 136 с. – Текст : непосредственный.

54. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 541 с. – ISBN 5-89404-001-9. – Текст : непосредственный.

55. Дарбинян, Э. В. Модель ценностно-формирующего обучения «педагогике» курсантов военных институтов войск Росгвардии и ее реализация в предметном образовании / Э. В. Дарбинян, А. П. Шарухин. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2017. – № 4 (146). – С. 56–60.

56. Дзгоев Б. М. Формирование опыта самостоятельной образовательной деятельности курсантов институтов войск национальной гвардии : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.7 / Б. М. Дзгоев ; ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского». – Саратов, 2025. – 191 с. – Текст : непосредственный.

57. Диривянкина, О. В. Становление, сущность эвристического обучения в педагогической науке и практике / О. В. Диривянкина. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – № 4. – С. 406–413.

58. Диривянкина, О. В. Эвристическое обучение в системе профессиональной подготовки курсантов юридического вуза специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ольга Владимировна Диривянкина ; Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова. – Самара, 2006. – 190 с. : ил. – Библиогр.: 180 с. – Текст : непосредственный.

59. Долматов, А. В. Основы развивающего образования : теория, методы, технологии креативной педагогики / А. В. Долматов ; под науч. ред. А. Ю. Рунеева. – Санкт-Петербург : ВУС, 1998. – 196 с. – Текст : непосредственный.

60. Донченко, Н. А. Методологические аспекты систематизации категорий эвристического обучения / Н. А. Донченко. – Текст : непосредственный // Вестник ЗабГУ. – 2009. – № 3. – С. 54–58.

61. Дружинин, В. Н. Варианты жизни. Очерки по экзистенциальной психологии / В. Н. Дружинин. – Москва : ПЕР СЭ ; Санкт-Петербург : ИМАТОН-М, 2000. – 135 с. – ISBN 5-93797-004-7. – Текст : непосредственный.
62. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург, 1999. – 368 с. – ISBN 5-314-00121-7. – Текст : непосредственный.
63. Дружинин, В. Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность / В. Н. Дружинин, Н. В. Хазратова. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 4. – С. 83–93.
64. Дусавицкий, А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – Москва : Дом педагогики, 1996. – 203, [1] с. – ISBN 5-89149-003-X. – Текст : непосредственный.
65. Жданов, А. Ю. Проблемы формирования творчески активной личности курсанта военного вуза / А. Ю. Жданов. – Текст : непосредственный // Развитие личности как стратегия современной системы образования : материалы Международной научно-практической конференции, Воронеж, 22–23 марта 2016 года. – Ч. 1. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2016. – С. 123–126.
66. Заскалькин, Е. Б. Методический аппарат создания, внедрения и применения электронных образовательных ресурсов в военных вузах Росгвардии / Е. Б. Заскалькин, Т. Г. Мухина, Д. Д. Яркова. – Текст : непосредственный // Альманах Пермского военного института войск национальной гвардии. – 2025. – № 2 (18). – С. 38–46.
67. Зацепилова, Л. А. Потенциальные возможности развития креативности курсантов в высшем военном учебном заведении / Л. А. Зацепилова. – Текст : непосредственный // Вестник УРАО. – 2010. – № 5. – С. 44–52.

68. Зыбина, Т. Ю. Технология обучения курсантов эвристическим приемам решения творческих задач специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Татьяна Юрьевна Зыбина. – Саратов, 2006. – 177 с. : ил. – Текст : непосредственный.

69. Иванов, И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – Москва, 1989. – 206 с. – ISBN 5-7155-0280-2. – Текст : непосредственный.

70. Ильин, В. С. Формирование личности школьника : целостный процесс / В. С. Ильин. – Москва : Педагогика, 1984. – 144 с. – Текст : непосредственный.

71. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург, 2012. – 444 с. – ISBN 978-5-459-01638-3. – Текст : непосредственный.

72. Ильясов, И. И. Внутренняя мотивация при решении творческих задач : возникновение и повышение уровня в ходе обучения эвристическим приёмам / И. И. Ильясов, А. Ю. Седлов. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011. – № 3. – С. 46–55.

73. Исаева, Н. Н. Влияние мотивации обучения на процесс профессионального становления курсантов / Н. Н. Исаева, О. Л. Поминова. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1 (86). – С. 246–248.

74. Калимуллина, О. А. Развитие творческого потенциала подростков средствами музыкально-эстетических практик специальность 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ольга Анатольевна Калимуллина ; Казанский государственный университет культуры и искусств. – Казань, 2009. – 237 с. – Текст : непосредственный.

75. Калимуллина, О. А. Теоретико-методологические аспекты синергетического подхода к процессу формирования творческой направленности личности : монография. Ч. 2 / О. А. Калимуллина ; Казанский государственный университет культуры и искусства. – Казань : Деловая полиграфия, 2013. – 142 с. : ил., табл. – ISBN 978-5-9960-0079-1. – Текст : непосредственный.

76. Каптерев, П. Ф. Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев. – Москва : Педагогика, 1982. – 704 с. – Текст : непосредственный.

77. Карамельский, Р. В. Профессиональная культура сотрудника органов внутренних дел : / Р. В. Карамельский. – Казань : Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2017. – 87 с. – ISBN 978-5-901593-87-5. – EDN ZQVQJH. – Текст : непосредственный.

78. Коменский, Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци ; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – Москва : Педагогика, 1987. – 412 с. – Текст : непосредственный.

79. Константинова, Л. В. Переосмысление подходов к уровневой системе высшего образования в России в условиях выхода из Болонского процесса / Л. В. Константинова, А. М. Петров, Д. А. Штычно. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2023. – № 2. – С. 9–24.

80. Король, А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А. Д. Король. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 18–25.

81. Король, А. Д. Моделирование системы эвристического обучения на основе диалога специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Андрей Дмитриевич Король ; Институт содержания и методов обучения Российской академии образования. – Москва, 2009. – 392 с. – Текст : непосредственный.

82. Король, А. Д. Обучение через открытие : в поисках ученика : книга для учителя и родителя / А. Д. Король. – Минск : Вышэйшая школа, 2019. – 252 с. – ISBN 978-985-06-3042-1. – Текст : непосредственный.

83. Король, А. Д. Технология эвристического обучения в высшей школе : теория и практика : методическое пособие / А. Д. Король. – Минск : Вышэйшая школа, 2020. – 189 с. – ISBN 978-985-06-3261-6. – Текст : непосредственный.

84. Король, А. Д. Эвристическое обучение на основе вопрошания и молчания ученика : от методологии к практике / А. Д. Король. – Санкт-Петербург : Лань, 2020. – 196 с. – ISBN 978-5-8114-5384-9. – Текст : непосредственный.

85. Котлярова, Л. Н. Использование метода «Креативное поле» в практике оценки личностного потенциала инженеров атомной отрасли / Л. Н. Котлярова. – Текст : непосредственный // Психофизиологическое обеспечение профессиональной надежности персонала предприятий и организаций атомной отрасли : сборник материалов III отраслевой научно-практической конференции, Обнинск, 15–17 октября 2018 года / АНО ДПО «Техническая академия Росатома». – Обнинск : Институт психологии РАН, 2018. – С. 77–89.

86. Ксенофонт. Анабасис. Киропедия. Греческая история. Сократические сочинения. Малые произведения / Ксенофонт. – Москва : Ладомир, 2002. – 640 с. – ISBN 5-86218-198-9. – Текст : непосредственный.

87. Кулюткин, Ю. Н. Индивидуальные различия мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Москва, 1971. – 111 с. – Текст : непосредственный.

88. Кулюткин, Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений / Ю. Н. Кулюткин. – Москва : Педагогика, 1970. – 232 с. – Текст : непосредственный.

89. Левитов, Н. Д. Психология характера / Н. Д. Левитов. – Москва : Просвещение, 1969. – 424 с. – Текст : непосредственный.

90. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с. – Текст : непосредственный.

91. Леонтьев, Д. А. Введение в психологию искусства / Д. А. Леонтьев. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 110 с. – ISBN 5-211-03961-0. – Текст : непосредственный.

92. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 185 с. – Текст : непосредственный.
93. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1974. – 250 с. – Текст : непосредственный.
94. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов ; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – Москва : Наука, 1984. – 444 с. – Текст : непосредственный.
95. Ломоносов, М. В. Полное собрание сочинений : в 11 т. Т. 9 / М. В. Ломоносов. – Москва ; Ленинград : Изд-во Академии наук СССР, 1955. – 1018 с. – Текст : непосредственный.
96. Лосев, А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Ф. Лосев. – Москва : Искусство, 1976. – 367 с. – Текст : непосредственный.
97. Лук, А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – Москва : Политиздат, 1976. – 143, [1] с. – Текст : непосредственный.
98. Лук, А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – Москва : Наука, 1978. – 125 с. – Текст : непосредственный.
99. Луконин, А. В. Опыт развития творческого мышления обучающихся на кафедре математики и информатики / А. В. Луконин. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2023. – № 6. – С. 52–58.
100. Лысенкова, С. Н. Методом опережающего обучения : книга для учителя : из опыта работы / С. Н. Лысенкова. – Москва : Просвещение, 1988. – 192 с. – ISBN 5-09-001392-6. – Текст : непосредственный.
101. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии : учебное пособие / В. Я. Ляудис. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Изд-во УРАО, 2000. – 128 с. – ISBN 5-204-00223-5. – Текст : непосредственный.
102. Макаренко, А. С. Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 3 / А. С. Макаренко. – Москва : Педагогика, 1986. – 500 с. – Текст : непосредственный.

