Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Пермский военный институт внутренних войск МВД России»

На правах рукописи

Санин Роман Евгеньевич

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РИСКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Днепров Сергей Антонович

Ижевск – 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1. ПРОЦЕСС МОДЕЛИРОВАНИЯ РИСКОВ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК В СИСТЕМЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 16

§ 1.1. Ретроспективные, актуальные и перспективные риски личной безопасности офицеров внутренних войск 16

§ 1.2. Сущность, структура и содержание рефлексивного практикума в профессиональном образовании будущих офицеров внутренних войск .. 43

§ 1.3. Педагогические возможности рефлексивного практикума как средства моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск……..……...63

Выводы по первой главе 82

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РЕФЛЕКСИВНОГО ПРАКТИКУМА МОДЕЛИРОВАНИЯ РИСКОВ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК 87

§ 2.1. Педагогические условия реализации рефлексивного практикума моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск в системе военно-профессионального образования 88

§ 2.2. Реализация рефлексивного практикума моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск в системе военно-профессионального образования 102

§ 2.3. Перспективы реализации рефлексивного практикума моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск в системе военно-профессионального образования 130

Выводы по второй главе: 141

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 143

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК 151

ПРИЛОЖЕНИЯ 170

ВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Внутренние войска призваны защищать гражданина, общество и государство, их законные права и интересы от внешних и внутренних угроз, исходящих от различного рода источников опасности. Осуществляя профессиональную деятельность, солдаты и офицеры часто сталкиваются с опасностью. В связи с этим требуется обеспечить адекватную защиту военнослужащих от сохранившихся, новых и видоизмененных угроз посредством совершенствования профессиональной подготовки. Применению офицером внутренних войск своих знаний, умений и навыков на практике при решении профессиональных задач должно предшествовать осознание и осмысление окружающей действительности, что позволит ему строить алгоритмы деятельности адекватно выявленной и осознанной опасности. Необходимо, чтобы будущие офицеры осознавали физические, психологические, репутационные угрозы в виде риска (осознанной опасности). Следовательно, чрезвычайно важна специальная работа по формированию у будущих офицеров внутренних войск профессиональной рискологической компетенции и развитию способностей к моделированию рисков личной безопасности как основы данной компетенции.

Существующая в военных вузах внутренних войск система подготовки будущих офицеров способствует приобретению курсантами определенных знаний, развитию навыков и умений, направленных на повышение уровня их личной безопасности. Однако развитие способностей к моделированию рисков личной безопасности осуществляется в отрыве от реальных ситуаций. Для преодоления такого положения дел необходимо в профессиональной подготовке будущих офицеров уделять значительное внимание моделированию реальных ситуаций служебно-боевой деятельности. Целью моделирования является превентивное создание алгоритма деятельности офицера внутренних войск в определенной ситуации, который курсант должен понять, запомнить и применить в подобной ситуации при осуществлении профессио-

нальной деятельности. Разумеется, в образовательном процессе военного вуза невозможно смоделировать все возможные риски личной безопасности будущих офицеров, но важно заниматься подготовкой последних к решению проблемных ситуаций. В настоящее время данному направлению не уделяется должного внимания, что негативно сказывается на качестве подготовки военных специалистов.

Одной из наиболее эффективных форм организации практического обучения курсантов моделированию рисков личной безопасности может стать рефлексивный практикум. Применение данной формы организации обучения в военно-педагогическом процессе будет способствовать развитию у будущих офицеров прагматических, ориентировочных, когнитивных и рефлексивных способностей, наличие которых позволит им достаточно быстро находить эффективные решения в ситуациях любого уровня сложности и повысит уровень их личной безопасности.

Вопрос о возможности применения рефлексивного практикума в системе образования неоднозначен, исследователи придерживаются относительно него разных взглядов, решают его с противоположных подходов и позиций. С точки зрения О. С. Анисимова [8], Н. Г. Алексеева [4], С. Ю. Степанова [149], И. Н. Семенова [150] и Г. П. Щедровицкого [186], рефлексивный практикум представляет собой организационную форму обучения, в рамках которого его участники могут осуществлять рефлексию деятельности. Другие ученые (А. Н. Ковтунова, В. А. Метаева [100], В. А. Сластенин [157], А. В. Хуторской [183]) позиционируют рефлексивный практикум как метод, способствующий интериоризации опыта и знаний.

По мнению Е. П. Варламовой, «рефлексивный практикум представляет собой программу раскрытия и активизации творческого потенциала ее участников, основанного на рефлексивно-инновационных приемах культивирования способов развития человека с целью достижения социально-значимых результатов в различных сферах практики» [31, с. 15]. В. А. Метаева рассматривает рефлексивный практикум как метод обучения и способ построения новой

нормы деятельности. С точки зрения Л. С. Подымовой и В. А. Сластенина, основной целью рефлексивного практикума является развитие творческого потенциала его участников, освобождение от стереотипов деятельности и мышления, актуализация, переосмысление прежнего опыта и создание нового [158, с. 176].