103. Марихин, С. В. Научно-методическое обеспечение проектирования и реализации содержания педагогического образования в современных условиях / С. В. Марихин, А. С. Турчин. – Текст : непосредственный // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2016. – № 15. – С. 2–7.
104. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 206 с. – Текст : непосредственный.
105. Махмутов, М. И. Проблемное обучение : основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 364 с. – Текст : непосредственный.
106. Митрахович, В. А. Об актуальности исследования и разработки методики выбора рациональных форм, методов оптимизации процесса обучения курсантов вузов / В. А. Митрахович, О. Л. Спицын. – Текст : непосредственный // Развитие военной педагогики в XXI веке : материалы IV Межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 20 апреля 2017 года / под ред. С. В. Костарева, И. И. Соколовой, Н. В. Ершова. – Санкт-Петербург : Издательство ВВМ, 2017. – С. 287–291.
107. Митрахович, В. А. Проблемное обучение в военных вузах как фактор развития у курсантов творческого мышления / В. А. Митрахович, А. Р. Моисеев. – Текст : непосредственный // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2018. – № 1 (78). – С. 274–277.
108. Михайловский, В. А. Творчество в педагогической деятельности советских офицеров / В. А. Михайловский. – Москва, 1985. – 120 с. – Текст : непосредственный.
109. Мишина, Е. Ф. Эвристический метод в преподавании органической химии в средней школе : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. Ф. Мишина ; Академия педагогических наук РСФСР, Научно-исследовательский институт методов обучения. – Москва, 1960. – 256 с. – Текст : непосредственный.

110. Монтессори, М. Руководство к моему методу / М. Монтессори. – Москва, 1916. – 350 с. – Текст : непосредственный.

111. Мухина, Т. Г. Развитие творческого потенциала педагога в условиях деятельности федеральной инновационной площадки "Педагогическое лидерство" / Д. Д. Яркова, Т. Г. Мухина, В. А. Малинин, С. Н. Сорокоумова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8, № 2(31). – С. 14. – DOI 10.26795/2307-1281-2020-8-2-14. – EDN SYRYTX.

112. Образцов, П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов. – Орел, 2000. – 145 с. – Текст : непосредственный.

113. Пашков, М. В. Проблемы и риски цифровизации высшего образования / М. В. Пашков, В. М. Пашкова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31, № 3. – С. 40–57.

114. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. – ISBN 5-7107-7304-2. – Текст : непосредственный.

115. Петерсон, Л. Г. Деятельностный метод обучения : образовательная система «Школа 2000...» / Л. Г. Петерсон. – Москва : Ювента, 2007. – 448 с. – Текст : непосредственный.

116. Педагогический словарь / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва : Академия, 2008. – 343 с. – ISBN 978-5-7695-4652-5 – Текст : непосредственный.

117. Петровский, В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности : учебное пособие для студентов вузов / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с. – ISBN 5-85880-188-9. – Текст : непосредственный.

118. Писаренко, В. И. Педагогические модели : типология и особенности / В. И. Писаренко. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2024. – № 1. – С. 58–76.

119. Платон. Апология Сократа / Платон. – Текст : непосредственный // Собрание сочинений : в 4 т. – Т. 1. – Москва : Мысль, 1990. – 890 с.

120. Поздняков, О. Г. Педагогические пути развития творческих способностей к познавательной деятельности у курсантов военных вузов специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Олег Геннадьевич Поздняков ; Военный университет. – Москва, 2015. – 194 с. – Текст : непосредственный.

121. Пойа, Д. Как решать задачу / Д. Пойа. – Москва : Наука, 1961. – 380 с. – Текст : непосредственный.

122. Пойа, Д. Математическое открытие / Д. Пойа. – Москва : Наука, 1976. – 448 с. – Текст : непосредственный.

123. Поминова, О. Л. Индивидуальный подход в обучении : личностно-профессиональные качества обучающихся / О. Л. Поминова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы образования и науки : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции : в 11 частях, Тамбов, 30 сентября 2014 года. – Ч. 4. – Тамбов : Консалтинговая компания Юком, 2014. – С. 109–110.

124. Поминова, О. Л. Педагогическое моделирование воспитания патриотических ценностей у курсантов как метод научного исследования / О. Л. Поминова, В. И. Орлов. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского военного института. – 2021. – № 1 (5). – С. 175–182.

125. Поминова, О. Л. Этапы становления и развития эвристического обучения в педагогической науке и практике / О. Л. Поминова, Ю. Г. Богданова – Текст : непосредственный. // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13, № 6. – 11 с. – EDN LREJLN.

126. Пономарев, Я. А. Психология творческого мышления / Я. А. Пономарев. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 352 с. – Текст : непосредственный.

127. Пономаренко, Т. А. Внедрение эвристического обучения в подготовку будущих педагогов : практическая составляющая / Т. А. Пономаренко, Е. Н. Джух. – Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – № 4. – С. 70–75.

128. Пургина Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке : учебное пособие / Е. И. Пургина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : УрГПУ, 2015. – 275 с. – ISBN 978-5-7186-0642-3.

129. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. Т. 2 / гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 1999. – 670 с. – ISBN 5-85270-286-2 - Текст : непосредственный.

130. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – Москва : Педагогика, 1976. – 424 с. – Текст : непосредственный.

131. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – Москва : Наука, 1997. – 189 с. – ISBN 5-02-013635-2. – Текст : непосредственный.

132. Садыкова, А. Р. Эвристическое обучение преподавателя высшей школы как компонент непрерывного педагогического образования специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Альбина Рифовна Садыкова ; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. – Москва, 2011. – 350 с. : ил. – Текст : непосредственный.

133. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технологии : монография / В. В. Сериков ; Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с. – ISBN 5-88234-061-6. – Текст : непосредственный.

134. Скрипкина, Ю. В. Развитие телекоммуникативных компетентностей учащихся в системе дистанционных эвристических олимпиад специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Юлия Владимировна Скрипкина ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2013. – 242 с. – Текст : непосредственный.

135. Слепов, В. Я. Возможности повышения качества контроля самостоятельной учебной работы курсантов военных образовательных организаций национальной гвардии в ходе реализации дистанционной формы обучения / В. Я. Слепов, Н. М. Жаринов. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2021. – № 2. – С. 40–44.

136. Слепов, В. Я. «Новая педагогика» в образовательных организациях войск национальной гвардии Российской Федерации / В. Я. Слепов. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2016. – № 4 (72). – С. 194–198.

137. Слободчиков, В. И. Психология человека : введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с. – ISBN 5-88527-081-3. – Текст : непосредственный.

138. Смирнова, О. В. Документ как текст культуры : эвристические принципы преподавания гуманитарных дисциплин в военном училище / О. В. Смирнова, И. В. Михайлов. – Текст : непосредственный // Документ как текст культуры : межвузовский сборник научных трудов. – Тверь : ТвГУ, 2024. – Вып. 16. – С. 102–109.

139. Смурыгин, А. В. Некоторые особенности педагогических условий формирования эвристической деятельности курсантов при обучении в военно-учебном заведении / А. В. Смурыгин, Э. Н. Бакин, Р. Г. Ежов. – Текст : непосредственный // Современная педагогика и научные исследования в образовательной организации высшего образования : материалы Всероссийской научно-методической конференции, Кострома, 12 февраля 2022 года. – Кострома : Военная академия радиационной, химической и биологической защиты, 2022. – С. 403–410.

140. Смурыгин, А. В. Педагогические условия формирования эвристической деятельности курсантов в процессе обучения в военном вузе / А. В. Смурыгин, Э. Н. Бакин, С. Е. Дерябин. – Текст : непосредственный // Инновационные технологии в образовательном процессе : сборник материалов XXI Всероссийской заочной научно-практической конференции, Краснодар, 27–28 мая 2020 года. – С. 35–39.

141. Соколов, В. Н. Педагогическая эвристика : введение в теорию и методику эвристической деятельности / В. Н. Соколов. – Москва : Аспект Пресс, 1995. – 254 с. – ISBN 5-7567-0003-X. – Текст : непосредственный.

142. Соловьёв, В. С. Общий смысл искусства / В. С. Соловьёв. – Текст : непосредственный // От символизма до «Октября» : сборник / сост. Н. Л. Бродский, Н. П. Сидоров. – Москва : Новая Москва, 1924. – С. 5–14.

143. Солодова, Е. А. Математическое моделирование педагогических систем / Е. А. Солодова, Ю. П. Антонов. – Текст : непосредственный // Математика, компьютер, образование. – 2005. – Ч. 1. – С. 113–119.

144. Солопова, М. А. Майевтика / М. А. Солопова. – Текст : непосредственный // Новая философская энциклопедия / под ред. В. С. Стёпина. – Москва : Ин-т философии РАН, 2010. – С. 284–285.

145. Сорокова, М. Г. Математические методы в психолого-педагогических исследованиях : учебное пособие / М. Г. Сорокова. – Москва : Неолит, 2020. – 216 с. – ISBN 978-5-6043562-0-3. – Текст : непосредственный.

146. Сорокоумова, Г. В. Некоторые методы развития творческого потенциала студентов – будущих психологов / Г. В. Сорокоумова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные исследования в XXI веке. – 2018. – № 3. – С. 4–7.

147. Сорокоумова, Г. В. Развитие профессиональной личности будущего специалиста в процессе вузовской подготовки / Г. В. Сорокоумова. – Текст : непосредственный // Вестник Университета Российской академии образования. – 2015. – № 5. – С. 94–98.

148. Сорокоумова, Г. В. Развитие творческого потенциала студента как ведущий фактор повышения качества подготовки будущего учителя / Г. В. Сорокоумова. – Текст : непосредственный // Гуманизация образования. – 2020. – № 4. – С. 99–111.

149. Суртаева, Н. Н. Педагогические технологии : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Н. Н. Суртаева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : КноРус, 2018 – 250 с. – ISBN 978-5-4060-6260-9. – Текст : непосредственный.

150. Сухомлинский, В. А. Как воспитать настоящего человека : педагогическое наследие / В. А. Сухомлинский. – Москва, 1989. – 288 с. – ISBN 5-7155-0145-8. – Текст : непосредственный.

151. Теория и практика профессионального образования офицеров в военных вузах Российской Федерации / А. А. Авуза, И. А. Алехин, В. Н. Воронов [и др.]. – Москва : Военный университет, 2018. – 194 с. – Текст : непосредственный.

152. Титов, А. В. Цифровизация процесса образования в вузах Министерства обороны / А. В. Титов, Н. Н. Кудрявцева, Н. В. Орехова. – Текст : непосредственный // Вестник военного образования. – 2024. – № 2 (47). – С. 12–15.

153. Тихомиров, О. К. Эвристическое программирование и психология творческого мышления / О. К. Тихомиров. – Текст : непосредственный // Проблемы научного творчества в современной психологии / под ред. М. Г. Ярошевского. – Москва, 1971. – С. 265–307.

154. Тоистева О. С. Системно-деятельностный подход в профессиональной подготовке социально-педагогических кадров в вузе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ольга Сергеевна Тоистева ; место защиты: Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 210 с. – Текст : непосредственный.

155. Толстой, Л. Н. О народном образовании / Л. Н. Толстой. – Текст : непосредственный // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – Москва : Просвещение, 1990. – 280 с.

156. Туник, Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. – Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2002. – 48 с. – ISBN 5-89239-035-7. – Текст : непосредственный.

157. Турчин, А. С. Моделирование и обучение / А. С. Турчин. – Иваново : Ивановский гос. ун-т, 2006. – 210 с. – Текст : непосредственный.

158. Ульянова, В. Г. Формирование гуманистических ценностей будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Вера Геннадьевна Ульянова ; Уральский государственный университет физической культуры. – Челябинск, 2007. – 157 с. : ил. – Текст : непосредственный.

159. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / К. Д. Ушинский. – Москва, 1953. – 480 с. – Текст : непосредственный.

160. Флоренский, П. А. Иконостас / П. А. Флоренский. – [Москва : б. и., 1972]. – С. 80–148 : ил. – (Богословские труды ; т. 9). – Текст : непосредственный.

161. Хисматулина, Н. В. Проблема выбора методологических основ при разработке современных средств обучения для студентов высших учебных заведений / Н. В. Хисматулина, С. А. Пугачева, Т. В. Малкова. – Текст : непосредственный // Самарский научный вестник. – 2023. – Т. 12, № 1. – С. 310–314.

162. Хисматулина, Н. В. Проектирование учебно-методического обеспечения иноязычной подготовки будущих судебных экспертов : гуманитарно-антропологический подход / Н. В. Хисматулина. – Текст : непосредственный // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2023. – Т. 42, № 4. – С. 683–691.

163. Холодная, М. А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности : методические и теоретические следствия / М. А. Холодная. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41, № 3. – С. 18–31.

164. Холодная, М. А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск : Изд-во Томского университета ; Москва : Барс, 1997. – 392 с. – ISBN 5-86237-025-0 – ISBN 5-7511-0870-1. – Текст : непосредственный.

165. Хрипунова, Н. Е. Условия эффективного применения эвристического метода обучения курсантов военного вуза (на примере математических дисциплин) специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Наталия Евгеньевна Хрипунова ; Санкт-Петербургский университет МВД России. – Санкт-Петербург, 2002. – 176 с. – Текст : непосредственный.

166. Христидис, Т. В. Использование статистических методов в диссертационных исследованиях по педагогическим наукам / Т. В. Христидис, М. С. Новашина. – Текст : непосредственный // Мир образования – образование в мире. – 2020. – № 3 (79). – С. 10–19.

167. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – Москва : Изд-во МГУ, 2003. – 415 с. – ISBN 5-211-04710-9. – Текст : непосредственный.

168. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос ; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с. – Текст : непосредственный.

169. Хуторской, А. В. Метапредметный подход в обучении / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос ; Издательство Института образования человека, 2012. – 73 с. – Текст : непосредственный.

170. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А. В. Хуторской. – Москва : Владос, 2005. – 383 с. – ISBN 5-305-00121-8. – Текст : непосредственный.

171. Хуторской, А. В. Методология инновационной практики в образовании / А. В. Хуторской. – Москва : Ридеро, 2021. – 162 с. – Текст : непосредственный.

172. Хуторской, А. В. Методология педагогики : человекообразный подход. Результаты исследования / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос ; Издательство Института образования человека, 2014. – 171 с. – Текст : непосредственный.

173. Хуторской, А. В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Эйдос. – 2005. – № 4. – С. 2–4.

174. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика : методология, теория, практика / А. В. Хуторской. – Москва : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с. – ISBN 5-88800-289-5. – Текст : непосредственный.

175. Хуторской, А. В. Системно-деятельностный подход в обучении / А. В. Хуторской. – Москва : Эйдос ; Издательство Института образования человека, 2012. – 85 с. – ISBN 978-5-904329-17-4. – Текст : непосредственный.

176. Хуторской, А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – Москва : Юрайт, 2021. – 406 с. – ISBN 978-5-534-14199-3. – Текст : непосредственный.

177. Хуторской, А. В. Структура эвристических способностей учащихся / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Психология способностей : современное состояние и перспективы исследований : материалы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина, 19–20 сентября 2005 г. – Москва : Ин-т психологии РАН, 2005. – С. 71–74.

178. Хуторской, А. В. Эволюция эвристического обучения, его принципы и методика / А. В. Хуторской. – Текст : электронный // Вестник Института образования человека. – 2014. – № 2. – URL: <https://eidos-institute.ru/journal/2014/200/Eidos-Vestnik2014-210-Khutorskoy> (дата обращения: 15.04.2026).

179. Хуторской, А. В. Эвристический потенциал отечественного образования и педагогические условия его реализации / А. В. Хуторской. – Текст : электронный // Эйдос. – 2012. – № 117. – URL: <http://eidos-institute.ru/journal> (дата обращения: 12.04.2026).

180. Хуторской, А. В. Эвристическое обучение : в 5 т. / А. В. Хуторской ; Центр дистанционного образования «Эйдос», Научная школа А. В. Хуторского. – Москва : ЦДО «Эйдос», 2011. – Текст : непосредственный.

181. Хуторской, А. В. Эвристическое обучение : примеры из собственной деятельности / А. В. Хуторской, Г. А. Андрианова, Э. П. Мельникова [и др.]. – Текст : электронный // Эйдос. – 2025. – № 3. – URL: <https://eidos.ru/doc/Eidos-Journal-Content> (дата обращения: 12.04.2026).

182. Шарифуллин, Р. Р. Направления развития системы военного образования и подготовки офицеров в России с 1991 г. по настоящее время / Р. Р. Шарифуллин. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – № 5. – С. 693–701.

183. Шарухин, А. П. Воспитание военнослужащих и сотрудников подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации : учебное пособие / А. П. Шарухин. – Санкт-Петербург : СПВИ ВНГ РФ, 2020. – 240 с. – Текст : непосредственный.

184. Шарухин, А. П. Методология педагогики военных образовательных организаций войск национальной гвардии Российской Федерации / А. П. Шарухин, Т. Г. Шарухина. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2017. – № 3 (75). – С. 201–205.

185. Шарухин, А. П. Мотивационные регуляторы в структуре личностных качеств курсанта как объект педагогической деятельности командиров и преподавателей / А. П. Шарухин, С. Г. Лысенков. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2024. – № 3 (28). – С. 158–171. – EDN: KXLKPQ.

186. Шарухин, А. П. Новые подходы к классификации методов обучения курсантов образовательных организаций войск национальной гвардии Российской Федерации / А. П. Шарухин, Т. Г. Шарухина. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2016. – № 4 (72). – С. 211–216.

187. Шарухин, А. П. Организация педагогического исследования в воинском подразделении / А. П. Шарухин. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2017. – Т. 11, № 11. – С. 60–67.

188. Шарухин, А. П. Педагогические парадигмы образования в военных институтах Росгвардии : постановка вопроса / А. П. Шарухин. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2023. – № 4 (218). – С. 465–469.

189. Шарухин, А. П. Педагогические условия эффективного воспитания курсантов : личностно-ориентированный подход / А. П. Шарухин. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы образования и науки : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции : в 11 частях, Тамбов, 30 сентября 2014 года. – Тамбов : Консалтинговая компания Юком, 2014. – С. 152–154.

190. Шарухин, А. П. Педагогическое мастерство выпускников военных институтов Росгвардии как результат образовательного процесса : функционально-ролевой анализ и критерии оценки / А. П. Шарухин, Т. Г. Шарухина. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. – 2020. – № 3 (35). – С. 274–288.

191. Шарухин, А. П. Проблема целеполагания в системе воспитания курсантов военных институтов Росгвардии / А. П. Шарухин. – Текст : непосредственный // Вестник СПВИ войск национальной гвардии. – 2024. – № 1 (26). – С. 187–194.

192. Шарухин, А. П. Субъектность обучающегося как предмет психолого-педагогического анализа преподавателя вуза / А. П. Шарухин, Е. А. Емельянова. – Текст : непосредственный // Вестник торгово-технологического института. – 2011. – № 1 (4). – С. 294–299.

193. Шарухин, А. П. Теоретико-методологические основы разработки педагогических моделей / А. П. Шарухин, Т. Г. Шарухина. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования в войсках национальной гвардии Российской Федерации : сборник научных трудов научно-педагогического состава Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии РФ, 2016. – С. 319–321.

194. Шарухина, Т. Г. Творческо-продуктивное иноязычное обучение курсантов военных институтов на основе профессионального дискурса / Т. Г. Шарухина. – Текст : непосредственный // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2023. – № 1 (215). – С. 535–540.

195. Шарухина, Т. Г. Творческо-продуктивные технологии обучения курсантов военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии иноязычно-профессиональному нарративу / Т. Г. Шарухина. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2024. – № 2 (27). – С. 203–211.

196. Шаталов, В. Ф. Куда и как исчезли тройки : из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов ; предисл. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1979. – 134 с. – Текст : непосредственный.

197. Шацкий, С. Т. Дети – работники будущего / С. Т. Шацкий. – Москва : Работник просвещения, 1922. – 64 с. – Текст : непосредственный.