Системный анализ диссертационных исследований и научно-педагогической литературы, посвященных профессиональной подготовке будущих офицеров внутренних войск, свидетельствуют об отсутствии в образовательных программах военных вузов профессиональной рискологической компетенции как самостоятельного комплекса способностей, которые необходимы военнослужащему для эффективной деятельности в рискогенных ситуациях. Работы, связанные с изучением различных подходов и точек зрения на вопрос применения рефлексивного практикума в образовательном процессе, не исчерпывают военно-педагогическую проблематику и не раскрывают в полной мере доминирующий характер данной формы организации обучения военно-профессиональной деятельности. Теоретическое обоснование применения рефлексивного практикума как средства моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск является слабо разработанным в военно-педагогической науке. До настоящего времени не выявлены основные аспекты развития способностей будущих офицеров к моделированию рисков личной безопасности, не определены понятия «рискологическая компетенция», «рефлексивный практикум моделирования рисков», не раскрыта структура и не обоснован научный статус этих понятий.

Таким образом, можно выделить следующие противоречия:

– на *социально-педагогическом уровне* выявлено противоречие между необходимостью комплектования внутренних войск на новой концептуальной основе компетентными офицерами, обладающими способностями к моделированию рисков личной безопасности и недостаточным уровнем развития данных способностей у курсантов военных вузов;

– на *научно-педагогическом уровне* выявлено противоречие между необходимостью развития у будущих офицеров внутренних войск способностей к моделированию рисков личной безопасности как основы профессиональной рискологической компетенции и отсутствием научно обоснованных разработок по данному направлению в дидактике высшей школы;

– на *научно-методическом уровне* установлено противоречие между разработанными научными подходами к проблеме формирования профессиональной рискологической компетенции и неопределенностью педагогических условий формирования профессиональной рискологической компетенции, отсутствием эффективных средств ее развития у будущих офицеров внутренних войск.

Выявленные противоречия указывают направление научного поиска и позволяют обозначить его **проблему**: каковы педагогические условия и возможности процесса моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск в формировании профессиональной рискологической компетенции у будущих офицеров внутренних войск.

Объективная необходимость решения обозначенной проблемы, её недостаточная научно-практическая разработанность и возрастающая актуальность определили выбор **темы** диссертационного исследования: «Формирование профессиональной рискологической компетенции у будущих офицеров внутренних войск».

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность реализации педагогической технологии формирования у будущих офицеров внутренних войск профессиональной рискологической компетенции в военно-профессиональном образовании.

Объект исследования – процесс формирования профессиональной рискологической компетенции у будущих офицеров внутренних войск в военно-профессиональном образовании.

Предмет исследования – моделирование рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск.

Гипотеза исследования: процесс формирования профессиональной рискологической компетенции у будущих офицеров внутренних войск будет более эффективным, если моделирование рисков их личной безопасности осуществляется при следующих условиях:

1) Определена сущность рефлексивного практикума моделирования рисков как формы организации обучения курсантов, выявлена и обоснована структура профессиональной рискологической компетенции будущих офицеров внутренних войск;

2) Разработана модель и на ее основе педагогическая технология рефлексивного практикума моделирования рисков;

3) Рефлексивный практикум моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск, построенный на основе авторской модели, реализуется при следующих организационно-методических условиях:

– анализ ретроспективных, актуальных и перспективных рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск в реальном образовательном процессе;

– использование в рефлексивном практикуме комплексных поисково-эвристических, экстремально-ситуационных и диссонансно-поведенческих кейс-стади;

– психолого-педагогическое сопровождение будущего офицера внутренних войск с активизацией процессов личностного и профессионального самопознания и самоопределения.

Задачи исследования:

1) На основе изучения научно-теоретической литературы уточнить сущность понятия «рефлексивный практикум моделирования рисков», определить и обосновать структуру профессиональной рискологической компетенции будущих офицеров внутренних войск;

2) Разработать модель и на ее основе педагогическую технологию рефлексивного практикума моделирования рисков как средства формирования

профессиональной рискологической компетенции у будущих офицеров внутренних войск;

3) Опытно-поисковым путем проверить эффективность реализации организационно-методических условий и педагогической технологии рефлексивного практикума моделирования рисков как средства формирования профессиональной рискологической компетенции у будущих офицеров внутренних войск.

Выдвинутые цель и задачи обусловили выбор **методов исследования:**

– *теоретические*: сравнительно-теоретический анализ философской, психологической, педагогической литературы по проблеме исследования; обобщение, классификация, сравнение, анализ и синтез, моделирование;

– *эмпирические*: педагогический эксперимент; наблюдение; тестирование и анкетирование; анализ продуктов творческой деятельности обучаемых;

– *статистические*: количественный и качественный анализ экспериментального материала; математическая обработка данных; графическая интерпретация результатов.

Методологическая основа исследования:

– системный подход (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, П. К. Анохин, И. В. Блауберг, Л. С. Выготский, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин);

– личностно-ориентированный подход (И. А. Зимняя, В. П. Зинченко, Т. М. Ковалёва, А. Н. Леонтьев);

– компетентностный подход (Н. И. Жидкова, С. Л. Рубинштейн, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской, Б. Д. Эльконин);

– практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке военных кадров (В. В. Бондарь, С. П. Желтобрюх, В. П. Завойстый, Л. А. Кандыбович, А. Н. Пахомов).

– методология военной педагогики (А. В. Барабанщиков, В. П. Врачинский, Е. Л. Леонтьев, И. И. Мельников);

Теоретическую основу исследования составляют:

– теоретические положения о рефлексии как профессиональном качестве личности и рефлексивной среде в образовательных учреждениях (В. А. Карпов, В. А. Метаева, В. В. Пономарёва);

– теория рефлексивной деятельности (О. С. Анисимов, В. В. Давыдов, Г. П. Щедровицкий);

– теоретические положения о педагогическом сознании (Л. А. Беляева, С. А. Днепров);

– исследования когнитивных (познавательных) умений учащихся (В. И. Гинецинский, В. К. Елманова);

– использование возможностей моделирования в образовательном процессе вузов (Ю. А. Гастев, А. П. Дмитриев, В. А. Штофф);

– теоретические положения профессиональной педагогики по совершенствованию процесса подготовки будущих специалистов (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, С. И. Архангельский, И. В. Биочинский, А. А. Вербицкий, В. С. Иванов, П. А. Корчемный, М. В. Кларин, В. Г. Михайловский, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков);

– исследования в области обучения слушателей и курсантов тактике и методам обеспечения личной профессиональной безопасности (Н. В. Андреев, А. В. Буданов, В. В. Кожевников, В.С. Карпов, И.О. Котенев, А. Ф. Майдыков, В. С. Новиков, А. И. Папкин, А. Е. Пономарева, Э.Ф. Побегайло, В.П. Ревин, А. М. Столяренко, Ю. П. Соловей, А. Д. Сафронов, В. В. Черников, Ю. Н. Юшков).

Опытно-экспериментальная база исследования:

ФГКВОУ ВПО «Пермский военный институт внутренних войск МВД России» (г. Пермь), ФГКВОУ ВПО «Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России» (г. Новосибирск). В эксперименте приняли участие 246 курсантов различных курсов и факультетов, 17 преподавателей военно-профессиональных дисциплин и 11 офицеров батальона обеспечения учебного процесса.

Поставленные задачи и избранная методологическая основа определили **логику и этапы исследования:**

На первом, *поисково-теоретическом* этапе (2009 – 2010 гг.) изучалась и анализировалась литература по проблеме исследования; выявлялись актуальные и перспективные риски личной безопасности будущих офицеров внутренних войск; уточнялись цель, задачи, объект, предмет, гипотеза исследования, методы и критерии оценки результатов исследования; определялась педагогическая модель и разрабатывалась педагогическая технология реализации рефлексивного практикума моделирования рисков.

На втором, *опытно-поисковом* этапе (2010 – 2011 гг.) проводилась опытно-поисковая работа; разработан и апробирован диагностический материал для определения уровня способностей курсантов к моделированию рисков личной безопасности; была построена модель рефлексивного практикума моделирования рисков, а на ее основе разработана и реализована педагогическая технология рефлексивный практикум моделирования рисков.

На третьем, *аналитико-обобщающем* этапе (2011 – 2012 гг.) производились изучение, обобщение и обработка теоретико-экспериментальных итогов исследования, формулировались выводы.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1) Уточнена сущность понятия «рефлексивный практикум моделирования рисков», которая заключается в особой организации обучения курсантов направленной на осмысление и осознание обучаемыми моделей рискогенных ситуаций путем выявления и развития у них способностей к познанию, анализу, синтезу и оценке факторов рискогенной ситуации; определены и обоснованны структурные компоненты профессиональной рискологической компетенции будущего офицера внутренних войск, к ним относятся: профессиональные знания, когнитивные и рефлексивные способности.

2) На основе системного, личностно-ориентированного, компетентностного и практико-ориентированного подходов разработана структурно-функциональная модель рефлексивного практикума моделирования рисков,

которая представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов, образующих единство и включает в себя целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный компоненты. На основе данной модели была разработана и успешно реализована в военно-профессиональном образовании педагогическая технология рефлексивного практикума моделирования рисков, которая раскрывает внутреннюю организацию процесса развития у будущих офицеров способностей к моделированию рисков личной безопасности и обеспечивает формирование у них профессиональной рискологической компетенции.

3) Выявлены уровни развития у курсантов способностей к моделированию рисков личной безопасности (низкий, средний, высокий), составляющих основу профессиональной рискологической компетенции будущего офицера внутренних войск и критерии их оценивания (знаниевый, когнитивный, рефлексивный), выявлены и проверены организационно-методические условия реализации педагогической технологии рефлексивного практикума моделирования рисков:

– анализ ретроспективных, актуальных и перспективных рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск в реальном образовательном процессе;

– использование в рефлексивном практикуме комплексных поисково-эвристических, экстремально-ситуационных и диссонансно-поведенческих кейс-стади;

– психолого-педагогическое сопровождение будущего офицера внутренних войск с активизацией процессов личностного и профессионального самопознания и самоопределения;

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

1. Расширен категориальный аппарат общей педагогики за счет уточнения сущности понятия «рефлексивный практикум моделирования рисков»; определены и обоснованны структурные компоненты профессиональной

рискологической компетенции будущего офицера внутренних войск (профессиональные знания, когнитивные и рефлексивные способности) в военно-профессиональном образовании.