198. Шелепаева, А. Х. От цифровизации к цифровой трансформации военно-профессионального образования / А. Х. Шелепаева, В. Б. Успенко. – Текст : непосредственный // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2021. – № 1. – С. 145–154.

199. Шкатулла В. И. Образовательное право России : учебник для вузов. – М. : Юстицинформ, 2015. – 774 с. – ISBN 978-5-7205-1272-9. – Текст : непосредственный.

200. Энгельмейер, П. К. Теория творчества / П. К. Энгельмейер. – Санкт-Петербург : Образование, 1910. – 208 с. – Текст : непосредственный.

201. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1996. – 95 с. – ISBN 5-88753-007-3. – Текст : непосредственный.

202. Якуба, Г. А. Креативность как характеристика личности военного специалиста / Г. А. Якуба, В. А. Митрахович. – Текст : непосредственный // Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях : сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции, Знаменск, 27 декабря 2019 года / сост. О. П. Подосинникова. – Знаменск : Астраханский государственный университет, 2019. – С. 151–155.

203. Якуба, Г. А. О креативности военного специалиста / Г. А. Якуба, В. А. Митрахович, А. В. Семенов. – Текст : непосредственный // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. – 2020. – № 4 (11). – С. 269–275.

204. Guilford, J. P. Creativity / J. P. Guilford. – Текст : непосредственный // American Psychologist. – 1950. – Vol. 5, No. 9. – P. 444–454.

205. Lawrence, G. Thomas. Heuristic Teaching as a Research Concept / G. Thomas Lawrence. – Текст : непосредственный // Technical Report. A symposium on heuristic teaching / edit. by Richard E. Snow. – 1970. – № 18. – P. 89–104.

206. Rogers, C. R. Toward a Theory of Creativity / C. R. Rogers. – Текст : непосредственный // ETC : A Review of General Semantics. – 1954. – Vol. 11, № 4. – P. 249–260.

207. Runco, M. A. Divergent Thinking as an Indicator of Creative Potential / M. A. Runco, S. Acar. – Текст : непосредственный // Creativity Research Journal. – 2012. – Vol. 24, No. 1. – P. 66–75. – DOI: 10.1080/10400419.2012.652929.

208. Slaski, P. Creativity in the Education Process of Logistics Students : A Case Study / P. Slaski. – Текст : непосредственный // Creativity Studies. – 2024. – Vol. 17, No. 2. – P. 686–697. – DOI: 10.3846/cs.2024.20589.

209. Torrance, E. P. Guiding creative talent / E. P. Torrance. – Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, 1962. – 290 p. – Текст : непосредственный.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А (обязательное)

Анкета констатирующего эксперимента

Авторский опросный лист для курсантов «Заинтересованность в развитии творческого мышления и решении эвристических задач»

Инструкция. Оцените степень согласия с каждым утверждением: 1 — полностью не согласен; 2 — скорее не согласен; 3 — затрудняюсь ответить / согласен частично; 4 — скорее согласен; 5 — полностью согласен.

Обработка результатов: суммируются баллы по пяти утверждениям (5–25 баллов). Высокий уровень заинтересованности — 19–25 баллов; средний — 12–18; низкий — 5–11.

Назначение опросного листа: оценка мотивационно-ценностной готовности курсанта к творческому поиску. Инструмент является авторским и может использоваться в педагогической диагностике; для применения как стандартизированной психодиагностической методики необходима отдельная проверка надёжности и валидности.

№	Утверждение	Оценка (1–5)
1	Мне интересно решать учебные и профессионально ориентированные задачи, которые допускают несколько способов решения.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
2	Я стремлюсь найти собственный способ решения, даже если мне уже известен готовый алгоритм.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
3	Мой уровень развития творческого мышления достаточно высок (удовлетворяет меня)	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
4	Я считаю развитие творческого мышления важным для будущей профессиональной деятельности офицера.	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
5	Используемые в образовательном процессе методы и средства в полной мере раскрывают мой творческий потенциал	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Благодарим за ответы!

Приложение Б (обязательное)

ОПРОСНЫЙ ЛИСТ

для профессорско-преподавательского состава
Военной академии войск национальной гвардии Российской Федерации

Цель опроса: выявление мнения профессорско-преподавательского состава о состоянии развития творческого мышления курсантов, уровне его учебно-методического обеспечения и практике применения средств эвристического обучения в образовательном процессе.

Опрос носит анонимный характер. Полученные данные будут использоваться исключительно в обобщенном виде в научно-исследовательских целях.

1. Как Вы в целом оцениваете уровень развития творческого мышления у курсантов младших курсов?

- ☐ высокий
- ☐ выше среднего
- ☐ средний
- ☐ низкий
- ☐ затрудняюсь ответить

2. В достаточной ли степени, по Вашему мнению, существующие учебно-методические материалы ориентированы на развитие творческого мышления курсантов?

- ☐ да, в достаточной степени
- ☐ частично
- ☐ нет, недостаточно
- ☐ затрудняюсь ответить

3. Используете ли Вы в педагогической деятельности средства и методы эвристического обучения?

- ☐ использую систематически
- ☐ использую периодически
- ☐ использую редко
- ☐ не использую
- ☐ затрудняюсь определить, относятся ли используемые мной средства к эвристическим

4. Что, по Вашему мнению, препятствует более широкому применению эвристического обучения?

Можно выбрать несколько вариантов.

- ☐ недостаток учебно-методических материалов
- ☐ отсутствие систематизированного банка эвристических заданий
- ☐ недостаточная методическая подготовленность преподавателей
- ☐ ограниченность учебного времени
- ☐ сложность применения эвристических методов в условиях регламентированного образовательного процесса военного вуза
- ☐ трудности оценки результатов творческой деятельности курсантов
- ☐ отсутствие необходимости в применении данных средств
- ☐ другое: _____

Благодарим за участие в исследовании!

Приложение В (обязательное)

Оценивание развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии модифицированным методом “Креативное поле” Д.Б. Богоявленской»
(мотивационно-смысловой критерий)

Цель: Оценить уровень сформированности творческого мышления курсантов через выявление способности к интеллектуальной активности — выходу за пределы заданной инструкции при решении профессионально-ориентированных задач межкультурной коммуникации.

Материалы: бланк методики, содержащий все необходимые сведения, инструкция, протокол наблюдения и задание.

Ход: Методика проведения эксперимента состоит из двух этапов: предварительное обучение, в ходе которого испытуемым усваиваются общие правила и некоторые приемы решения данного типа задач и, собственно, сам эксперимент: решение 5 задач, что занимает около получаса. Результаты эксперимента заносятся в специальную таблицу. В таблице отмечаются приемы, использованные испытуемым при решении задачи по следующим правилам:

- приемы, которые зависят от количества решенных задач, располагаются выше.
- приемы, вероятность использования которых в данной задаче больше - ниже.
- приемы с большим кругом обобщения - выше.

ПОРЯДОК ПРОВЕДЕНИЯ.

Методика проводится индивидуально, после раздачи бланков предлагается прочесть инструкцию, обратить внимание на пример, затем психолог должен ответить на все задаваемые ими вопросы. Следует проверить, как каждый из учащихся выполнил задание, точно ли понял инструкцию, вновь ответить на вопросы. После этого учащиеся работают самостоятельно, и педагог ни на какие вопросы не отвечает, но активно наблюдает за ходом ответов. Заполнение шкалы вместе с чтением инструкции – ок. 30 минут.

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ производится на основе наблюдений экспериментатора.

ОЦЕНКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ. Проводится качественный анализ в соответствии с критериями:

1) **СТИМУЛЬНО-ПРОДУКТИВНЫЙ УРОВЕНЬ** интеллектуальной активности: решение задачи при помощи гипотез и находок. Испытуемого относят к стимульно-продуктивному уровню если при добросовестной и энергичной работе он остается в рамках первоначально найденного способа решения. Этот уровень характеризуется отсутствием "познавательного интереса" и инициативы. Как будет видно из нижеизложенного, интеллектуальная

активность зависит от личностных качеств, независимо от интеллектуальной базы. Поэтому высокая научно-техническая подготовка без соответствующего нравственного развития ведет к прагматизму и профессиональной узости.

2) **ЭВРИСТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ** интеллектуальной активности: открытие закономерностей эмпирическим путем. Имея надежный способ решения, испытуемый анализирует состав, структуру своей деятельности, что приводит к открытию новых, оригинальных способов решения. Это оценивается самим испытуемым как "свой способ" и позволяет ему в дальнейшем лучше справляться со следующими задачами.

3) **КРЕАТИВНЫЙ УРОВЕНЬ** интеллектуальной активности, уровень теоретических открытий: создание теории и постановка новой проблемы. Обнаруженная закономерность становится самостоятельной проблемой, ради которой испытуемый готов даже прекратить предложенную ему в ходе эксперимента деятельность. При этом часто испытуемые выходили на креативный уровень после решения всего нескольких задач характерная черта теоретического мышления - способность вскрывать существенное путем анализа единичного объекта. Немаловажная особенность этого уровня - самодостаточность, равнодушие к внешней оценке. Дети младших классов, достигшие в ходе эксперимента креативного уровня, чаще всего характеризовались педагогами как "всегда имеющие свое мнение". Далеко не всегда успех в профессиональной деятельности свидетельствует о креативном уровне интеллектуальной активности. Многие известные ученые обладали эвристическим уровнем активности. Например, Рентген открыл X-лучи, Бойль - обратную пропорциональность объема и давления в газе и эти явления были названы их именами, но теоретическое осмысление этих явлений принадлежит другим ученым.

ТЕКСТ МЕТОДИКИ

Разработка протоколов взаимодействия с разными этническими группами на основе их культурных норм коммуникации

1. Посмотрите на карту, найдите территорию, отмеченную буквой «А». Вам необходимо договориться со старейшинами этого региона о проходе колонны через их территорию. Какие культурно-этикетные особенности вы будете учитывать при подготовке к проведению встречи?

2. Посмотрите на карту, найдите территорию, отмеченную буквой «В». Вам необходимо интегрировать отряды самообороны в состав сил безопасности региона. Какие ценности и исторический опыт необходимо при этом учитывать?

3. Вам поручена работа с подразделением, сформированном из числа местного населения территории «С». Какие культурный и исторические традиции вы будете учитывать?

4. Вам необходимо направить делегацию в приграничный регион «Д», где пройдет встреча представителей силовых структур, обеспечивающих безопасность дано приграничной территории. Учитывая какие культурные нормы вы будете организовывать предстоящее мероприятие?

5. Вы занимаетесь подготовкой ко встрече делегации из страны «Е» и «К». Что из культурно-этикетный мер вы будете учитывать при организации обеда для гостей?



Приложение Г (обязательное)

Оценивание развития творческого мышления курсантов средствами
эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии
методикой Г. Дэвиса на определение творческих способностей
(деятельностный критерий)

Целью данной методики является не только исследование развития одаренности учащихся, но и оценка эффективности программ и способов обучения, учебных материалов и пособий. Тесты позволяют следить за изменениями самих способностей, а не только за конечными результатами обучения.

Материалы: бланк методики, содержащий все необходимые сведения, инструкция и задание.

Тестирование проводится в стандартных условиях учебных заведений (групповая форма тестирования). Интерпретация результатов проходит в соответствии с ключом оценки и обработки данных исследования.

Основным методом является тестирование, которое проводит педагог-психолог вместе с учителем один раз в семестр. В опроснике содержится 21 вопрос, с помощью которых диагностируют креативность как личностное свойство. К личностным признакам креативности относятся: любопытство, самодостаточность, чувство гармонии и красоты, альтруизм, стремление к риску, принятие беспорядка, потребность в активности и ряд других.

Прочитайте высказывания. Если Вы согласны с утверждением, то поставьте «+». Если вы не согласны с утверждением, то поставьте «-».

1. Я думаю, что я аккуратен (-тна).
2. Я любил (-а) знать, что делается в других классах школы.
3. Я любил (-а) посещать новые места вместе с родителями, а не один.
4. Я люблю быть лучшим (-ей) в чем-либо.
5. Если я имел (-а) сладости, то стремился (-ась) их все сохранить у себя.
6. Я очень волнуюсь, если работа, которую я делаю, не лучшая и не может быть мною сделана наилучшим образом.
7. Я хочу понять, как все происходит вокруг, найти причину.
8. В детстве я не был (-а) особенно популярен (-на) среди сверстников.
9. Иногда я поступаю по-детски.
10. Когда я что-либо хочу сделать, то ничего не может меня остановить.
11. Я предпочитаю работать с другими и не могу работать один (-на).
12. Я знаю, когда я могу сделать что-либо по-настоящему хорошее.
13. Если даже я уверен (-на), что прав (-а), стараюсь менять свою точку зрения, если со мной не соглашаются другие.

14. Я очень беспокоюсь и переживаю, когда делаю ошибки.
15. Я часто скучаю.
16. Я буду значимым и известным, когда вырасту.
17. Я люблю смотреть на красивые вещи.
18. Я предпочитаю уже знакомые игры новым.
19. Я люблю исследовать, что произойдет, если я что-либо сделаю.
20. Когда я играю, то стараюсь как можно меньше рисковать.
21. Я предпочитаю смотреть телевизор, чем его делать.

Ключ

Креативность (способность к творчеству) в случае ответов «+» по вопросам 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 17, 19 и в случае ответов «-» по вопросам 1, 3, 5, 11, 13, 14, 15, 18, 20, 21.

Сумма соответствующих ключу ответов указывает на степень креативности. Чем больше сумма, тем выше креативность.

+	-
2 — беспокойство о других 4 — желание выделиться 6 — недовольство собой 7 — полный любопытства 8 — непопулярен 9 — регресс на детство 10 — отбрасывание давления 12 — самодостаточность 16 — чувство предназначенности 17 — чувство красоты 19 — спекулятивность	1 — принятие беспорядка 3 — рискованность 5 — альтруизм 11 — любовь к одиночной работе 13 — независимость 14 — деловые ошибки 15 — никогда не скучает 18 — активность 20 — стремление к риску 21 — потребность в активности

Если сумма соответствующих ключу ответов равна 15 или больше, то можно предположить наличие творческих способностей у отвечающего. Педагог должен помнить, что это еще нереализованные возможности. Главная проблема — помочь в их реализации, так как часто другие особенности характера (повышенное самолюбие, эмоциональная ранимость, нерешенность ядерных личностных проблем, романтизм и др.) таких людей мешают им в этом. Нужны такт, общение на равных, постоянное отслеживание их творческих продуктов, юмор, периодическое подталкивание на «великие дела» и требовательность. Следует избегать острой и частой критики, чаще давать свободу при выборе темы и организовывать режим творческой работы.

Приложение Д (обязательное)

Оценивание развития творческого мышления курсантов средствами
эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии
субтестом П. Торренса «Закончи рисунок»
(деятельностный критерий)

Цель: оценить уровень развития процессуально-операционных характеристик творческого мышления у курсантов младших курсов по классическим параметрам: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность.

Материалы: бланк методики, содержащий все необходимые сведения, инструкция и задание.

Процедура проведения. Каждому испытуемому выдавался бланк формата А4 с десятью незаконченными фигурами — овалами, ломаными линиями, дугами и другими абстрактными контурами. Под каждой фигурой была предусмотрена строка для названия будущего рисунка. Зачитывалась инструкция с акцентом на оригинальность («постарайтесь придумать такие рисунки, которые не нарисует никто другой») и требование дать каждому рисунку название. Время выполнения жёстко ограничивалось 10 минутами, о чём испытуемые предупреждались заранее. За минуту до окончания давался предупредительный сигнал.

Обработка результатов велась по четырём классическим параметрам: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность. Беглость определялась как количество осмысленных, завершённых рисунков (от 0 до 10); бессодержательные, повторы идей и фигуры, оставленные без изменений, не засчитывались. Гибкость подсчитывалась как количество качественно различных смысловых категорий, к которым относились созданные образы. Оригинальность оценивалась по статистической редкости образа относительно частотного словаря, построенного на выборке курсантов: тривиальные ответы (встречающиеся более чем у 5 % испытуемых, например «солнце», «цветок», «лицо») получали 0 баллов, редкие (2–5 %) — 1 балл, уникальные (менее 2 %) — 2 балла. Разработанность определялась путём подсчёта всех значимых деталей, дополняющих исходный контур (части тела, элементы одежды, фактура, фон, образное название), при этом простое дублирование контура и случайные штрихи не учитывались. Если деталей было более 5, то ставился 1 балл.

Баллы по всем параметрам суммировались в итоговый индекс Т, который служил основанием для распределения курсантов по уровням выраженности процессуально-операционального компонента творческого мышления.

Содержание методики:

 1. _____	 2. _____
 3. _____	 4. _____
 5. _____	 6. _____
 7. _____	 8. _____
 9. _____	 10. _____

Субтест 3. «Повторяющиеся линии».

Приложение Е (обязательное)

Оценивание развития творческого мышления курсантов средствами
эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии
опросником А. В. Карпова (регулятивно-рефлексивный критерий)

Цель: определение уровня развития рефлексии как устойчивого свойства личности

Материалы: бланк методики, содержащий все необходимые сведения, инструкция и задание.

Процедура проведения. Диагностика по методике А. В. Карпова проводилась в форме анкетирования. Курсантам предлагалось оценить 27 утверждений по семибалльной шкале в соответствии со степенью их согласия. Полученные ответы обрабатывались по ключу методики с учетом прямых и обратных утверждений, после чего определялся общий уровень рефлексивности. Диагностика проводилась на констатирующем, промежуточном и контрольно-коррекционном этапах исследования, что позволило проследить динамику рефлексивного компонента творческого мышления курсантов.

Обработка результатов. Обработка результатов проводилась по ключу методики А. В. Карпова. Ответы на 27 утверждений оценивались по 7-балльной шкале — от 1 до 7 баллов. По 15 прямым утверждениям (№ 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25) баллы учитывались непосредственно, по 12 обратным (№ 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27) применялось обратное кодирование: 1 → 7, 2 → 6, 3 → 5, 4 → 4, 5 → 3, 6 → 2, 7 → 1. После суммирования итоговый показатель мог составлять от 27 до 189 баллов.

Для трехуровневого представления результатов в исследовании можно использовать: до 113 баллов — низкий уровень рефлексивности; 114–139 баллов — средний; 140 баллов и более — высокий. Затем определялись численность и процент курсантов каждого уровня в ЭГ и КГ и сопоставлялась их динамика на констатирующем, промежуточном и контрольно-коррекционном этапах.

- 1 – Полностью не согласен
- 2 – Не согласен
- 3 – Скорее не согласен
- 4 – Не могу определиться
- 5 – Скорее согласен
- 6 – Согласен
- 7 – Полностью согласен

Содержание методики:

№		1	2	3	4	5	6	7
1.	Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется её с кем-нибудь обсудить.							
2.	Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.							
3.	Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.							
4.	Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.							
5.	Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.							
6.	Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.							
7.	Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.							
8.	Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.							
9.	Я часто ставлю себя на место другого человека.							
10.	Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.							
11.	Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.							
12.	Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.							
13.	Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.							
14.	Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.							
15.	Я беспокоюсь о своем будущем.							
16.	Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.							
17.	Порой я принимаю необдуманные решения.							
18.	Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя всё новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.							
19.	Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.							

20 .	Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь всё тщательно обдумать и взвесить.						
21 .	У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.						
22 .	Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.						
23 .	Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.						
24 .	Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.						
25 .	Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.						
26 .	Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.						
27 .	Редко бывает так, что я жалею о сказанном.						