2. Теоретически обоснована модель, а на ее основе педагогическая технология рефлексивного практикума моделирования рисков как основа формирования профессиональной рискологической компетенции у будущих офицеров внутренних войск.

3. Теоретически обоснована возможность и практически доказана целесообразность использования рефлексивного практикума моделирования рисков, направленного на развитие у обучаемых способностей к моделированию рисков личной безопасности и формирование профессиональной рискологической компетенции, в профессиональной подготовке будущих офицеров внутренних войск при соблюдении следующих организационно-методических условий: анализ ретроспективных, актуальных и перспективных рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск; использования в рефлексивном практикуме специально разработанных кейс-стади; активизация у курсантов процессов личностного и профессионального самопознания и самоопределения.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

– материалы исследования используются в процессе профессиональной подготовки будущих офицеров внутренних войск в Пермском военном институте внутренних войск МВД России, Новосибирском военном институте имени генерала армии И. К.Яковлева МВД России и Саратовском военном институте внутренних войск МВД России. Результаты исследования могут быть использованы в системе подготовки специалистов для внутренних войск МВД России, специалистов иных силовых министерств и ведомств, которым по роду своей деятельности приходится выполнять профессиональные задачи в рискогенных ситуациях;

– разработано и успешно внедрено в учебный процесс Новосибирского, Пермского, Санкт-петербургского и Саратовского военных институтов внутренних войск учебно-методическое пособие «Рефлексивный практикум как средство моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск».

Достоверность и обоснованность обеспечена выбором признанных методологических позиций, комплексной стандартизированной методикой исследования, адекватной его цели, гипотезе и задачам, комплексным осуществлением опытно-поисковой работы, значительным массивом экспериментальных материалов и его качественным и количественным анализом, апробацией результатов исследования в практике обучения курсантов Новосибирского, Пермского и Саратовского военных институтов внутренних войск МВД России. Достоверность полученных результатов обеспечена также использованием метода математической статистики.

Апробация и внедрение результатов исследования. Апробация результатов исследования осуществлялась в процессе опытно-поисковой работы в Пермском военном институте внутренних войск МВД России. Результаты исследования были внедрены в образовательный процесс Пермского, Новосибирского и Саратовского военных институтов внутренних войск МВД России.

Основные положения исследования докладывались на заседаниях кафедры теории и методики профессионального образования, на совещаниях руководящего состава Пермского военного института, межвузовских семинарах, на ряде международных и всероссийских научно-практических конференций (см. список публикаций). По теме исследования опубликовано 13 научных работ.

Личное участие соискателя состоит в теоретической разработке и практической реализации рефлексивного практикума моделирования рисков как средства развития у обучаемых способностей к моделированию рисков

личной безопасности, составляющих основу профессиональной рискологической компетенции будущих офицеров внутренних войск.

На защиту выносятся следующие положения:

1) Проведенное информационно-аналитическое исследование позволяет утверждать, что в военно-профессиональном образовании существуют противоречия на социально-педагогическом, научно-педагогическом и научно-методическом уровне, которые отражают проблему эффективности процесса моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск в формировании профессиональной рискологической компетенции у будущих офицеров внутренних войск. Сформулированы объект, предмет и цель исследования. Результаты исследования позволили сформулировать гипотезу и задачи опытно-поисковой работы.

2) Рефлексивный практикум моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск – это форма организации обучения курсантов, сущность которого заключается в осмыслении и осознании обучаемыми моделей рискогенных ситуаций, значения, функций и уровней осуществляемой деятельности путем выявления и развития у них способностей к анализу, синтезу и оценке факторов рискогенной ситуации в процессе учебной деятельности. Структура профессиональной рискологической компетенции будущего офицера внутренних войск трехкомпонентна и включает знаниевый, когнитивный и рефлексивный компоненты;

3) Структурно-функциональная модель рефлексивного практикума моделирования рисков в военно-профессиональном образовании состоит из целевого, содержательного, процессуального, оценочно-результативного компонентов, базируется на принципах проблемности, моделирования, деятельностного подхода. Разработанная на основе модели технология рефлексивного практикума моделирования рисков обеспечивает возможности развития у будущих офицеров внутренних войск способностей к моделированию рисков личной безопасности, составляющих основу их профессиональной рискологической компетенции.

4) Развитие у будущих офицеров внутренних войск способностей к моделированию рисков личной безопасности, составляющих основу их профессиональной рискологической компетенции в военно-профессиональном образовании обеспечивается реализацией рефлексивного практикума моделирования рисков и комплекса следующих условий: анализ ретроспективных, актуальных и перспективных рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск в реальном образовательном процессе; использования в рефлексивном практикуме комплексных поисково-эвристических, экстремально-ситуационных и диссонансно-поведенческих кейс-стади; психолого-педагогическое сопровождение будущего офицера внутренних войск с активизацией процессов личностного и профессионального самопознания и самоопределения.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка (203 источника), приложений. Работа иллюстрирована схемами и снабжена таблицами. Общий объем диссертации – 193 страницы.

ГЛАВА 1.
ПРОЦЕСС МОДЕЛИРОВАНИЯ РИСКОВ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК В СИСТЕМЕ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время перед служащими во внутренних войсках встают все более сложные задачи, которые им приходится выполнять в экстремальных ситуациях, приближенных к военным условиям, в результате чего военнослужащие подвергаются значительной физической, психологической и репутационной опасности. Если не осмысливать ее как риск, это приведет к увеличению вероятности наступления чрезвычайных ситуаций и росту ущерба от них.

Как показывает отечественный и зарубежный опыт деятельности правоохранительных органов, уровень личной безопасности сотрудника в значительной мере зависит от степени его общей профессиональной подготовленности, наличия профессионального опыта, от эффективности специального обучения. В свою очередь, уровень сформированности рискологической компетенции будущего офицера внутренних войск в значительной степени зависит от правильности выбора и сочетания методов и средств обучения.

§ 1.1. Ретроспективные, актуальные и перспективные риски личной безопасности офицеров внутренних войск

Проблема эффективности выполнения военнослужащими внутренних войск служебно-боевых задач с минимальными потерями приобретает в настоящее время особую остроту и актуальность [106]. Опасность и риск – объективные составляющими профессиональной деятельности офицеров внутренних войск. Специальная работа по развитию у курсантов способностей к осознанию опасностей с целью прогнозирования возможных угроз личной безопасности и повышения эффективности выполнения служебно-боевых задач является сегодня чрезвычайно важной.

В круг обязанностей внутренних войск входят следующие:

– обеспечение безопасности населения;

– защита всех форм собственности;

– предупреждение и пресечение преступных деяний, политического экстремизма и терроризма;

– поддержание общественного порядка и решение служебно-боевых задач в регионах межнациональных конфликтов.

Солдаты и офицеры внутренних войск принимают участие в охране общественного порядка на улицах и других территориях городов и населенных пунктов субъектов Российской Федерации. Под охраной внутренних войск находятся важные государственные объекты, в том числе предприятия ядерной энергетики. Выполняя эти и другие служебно-боевые задачи, солдаты и офицеры внутренних войск постоянно подвергаются опасности и риску.

Опасность определяется по-разному: как объективно существующая возможность негативного воздействия на социальный организм, в результате которого ему может быть причинён вред, ущерб (О. А. Бельков) [14]; как вероятность наступления неблагоприятных последствий; как явление, угрожающее жизни, здоровью, репутации и имиджу человека. По мнению Д. Ропейка и Д. Грея, люди больше боятся опасностей, которые осознают, и меньше боятся угроз, о которых менее осведомлены, так как не осознают их в полной мере [199].

Осознание опасности обычно сопровождается сильными эмоциональными переживаниями и отрицательными психическими состояниями. Можно выделить следующие типы опасности в зависимости от степени реальности ее воздействия на поведение военнослужащих внутренних войск:

– реальную опасность, возникающую и проявляющуюся в динамике опасной ситуации, содержащей реальную угрозу жизни, здоровью, чести и достоинству военнослужащего;

– потенциальную опасность (с этой точки зрения любой контакт с правонарушителями, как показывает практика, является потенциально опасным,

т. е. таит в себе угрозу для жизни, здоровья и репутации военнослужащего внутренних войск);

– спровоцированную опасность (проявляя отдельные негативные личностные качества – агрессивность, грубость, бестактность, хамство, жестокость и т. п., – военнослужащий может спровоцировать на себя нападение со стороны других лиц, представляющее серьезную угрозу жизни и здоровью);

– мнимую опасность (в данном случае реальная опасность отсутствует, но в сознании военнослужащего создан вымышленный образ опасной ситуации и соответствующий этому образу план действий).

Формируемые в рефлексивном практикуме когнитивные и рефлексивные способности позволят будущему офицеру всесторонне анализировать любые рискогенные ситуации и осознавать опасности, которым он может подвергнуться при осуществлении профессиональной деятельности. Осознание опасностей как рисков позволит будущему офицеру моделировать свою деятельность адекватно выявленным угрозам и минимизировать ее негативные последствия.

Своевременность вскрытия угроз личной безопасности, достоверность прогнозирования возможных вариантов их устранения, а также адекватность и оперативность реагирования на эти угрозы являются одними из основополагающих принципов эффективного выполнения служебно-боевых задач [28, с. 12].

Конкретный набор угроз личной безопасности будущих офицеров внутренних войск во многом зависит от возложенных на военных задач, которые определяются путем анализа существующих и прогнозируемых угроз безопасности личности, обществу, государству. Актуальные и перспективные угрозы внешней и внутренней безопасности Российской Федерации отражены в Концепции строительства и развития внутренних войск МВД России на период до 2020 г. [137, с. 3–9].