Приложение Ж (обязательное)

Уровневая оценка развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии

Уровень	Критерии и диагностические средства						
	Мотивационно-смысловой		Когнитивный (решение эвристических задач с использованием ЗУН) до 10 баллов	Деятельностный		Регулятивно-рефлексивный	
	Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (ранжирование ценностей)	Авторские опросные листы «Заинтересованность в развитии творческого мышления» (5 утверждений; 5–25 баллов)		Опросник Г. Дэвиса (показатели креативности) от 0 до 21 балла	Субтест Э. П. Торренса (показатели беглости, гибкости, оригинальности, разработанности)	Модифицированный опросник Д. Б. Богоявленской «Креативное поле» (интеллектуальная инициатива выход за пределы заданного)	Методика А. В. Карпова «Диагностика уровня развития рефлексивности» (27 утверждений; итог в стенах)
Высокий	В иерархии терминальных ценностей доминируют познание, развитие, творчество, свобода. Среди инструментальных – независимость, рационализм, широта взглядов, образованность. Ценность творчества осознаётся как ключевой фактор профессиональной самореализации офицера.	19–25 баллов. Устойчивый интерес: курсант охотно включается в эвристические задания, ищет собственные способы решения, готов продолжать поиск и связывает творческое мышление с будущей профессиональной деятельностью.	8–10 баллов. Демонстрирует глубокое, системное знание содержания дисциплины. Устанавливает междисциплинарные связи, видит скрытые закономерности, самостоятельно выявляет и формулирует проблему с использованием понятийного аппарата дисциплины.	Высокий уровень оценки креативности (15–21 балл). Проявляет любознательность, исследовательскую направленность, готовность к разумному риску, настойчивость и уверенность в творческих способностях.	Высокие показатели: беглость > 8; гибкость > 6; оригинальность > 7; разработанность > 8.	Креативный уровень интеллектуальной активности. Курсант самостоятельно выходит за рамки заданной инструкции, формулирует новые исследовательские вопросы, продолжает деятельность после достижения формальной цели («открытие закономерностей ради самого познания»).	≥ 7 стенов (≥ 140 баллов). Устойчиво анализирует собственные действия и их основания, контролирует ход решения, выявляет причины ошибок, прогнозирует последствия и самостоятельно корректирует стратегию.
Средний	Ценности творчество, познание, развитие, свобода, независимость, рационализм, образованность и широта взглядов занимают срединные позиции и проявляются ситуативно. Важность творчества признаётся, но не всегда связывается с повседневной профессиональной деятельностью.	12–18 баллов. Ситуативный интерес: включается в творческие задания при значимой или интересной теме, иногда ищет альтернативы. Понимает важность творчества, но нередко нуждается во внешнем стимулировании.	5–7 баллов. Владеет основным понятийным аппаратом, применяет знания в стандартных ситуациях. В комплексных и междисциплинарных задачах испытывает затруднения и нуждается в направляющих вопросах преподавателя.	Средний уровень оценки креативности (10–14 баллов). Интерес к новому проявляется чаще в знакомых, структурированных условиях; готовность к риску невысока, требуется внешняя мотивация.	Средние показатели: беглость 6–8; гибкость 4–6; оригинальность 5–7; разработанность 6–8.	Эвристический уровень. Курсант замечает скрытые закономерности, стремится найти более эффективный способ решения задачи, но не выходит за её рамки. Активность направлена на совершенствование результата в пределах инструкции.	4–6 стенов (114–139 баллов). Анализирует процесс и результат преимущественно в затруднительных или значимых ситуациях; замечает ошибки, но коррекция часто требует внешней обратной связи; планирование и прогнозирование непоследовательны.
Низкий	В ценностной иерархии доминируют безопасность, материальное благополучие, исполнительность, аккуратность, признание. Творчество, познание, развитие, свобода, независимость, рационализм, образованность и широта взглядов занимают низкие позиции или отрицаются.	5–11 баллов. Низкая заинтересованность: предпочитает задания с заданным алгоритмом, редко стремится к поиску альтернатив и слабо связывает развитие творческого мышления с профессиональной деятельностью.	1–4 балла. Знания фрагментарные и поверхностные, возможны ошибки в базовых понятиях. Затрудняется применять знания даже в типовых ситуациях, предпочитает воспроизведение материала, не способен самостоятельно выявить проблему.	Низкий уровень оценки креативности (менее 10 баллов). Избегает неопределённости, предпочитает привычные и шаблонные решения, не уверен в творческих способностях, боится ошибок и критики.	Низкие показатели: беглость 1–5; гибкость 1–4; оригинальность 1–5; разработанность 1–5.	Сtimульно-продуктивный уровень. Курсант действует строго в рамках инструкции и воспроизводит показанный способ. После получения результата познавательная активность прекращается; самостоятельный поиск и усовершенствование не проявляются.	< 4 стенов (≤ 113 баллов). Редко обращается к анализу собственных действий; самоконтроль хода решения слабый; причины ошибок и основания выбора способа осмысливаются недостаточно; стратегия обычно не пересматривается.

Приложение И (обязательное)

Уровни развития творческого мышления курсантов в основных видах деятельности

Уровень	Обобщенная характеристика	Учебная деятельность	Служебно-боевая деятельность	Хозяйственно-бытовая деятельность	Внутригрупповая деятельность	Культурно-досуговая деятельность
Высокий	Творческое мышление устойчиво, инициативно и осознанно. Курсант самостоятельно обнаруживает проблему, выходит за пределы заданного, предлагает альтернативы, устанавливает нетривиальные связи и преобразует известные способы действия. Способен прогнозировать последствия, анализировать собственные решения и корректировать стратегию. Творчество воспринимает как ресурс профессионального и личностного развития.	Самостоятельно ставит дополнительные вопросы и выдвигает гипотезы; предлагает несколько способов решения эвристической задачи; устанавливает междисциплинарные связи; создает собственные схемы, модели и объяснения; анализирует ошибки и улучшает первоначальное решение без обязательной подсказки преподавателя.	В изменяющейся или нестандартной обстановке быстро выделяет существенные условия, рассматривает несколько допустимых вариантов и адаптирует известные алгоритмы без нарушения требований. Проявляет обоснованную инициативу, прогнозирует развитие ситуации, оценивает последствия и после выполнения задачи анализирует эффективность своих действий.	Самостоятельно замечает недостатки в организации быта и хозяйственных работ, предлагает рациональные способы распределения времени, обязанностей и ресурсов. Ищет более эффективные способы выполнения задач, способен организовать улучшение процесса и оценить полученный результат.	Инициатирует конструктивное обсуждение, предлагает несколько вариантов решения групповых проблем, учитывает позиции товарищей и способен объединять разные идеи. Помогает группе выходить из затруднений, адекватно оценивает собственный вклад и при необходимости меняет стиль взаимодействия.	Инициатирует новые форматы мероприятий, проекты, конкурсы, дискуссии и творческие программы. Проявляет самостоятельный интерес к культурному развитию, способен давать оригинальные интерпретации, создавать собственный творческий продукт и вовлекать других курсантов в содержательный досуг.
Средний	Творческое мышление проявляется ситуативно. Курсант способен находить нестандартные решения преимущественно в знакомой или специально организованной проблемной ситуации. Предлагает отдельные альтернативы и замечает скрытые связи, однако обычно действует в пределах поставленной задачи. Инициатива и рефлексия непостоянны и часто поддерживаются внешними вопросами, образцом или обратной связью.	Решает эвристические задачи и может предложить несколько вариантов при наличии понятной проблемной ситуации. Использует изученные способы в измененных условиях, но затрудняется самостоятельно формулировать проблему и выстраивать сложные связи. Ошибки осмысливает преимущественно после замечаний или направляющих вопросов преподавателя.	В типовых и частично измененных условиях действует уверенно. При нестандартной ситуации способен адаптировать известный способ или предложить альтернативу, но чаще опирается на привычный алгоритм и внешние ориентиры. Инициативу проявляет при ясных границах допустимого; рефлексия чаще возникает после результата или внешней оценки.	Может предложить отдельные улучшения в организации бытовых и хозяйственных задач, если проблема очевидна. Использует более рациональный вариант после обсуждения или подсказки, однако редко инициатирует системное изменение порядка самостоятельно.	Участствует в обсуждении и способен предложить конструктивную идею, особенно когда задача сформулирована группой. Учитывает мнение товарищей, но при конфликте или неопределенности нуждается в поддержке. Собственный вклад оценивает в основном по результату и обратной связи окружающих.	Охотно включается в предложенные творческие мероприятия и способен внести отдельные оригинальные элементы. Может подготовить интересное выступление, оформление или сценарный фрагмент, но чаще развивает уже предложенную идею, чем инициатирует собственный проект.
Низкий	Творческое мышление выражено слабо и носит преимущественно репродуктивный характер. Курсант ориентирован на готовый образец, предпочитает однозначные и привычные способы действия, редко предлагает альтернативы и почти не выходит за пределы инструкции. Самостоятельная интеллектуальная инициатива, анализ оснований своих действий и коррекция стратегии выражены недостаточно.	Предпочитает воспроизводить известный материал и выполнять задания по образцу. Испытывает затруднения при открытых и многовариантных задачах, редко выдвигает собственные гипотезы, избегает поиска нескольких решений. Ошибки нередко воспринимает как внешний результат оценки и не всегда использует их для изменения способа работы.	В основном действует строго по инструкции и знакомому алгоритму. При резком изменении условий затрудняется самостоятельно перестроить способ действий, ожидает дополнительного указания и избегает инициативы. Анализ собственных решений ограничен констатацией результата; прогнозирование последствий и самостоятельная коррекция выражены слабо.	Выполняет порученную работу привычным способом, редко предлагает улучшения и предпочитает установленный порядок даже при его невысокой эффективности. Нуждается во внешнем распределении задач и контроле, не всегда оценивает возможности рационального использования времени и ресурсов.	Чаще занимает пассивную или исполнительскую позицию, ожидает готового решения от более активных членов группы. В сложных ситуациях придерживается привычных схем взаимодействия, редко предлагает альтернативы и с трудом анализирует собственную роль в возникших затруднениях.	Преимущественно выбирает привычные формы досуга и участвует в мероприятиях как исполнитель или зритель. Собственные творческие инициативы редки; предпочитает четко заданный сценарий, избегает неопределенности и редко стремится самостоятельно создавать новый культурно-творческий продукт.