Прогноз развития внутриполитической обстановки позволяет утверждать, что существенное влияние на состояние национальной безопасности

Российской Федерации в настоящее время и в долгосрочной перспективе будут оказывать именно внутренние угрозы. К ним относятся следующие:

– подготовка и проведение на территории Российской Федерации действий, направленных на насильственное изменение конституционного строя;

– создание, оснащение, подготовка и функционирование незаконных вооружённых формирований и террористических групп;

– сохранение угрозы распространения терроризма и экстремизма на территории Северного Кавказа и с его территории на территории других субъектов Российской Федерации;

– незаконное распространение (оборот) на территории РФ оружия, боеприпасов и взрывчатых веществ;

– широкомасштабная противоправная деятельность организованных преступных группировок и др. [см. 137].

Указанные обстоятельства диктуют необходимость наличия в составе военной организации Российской Федерации боеготовых, мобильных, оснащённых современным вооружением, военной техникой внутренних войск МВД России, основой которых являются офицеры – профессионалы, обладающие необходимыми знаниями, навыками и умениями [137, с. 4].

Реальные и потенциальные угрозы личности, обществу и государству предопределяют необходимость увеличения интенсивности участия военнослужащих внутренних войск в ликвидации этих угроз, что влечет за собой риски для личной безопасности военных. Следовательно, образовательная деятельность в военных вузах должна строиться с учетом ретроспективных, актуальных и перспективных рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск (ВВ).

Прежде чем классифицировать риски личной безопасности будущих офицеров ВВ, следует разобраться с основными значениями понятия «риск», рассмотреть его структуру, способы классификации рисков, сформулировать определение риска личной безопасности, дифференцировать понятия опасности и риска. В обыденном сознании категории риска и опасности тождест-

венны [56, с. 15]. В науке приято считать, что осознаваемая опасность, с одной стороны, является составляющей риска и может быть учитываемой или нет, с другой – представляет собой воздействие негативных факторов [67, с. 4].

Осознание военно-профессиональной деятельности и опасностей, с которыми она связана, адекватная оценка ее последствий и выработка подходящего алгоритма действий в рискогенной ситуации определяют допустимость и эффективность риска. При этом говорить о рискованном поведении, т. е. о риске как таковом, можно только при условии осознанного отношения к опасности. Человек, не осознающий опасности той или иной ситуации, не может быть назван рискующим, поскольку он не действует осознанно в условиях угрозы и подвергается большей опасности, чем осознающий угрозу как риск.

Риск трактуется по-разному:

– как активное, сознательное действие человека с надеждой на удачу в условиях неопределенности итога действий (В. И. Даль) [47];

– как возможная опасность, действие наудачу, на счастливый исход (С. И. Ожегов) [113, с. 591];

– как действие, направленное на привлекательную цель, достижение которой сопряжено с угрозой потери (В. И. Зубков) [67, с. 9];

– как сочетание вероятности и последствий наступления неблагоприятного события;

– как действие военнослужащего в опасной ситуации, характеризующееся неопределенностью исхода и возможным наступлением неблагоприятных последствий в случае неудачи (В. Н. Смирнов) [160, с. 142].

Как утверждает В. В. Павлова, риск проявляется в поведении или отказе от действия субъекта в отношении конкретной ситуации, способной оказать отрицательное влияние на жизненные возможности человека [117]. Кроме того, согласно некоторым источникам, явление риска включает в себя опасения неудачи, опасность, вероятность ошибки, надежды на благоприят-

ный исход и ситуацию выбора альтернатив [181, с. 236].

Специалистами по проблематике риска и рискованного поведения в рамках психологии личности термин «риск» употребляют в трех основных значениях: 1) осознанная мера ожидаемого неблагополучия; 2) действие, в том или ином отношении грозящее субъекту потерей, проигрышем, травмой; 3) ситуация выбора между двумя возможными вариантами действия: менее привлекательным, однако более надежным, и более привлекательным, но менее надежным [121]. Следует отметить, что феномен риска совершенно поразному проявляется в ситуации, когда субъект надеется, что называется, «на удачу», и его решение поступить рискованно не опирается на осознание своей способности полностью справиться с проблемой, и в ситуации, когда его готовность рисковать напрямую связана с представлением о возможности успеха благодаря своим способностям и навыкам. Во втором случае готовность рисковать и уверенность в оправданности подобного риска у субъекта значительно выше, чем в первом.

Анализируя категорию риска в широком смысле, мы отмечаем значительную разобщенность во взглядах ученых на ее характер. Одни, взяв за основу субъективные действия человека и его оценку ситуации, считают, что риск – понятие субъективное (В. В. Павлова [117, с. 81], Г. Д. Гриценко и Л. А. Часовская [42, с. 30]), другие полагают, что риск объективен, рассматривая помимо рискованного поведения человека элементы окружающей действительности, являющей собой источник неопределенности (В. И. Зубков) [67, с. 6]. В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения А. П. Альгина, доказавшего, что риск «представляет собой диалектическое единство объективного и субъективного» [6].