Приложение К (обязательное)

Варианты адаптации разработанных эвристических средств к учебному материалу дисциплин (на примере «Культурологии»)

1 вариант проекта

РАЗРАБОТКА ЭКСКУРСИОННОГО МАРШРУТА

Формат: сценарий реальной или виртуальной экскурсии (текст + маршрутный лист).

Инструкция:

Этап 1. Придумайте три разных варианта маршрута. Для каждого кратко напишите:

- главную мысль (о чём экскурсия),
- список объектов в порядке посещения,
- чем этот вариант отличается от других.

Этап 2. Выбор и разработка

- Выберите **один вариант**, который вам кажется самым удачным, и объясните почему.
- Подробно опишите, что будет говорить экскурсовод у каждого объекта, как связать объекты между собой.
- Добавьте **вопросы к слушателям** или простые задания (например, найти деталь, ответить на загадку).
- Составьте **маршрутный лист** (порядок, время, способ передвижения).
- Нарисуйте **схему маршрута** (от руки или на компьютере).

Этап 3. Короткий разбор (рефлексия)

Напишите несколько предложений:

- от каких идей вы отказались и почему,
- что изменили в ходе работы,
- как это повлияло на результат.

Ожидаемый продукт: документ, содержащий обоснование концепции, полный текст экскурсии, схему маршрута и рефлексивный анализ.

2 вариант проекта

РАЗРАБОТКА СЦЕНАРИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИГРЫ

Этап 1. Поиск идей

1. Выберите **тему игры** (например: «Военная история Санкт-Петербурга», «Секреты военного музея», «Культурные коды разных эпох», «Культура в лицах» и др.).

2. Придумайте **несколько разных игровых форматов** (не классические викторины). Напрмер (возможны и иные форматы):

о **Формат А – линейный квест**

Команда движется по маршруту от точки к точке. На каждой — задание, головоломка, загадка. Финал — разгадка главной тайны.
Пример: найти потерянный артефакт, пройдя 5 станций.

о **Формат Б – игра-расследование**

Игроки получают вводные данные, ищут улики, допрашивают персонажей, собирают пазл, чтобы раскрыть дело.
Пример: выяснить, кто и зачем подменил экспонат в музее.

о **Формат Г – «Своя игра»**

Игроки (или команды) выбирают вопросы / задания из разных тем и разной сложности. Чем сложнее задание, тем больше баллов. Есть специальные категории («Кот в мешке», «Вопрос-аукцион», «Своя игра»). Важно не просто отвечать, а принимать стратегические решения: какую тему выбрать, рискнуть или взять гарантированный вариант, перебить ставку соперника.

Для каждого формата кратко опишите:

- главную идею и сюжетную завязку (если есть);
- количество игроков (и роли, если есть);
- примерную структуру (этапы, раунды, ключевые точки);
- чем этот формат отличается от других.

Этап 2. Выбор и детальная разработка

1. Выберите **один формат**, который вам кажется самым удачным (интересным, динамичным, реализуемым). Обоснуйте выбор (почему именно он).

2. Полностью разработайте сценарий игры:

- о **Название игры.**
- о **Легенда** (краткая история, которая запускает игру – почему игроки здесь и что им нужно сделать).
- о **Цель игры** (что должны достигнуть игроки, чтобы победить / завершить игру).
- о **Роли игроков** (если предусмотрены) – кто кем будет, их задачи и возможности.
- о **Структура / этапы / раунды** – опишите 5–7 ключевых моментов игры. Для каждого укажите:
 - что происходит на этапе;
 - что игроки должны сделать;
 - как это приближает их к финалу.
- о **Задания, головоломки, вопросы, препятствия** – приведите 3–5 примеров с подробным описанием (что нужно сделать, как проверить правильность, какую подсказку можно дать).

Для «Своей игры» обязательно пропишите:

- темы и стоимость вопросов;
- специальные раунды (если есть);
- правила ответа (кто отвечает, как даётся ответ, как штрафуются ошибки);
- финальный раунд.

- о **Правила взаимодействия** – можно ли общаться, совещаться, использовать подсказки, сколько времени на этап / вопрос.

- о **Финальная развязка** – что происходит в конце, как подводятся итоги, что узнают игроки.

3. Подготовьте **материалы для ведущего** – краткий чек-лист: что распечатать, какие предметы подготовить, что сказать в начале, как реагировать на ошибки игроков.

Короткий разбор (рефлексия)

Напишите несколько предложений:

- какие идеи или форматы отвергли и почему;
- что в процессе переделали (сюжет, этапы, задания);
- как это улучшило игру (стала понятнее, увлекательнее, проще в организации).

Ожидаемый продукт:

- текст сценария (легенда, цель, этапы, задания, правила);
- схема (если есть) – карта маршрута, таблица тем / вопросов или схема связей;
- рефлексивный комментарий.

3 вариант проекта

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ИСКУССТВА

Формат: аналитико-творческая работа по интерпретации произведения живописи, скульптуры, архитектуры, фотографии или иного произведения искусства.

Этап 1. Наблюдение и выдвижение гипотез

1. Выберите произведение искусства для анализа.
2. Рассмотрите его без обращения к готовым интерпретациям и сформулируйте **не менее трех различных версий его смысла**.

Для каждой версии укажите:

- какую основную идею, проблему или настроение выражает произведение;
- какие детали произведения подтверждают эту версию;
- какие образы, символы, цвета, формы, композиционные решения имеют особое значение;
- какие вопросы вызывает произведение;
- чем данная интерпретация отличается от других.

Например, одно и то же произведение можно рассмотреть:

- как отражение определенной исторической эпохи;
- как выражение внутреннего состояния человека;
- как авторское высказывание о социальных или нравственных проблемах.

Сформулируйте **5–7 эвристических вопросов** к произведению.

Например:

- Почему автор расположил фигуры именно таким образом?
- Что изменилось бы в восприятии произведения, если убрать один из центральных элементов?
- Почему автор использовал именно такие цвета?
- Какое событие могло происходить непосредственно перед изображенным моментом?
- Что может произойти после изображенной сцены?
- Какие детали противоречат первоначальному впечатлению?
- Как мог бы воспринимать это произведение человек другой исторической эпохи?

Этап 2. Выбор и разработка интерпретации

1. Выберите **одну из предложенных интерпретаций**, которая представляется наиболее обоснованной и содержательной.
2. Проведите подробный анализ произведения:
 - о определите тему и основную идею;

- о выделите центральные образы;
 - о проанализируйте композицию;
 - о рассмотрите цвет, форму, пространство, символы и детали;
 - о определите эмоциональную атмосферу;
 - о объясните возможное значение отдельных художественных элементов;
 - о установите связь произведения с культурным и историческим контекстом;
 - о приведите аргументы в пользу выбранной интерпретации.
3. Предложите **альтернативное прочтение** произведения.

Ответьте на вопрос:

Как еще можно понять это произведение и какие его детали позволяют сделать такой вывод?

4. Выполните одно творческое задание по выбору:
- о придумайте другое название произведения и обоснуйте его;
 - о напишите краткий внутренний монолог одного из изображенных персонажей;
 - о опишите изображенное событие с позиции другого участника;
 - о предложите современную интерпретацию произведения;
 - о представьте, как изменился бы смысл произведения при изменении одной существенной детали;
 - о создайте словесный эскиз продолжения изображенной сцены.

Этап 3. Сопоставление интерпретаций

Сопоставьте первоначальные гипотезы с итоговой трактовкой.

Ответьте:

- какая первоначальная версия оказалась наиболее убедительной;
- какие гипотезы пришлось отвергнуть;
- какие новые смыслы были обнаружены в процессе анализа;
- какая деталь произведения сильнее всего изменила первоначальное представление о нем;

- может ли произведение иметь несколько равно обоснованных интерпретаций и почему.

Этап 4. Короткий разбор (рефлексия)

Напишите несколько предложений:

- каким было ваше первое впечатление от произведения;
- как оно изменилось в процессе анализа;
- какие вопросы помогли увидеть произведение иначе;
- от каких первоначальных предположений вы отказались и почему;
- что оказалось наиболее сложным: выдвижение идей, их проверка или выбор итоговой версии;
- каким образом поиск нескольких вариантов интерпретации повлиял на конечный результат.

Ожидаемый продукт:

- изображение и краткие сведения о произведении;
- не менее трех первоначальных интерпретационных гипотез;
- систему эвристических вопросов;
- аргументированный анализ выбранной версии;
- альтернативную интерпретацию;
- выполненное творческое задание;
- рефлексивный комментарий.

Приложение Л (обязательное)

АНКЕТА ЭКСПЕРТА ПО ОЦЕНИВАНИЮ ПРОЕКТОВ

Проект: _____

ФИО курсанта (или шифр): _____

Дата оценки: _____

Эксперт (ФИО, должность): _____

Инструкция для эксперта:

Оцените представленный проект по каждому из четырёх критериев. Выберите балл, наиболее точно соответствующий уровню выраженности критерия.

При отсутствии данных поставьте прочерк.