Категория «риск» может быть представлена в виде структуры, включающей в себя ситуацию риска; оценку риска, степень ее осознанности субъектами риска; факторы риска; ситуацию выбора; границы риска и зону риска.

В нашем случае *ситуация риска* предполагает наличие как деятельности военнослужащего, так и условий, которые могут оказать отрицательное

влияние на результаты этой деятельности. От уровня развития когнитивных и рефлексивных способностей зависит степень осознания будущим офицером данных условий, в которых проявляется его способность или неспособность противостоять негативным влияниям, склонность к риску. Условия, обстоятельства, конкретные причины, более других ответственные за возникновение и развитие опасных последствий, называются *факторами риска*. [181, с. 305].

В категорию риска включается такой важный элемент, как *оценка опасности как риска*. Эта оценка является основанием для определения обоснованности опасений, осознанности мер, обусловливающих выбор вариантов действий и форм защиты в ситуации риска: «Оценка объясняет, что происходит, что может произойти и что произойдет, если ничего не делается» [67, с. 8]. Главной составляющей *оценки опасности как риска* является *ситуация выбора* между менее или более опасными для военнослужащего внутренних войск вариантами поведения, различающимися по степени эффективности с точки зрения достижения результатов деятельности. Эффективность оценки опасностей как рисков в основном зависит от способностей военнослужащего к выявлению, анализу, синтезу, сравнению и обобщению самых разных факторов рискогенной ситуации.

На принятие решения о рискованном (т. е. основанном на осознанной опасности) поведении в большей степени влияют факторы внешней среды и особенности личности военнослужащего. *Факторы внешней среды,* из которых складывается ситуация деятельности, подразделяют на два вида: 1) образующие проблему принятия решения (сложность ситуации, альтернативы поведения, объем информации об обстановке, дефицит времени и т. д.); 2) внепроблемные факторы (нормы, запреты и правила деятельности, критерии оценки труда, ответственность и др.).

При характеристике факторов внешней среды необходимо заметить, что решающее значение для обоснованного решения о риске играет осознание и адекватная оценка офицером внутренних войск обстановки, конкрет-

ных действий правонарушителей, физического состояния потерпевших и своих профессиональных возможностей [118, с. 14].

Значимыми для принятия целесообразного решения о риске являются *личностные качества* офицера. К положительным качествам относятся такие, как профессиональная компетентность, уверенность в себе, выдержка, самообладание. К отрицательным (виктимным) качествам относятся следующие: излишняя доверчивость, неосторожность, легкомыслие, вспыльчивость, агрессивность, нечестность, алчность, жестокость, внушаемость, недисциплинированность, самонадеянность и др. Они облегчают совершение противоправных действий преступникам либо провоцируют нападения на военнослужащих [110]. Рефлексия необходима для того, чтобы офицер знал свои сильные и слабые качества.

Наличия у военнослужащего тех или иных качеств не достаточно для их эффективного использования при решении профессиональных задач. Для этого необходимо, чтобы будущий офицер не только осознавал имеющиеся у него качества, но и умел использовать это знание в опасной ситуации, обладал способностями к самопознанию. Самопознание – это процесс познания своих сущностных характеристик. Познание себя – один из самых сложных и важных механизмов, включающий в себя такие процессы, как самоопределение, самооценка, самоанализ.

По мнению ряда экспертов, внешний вид, манера поведения и навыки коммуникации у сотрудника правопорядка сами по себе способны предотвратить до 98 % инцидентов, в которых существует возможность применения физического насилия [197, с. 27].

Анализ исследований категории «риск» и ее структурных элементов позволяет составить такую классификацию рисков:

– по степени оправданности действий – обоснованный и необоснованный риски;

– по наличию ситуации выбора – альтернативный и безальтернативный риски;

– по объекту защиты – физические, психические и репутационные риски.

Склонность к перечисленным видам рисков в той или иной степени присуща отдельным офицерам или группам военнослужащих внутренних войск.

В значительной мере благоприятный исход при опасности, осознаваемой как риск, связан со степенью обоснованности (оправданности) или необоснованности (неоправданности) принятия решения военнослужащим о рискованной деятельности и поведении. Обоснованный риск предполагает адекватную оценку военнослужащим соотношения между ожидаемым успехом, выигрышем и ожидаемой неудачей или проигрышем. Адекватность оценки будущим офицером факторов рискогенной ситуации во многом зависит от уровня его профессиональной подготовленности, которая в значительной мере определяется степенью сформированности когнитивных и рефлексивных способностей. Развитие данных способностей эффективно происходит в рефлексивном практикуме.

Альтернативный риск подразумевает выбор между рискованным поведением или отказом от него в зависимости от возможных последствий и вероятностью успеха. Безальтернативный риск является обязательным: у работника отсутствует право выбора в силу выполняемых профессиональных функций, так как отказ от рискованного поведения неминуемо приведет к гибели людей, аварии, катастрофе и т. д. Однако даже в случае отсутствия у офицера внутренних войск права выбора, что часто происходит в служебно-боевой деятельности, он сможет минимизировать негативные последствия с помощью гибкого ума и ясного мышления, превентивного и синхронного анализа экстремальной ситуации [168].