Критерий	1 балл (низкий)	2 балла (средний)	3 балла (высокий)	Оценка
1. Качество отбора подхода	Выбор итогового варианта не обоснован. Альтернативы не рассматривались либо обоснование формально, без содержательных аргументов.	Обоснование выбора присутствует, но аргументы нечёткие, критерии отбора явно не названы или слабо связаны с задачами проекта.	Чёткое, развёрнутое обоснование: перечислены рассматривавшиеся альтернативы, сформулированы конкретные критерии выбора (соответствие теме, оригинальность, реализуемость и др.), убедительно объяснён отказ от других вариантов.	
2. Глубина доработки (разработанность после отбора)	Итоговый продукт практически идентичен первоначальной идее. Детали не добавлены, структура не развита, продукт носит эскизный характер.	В продукт добавлен ряд деталей, но многие аспекты оставлены без проработки. Продукт выглядит схематичным, не хватает завершённости.	Продукт всесторонне доработан: проработаны все ключевые элементы, добавлены тонкие детали, обеспечена логическая связность и завершённость. Итог значительно богаче и конкретнее первоначального замысла.	
3. Соответствие задаче и контексту (валидность)	Продукт слабо связан с поставленной задачей и/или темой. Содержит фактические ошибки, неверные интерпретации, игнорирует требуемый формат.	В целом продукт соответствует задаче, но есть отдельные неточности, поверхностные трактовки или неполное раскрытие темы. Контекст учтён частично.	Полное и точное соответствие задаче и формату. Тема раскрыта глубоко и корректно, продемонстрировано понимание культурного/предметного контекста, нюансов и смысловых связей.	
4. Рефлексивность и аргументация доработки	Рефлексивный комментарий отсутствует или формален («я так решил»). Нет анализа процесса и причин изменений.	Рефлексия поверхностна: названы 1–2 изменения без объяснения причин, оценка итога дана общими словами.	Развёрнутый аналитический самоотчёт: описаны ключевые изменения и их мотивы (культурные, логические, эстетические), показано понимание сильных и слабых сторон итога, даны аргументы по принятым решениям.	

Сумма баллов (макс. 12): _____

Комментарий эксперта (при желании): _____

Приложение М (справочное)

УТВЕРЖДАЮ

Врио начальника Военной ордена
Жукова академии войск
национальной гвардии Российской
Федерации
генерал-майор
«14» сентября 2026 г.
А.Н. Мертвищев



АКТ

**о внедрении в Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации результатов диссертационного исследования доцента кафедры философских и социально-экономических дисциплин Богдановой Ю.Г. на тему:
«Развитие творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии»**

Мы, нижеподписавшиеся: начальник методического отделения учебно-методического центра, кандидат юридических наук, подполковник Зубарев Н.В. (председатель); профессор кафедры философских и социально-экономических дисциплин, доктор филологических наук, доцент Кармалова Е.Ю.; профессор кафедры философских и социально-экономических дисциплин, кандидат философских наук Дементьева Е.В. (члены комиссии) составили настоящий Акт о том, что:

1. Диссертационное исследование апробировано и внедрено в образовательную деятельность Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации.

2. Апробированы и внедрены электронный курс «Эвристическая культурология» и методическое пособие по его сопровождению по учебной дисциплине «Культурология» для курсантов военных образовательных организаций высшего образования.

3. В учебный процесс внедрено эвристическое учебное пособие «Рабочая тетрадь» для курсантов военных образовательных организаций высшего образования по учебной дисциплине «Культурология».

4. В учебный процесс внедрены программы для ЭВМ «Цифровая образовательная платформа для организации эвристической деятельности «Исторический детектив» и «Интеллектуальная викторина для курсантов военных образовательных организаций высшего образования» (свидетельство о государственной регистрации № 2026619130).

5. Результаты диссертационного исследования актуальны, представляют научный и практический интерес для профессорско-преподавательского состава кафедр и командиров курсантских

подразделений, носят универсальный характер и включают в себя:

- педагогическую модель процесса развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО Росгвардии;

- методические рекомендации по организации эвристической деятельности курсантов в рамках освоения различных учебных дисциплин, в том числе с использованием цифровых средств организации образовательного процесса в ВООВО Росгвардии.

- критериально-диагностический инструментарий оценки уровня развития творческого мышления курсантов ВООВО Росгвардии;

- педагогические условия процесса развития творческого мышления курсантов ВООВО Росгвардии;

Педагогическая модель развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения реализуется в образовательном процессе ВООВО Росгвардии посредством включения разработанных эвристических средств в содержание дисциплин, обеспечивающие формирование универсальных компетенций курсантов («Культурология», «История России», «Философия», «Основы российской государственности» и др.), допускающих проблемный вариативный характер учебно-познавательной деятельности.

6. Применение результатов исследования обобщает общепедагогические закономерности и на практике способствует повышению качества образовательного процесса, более эффективному усвоению курсантами учебного материала, решению конкретных развивающих задач, направленных на раскрытие творческого потенциала курсантов военных образовательных организаций высшего образования и развитие профессионально важных качеств, необходимых для решения и качественного выполнения служебно-боевых задач.

Председатель комиссии:

начальник методического отделения учебно-методического центра,
кандидат юридических наук
подполковник



Н.В. Зубарев

Члены комиссии:

Профессор кафедры философских и социально-экономических дисциплин,
доктор филологических наук, доцент



Е.Ю. Кармалова

Профессор кафедры философских и социально-экономических дисциплин,
кандидат философских наук



Е.В. Дементьева

« 11 » сентября 2026 г.

УТВЕРЖДАЮ

Заместитель начальника Саратовского
военного ордена Жукова
Краснознаменного института имени
Ф.Э. Дзержинского войск национальной
гвардии Российской Федерации по
научной работе – начальник научно-
исследовательского и редакционно-
издательского отдела, кандидат
педагогических наук
полковник

« 25 » сентября 2026 г.

М.М. Гупалов

АКТ

о внедрении в образовательную деятельность Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института имени Ф.Э. Дзержинского войск национальной гвардии Российской Федерации результатов диссертационного исследования доцента кафедры философских и социально-экономических дисциплин Военной ордена Жукова академии войск национальной гвардии Российской Федерации Богдановой Ю.Г. на тему: «Развитие творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии»

Мы, нижеподписавшиеся: заведующий кафедрой гуманитарных и социальных наук, кандидат педагогических наук Лаптев А.А. (председатель комиссии); заместитель начальника адъюнктуры (очного и заочного обучения) – старший научный сотрудник полковник Лунгу А.С., преподаватель кафедры гуманитарных и социальных наук, кандидат политических наук Александрова Ю.А. (члены комиссии) составили настоящий Акт о том, что:

1. Диссертационное исследование апробировано и внедрено в образовательную деятельность Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института имени Ф.Э. Дзержинского войск национальной гвардии Российской Федерации.

2. В учебный процесс по учебным дисциплинам «Основы российской государственности», «История России» Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института имени Ф.Э. Дзержинского войск национальной гвардии Российской Федерации внедрены Методическое пособие по сопровождению электронного курса по учебной дисциплине «Культурология», рабочая тетрадь по дисциплине «Культурология».

3. Результаты диссертационного исследования актуальны,

представляют научный и практический интерес для профессорско-преподавательского состава кафедр и командиров курсантских подразделений, включает в себя научно обоснованные положения эвристического обучения курсантов на примере учебной дисциплины «Культурология», а также разработанные автором критериально-диагностический инструментарий и авторские, инновационные средства обучения и практические рекомендации, которые позволяют целенаправленно развивать у курсантов творческое мышление, адаптивность, гибкость, самостоятельность мышления, готовность к принятию ответственных решений и инициативность.

4. Применение результатов исследования на практике способствует повышению качества образовательного процесса, более эффективному усвоению курсантами учебного материала, решению конкретных развивающих задач, направленных на раскрытие творческого потенциала курсантов Саратовского военного ордена Жукова Краснознаменного института имени Ф.Э. Дзержинского войск национальной гвардии Российской Федерации и развитие профессионально важных качеств, необходимых для решения и качественного выполнения служебно-боевых задач.

Председатель комиссии:
Заведующий кафедрой гуманитарных и социальных наук,
кандидат педагогических наук

А.А. Лаптев

Члены комиссии:
Заместитель начальника адъюнктуры (очного и заочного обучения) –
старший научный сотрудник
полковник

А.С. Лунгу

Преподаватель кафедры гуманитарных и социальных наук,
кандидат политических наук

Ю.А. Александрова

УТВЕРЖДАЮ
Начальник Военного
инженерно-технического университета
полковник

Е. Уточкин
2026 г.



АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования Богдановой Ю.Г. на тему: «Развитие творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования Росгвардии»

Комиссия в составе председателя - временно исполняющего обязанности заместителя начальника университета по учебной и научной работе д.т.н. майора Добрышкина Е.О;

членов комиссии: профессора 11 кафедры социальных и гуманитарных наук доктора исторических наук, профессора В.М. Курмышова; заведующего 13 кафедрой (иностранных языков) доктора педагогических наук, доцента Т.Н. Крисковец; профессора кафедры военно-политической работы в войсках (силах), кандидата педагогических наук Е.А. Саркисовой составили настоящий акт о том, что результаты диссертационного исследования:

1. Разработанные автором учебно-методические средства внедрены в образовательный процесс посредством их включения в содержание дисциплин, обеспечивающих формирование универсальных компетенций («Культурология», «Философия», «История России» и др.), дополняющих проблемный вариативный характер учебно-познавательной деятельности.

2. Разработанные эвристические учебно-методические средства носят универсальный характер и включают в себя:

- педагогическую модель процесса развития творческого мышления курсантов средствами эвристического обучения в образовательном процессе ВООВО;

- методические рекомендации и педагогические условия организации эвристической деятельности курсантов в рамках освоения различных учебных дисциплин, в том числе с использованием цифровых средств организации образовательного процесса в ВООВО;

- критериально-диагностический инструментарий оценки уровня развития творческого мышления курсантов ВООВО.

Разработанные автором эвристические учебно-методические средства позволяют

целенаправленно развивать у курсантов творческое мышление, адаптивность, гибкость, самостоятельность мышления, готовность к принятию ответственных решений и инициативность.

Применение результатов исследования на практике способствует повышению качества образовательного процесса, более эффективному усвоению курсантами учебного материала, решению конкретных развивающих задач, направленных на раскрытие творческого потенциала курсантов военных образовательных организаций высшего образования и развитие профессионально важных качеств, необходимых для решения и качественного выполнения служебно-боевых задач.

Председатель: д.т.н. майор

Члены комиссии: д.п.н. доцент

д.и.н. профессор

к.п.н. профессор



Е. Добрышкин
Т. Крисковец
В. Курмышов
Е. Саркисова

«21» сентября 2026 г.