Естественной реакцией органов управления внутренними войсками, взаимодействующих органов и самого офицера внутренних войск в условиях высокой рискогенности служебно-боевой деятельности является обеспечение личной безопасности путем принятия необходимых мер защиты, ослабления

или устранения источника опасности. Безопасность не имеет практического значения без определения объекта защиты и источника опасности.

Объектами защиты в рамках нашей диссертации выступают непосредственно офицеры внутренних войск, их репутация, честь и достоинство, психическое, физическое здоровье и жизнь военнослужащих. К *источникам опасности* мы относим действия или бездействие физических или юридических лиц, предметы, процессы, явления, условия и факторы, специфическую деятельность, особые свойства которых потенциально содержат повышенную угрозу причинения вреда жизни, здоровью и репутации офицеров внутренних войск [14].

В результате анализа категории «риск», определения объекта защиты и источника опасности при выполнении профессиональных функций офицером внутренних войск, под *риском личной безопасности офицера* понимаем осознаваемую опасность, грозящую наступлением негативных последствий для его жизни, здоровья и репутации. Осознавая опасности как риски, офицер внутренних войск снижает вероятность получения вреда от источников опасности.

Риски личной безопасности будущих офицеров внутренних войск главным образом определяются *профессиональными рисками,* к которым относятся материальные, репутационные, психологические, физические и др. риски. Риск материального свойства заключается в осознании возможности утраты каких-либо материальных ценностей, связанной с профессиональной деятельностью. Репутационный риск подразумевает осознание угрозы шантажа, провокаций, втягивания в незаконные связи, организуемые криминальными элементами, что может привести к нарушению закона, нравственно-этических норм или снижению эффективности, а иногда — и к прекращению профессиональной деятельности, утрате или ограничению свободы. Психологический риск – это возможность получения психологических травм. Физический риск – угроза для жизни и здоровья, связанная с профессиональной деятельностью офицера.

В общей классификации рисков они делятся в зависимости от источников опасности на следующие типы:

– по объекту воздействия – на физические, психические, репутационные;

– по способу воздействия – на риски конкретного и полевого действия;

– по происхождению – на естественные, природные, антропогенные;

– по содержанию порождающего фактора – на физические, психические, информационные, материально-экономические, научные, управленческие, юридические и политические;

– по производимым последствиям – на риски, грозящие человеку гибелью, физическим или психическим расстройством здоровья, ограничением свободы, ограничением прав, подавлением воли;

– по контролируемости – на контролируемые и неконтролируемые;

– по объективности – на объективные и субъективные.

В рамках нашего исследования целесообразно классифицировать риски личной безопасности будущих офицеров внутренних войск по степени завершенности воздействия опасности на объект защиты. В соответствии с выбранным критерием все рассматриваемые нами риски личной безопасности будущих офицеров ВВ разделяются на следующие группы: ретроспективные риски, характеризующиеся реализованной опасностью, которая адекватно осознавалась офицером и была связанна с фактом реального негативного воздействия на него; актуальные риски, связанные с реальной опасностью и конкретной угрозой воздействия на офицера внутренних войск (опасность в данном случае также синхронно осознается, она локализована в пространстве и во времени); перспективные риски, связанные с осознанием военнослужащим потенциальной опасности.

Систематизация рисков в соответствии с выбранными критериями позволит использовать модели рисков личной безопасности будущих офицеров в качестве основы для создания кейс-стади, которые будут применяться нами в процессе рефлексивного практикума, описанного в параграфе 1.2.

Приведенная классификация рисков достаточно условна, так как все опасности, осознаваемые как риски, которым подвергались, подвергаются и будут подвергаться офицеры внутренних войск в повседневной и служебно-боевой деятельности, переплетаются между собой. Многим опасностям свойственны признаки и критерии одной или нескольких выделенных нами категорий, – значит, один и тот же риск может относиться к нескольким классификационным группам.

Поскольку офицер внутренних войск является в первую очередь субъектом безопасности, т. е. его профессиональная деятельность направлена на защиту личности общества и государства от различного рода угроз, риски в отношении его личной безопасности будут вызваны выполнением служебно-боевых задач, возложенных на внутренние войска и направленных на ликвидацию источника угроз. Следовательно, офицер внутренних войск нуждается в защите в основном при выполнении служебно-боевых задач, а не в повседневной и гражданской жизни. Перечисленные выше факты дают нам основание охарактеризовать риски личной безопасности будущих офицеров внутренних войск в соответствии с выделенными критериями в зависимости от характера выполняемых служебно-боевых задач.

Репутационным рискам в большей степени подвержены офицеры командного и управленческого звена, на которых лежит ответственность за планирование и организацию служебно-боевой деятельности. По отношению к офицерам данной категории преступники главным образом занимаются подкупом должностных лиц, шантажом и угрозами военнослужащим и членам их семей, провокациями и компрометированием офицеров, втягиванием их в незаконные связи, организуемые криминальными элементами. Офицеры, которые выполняют служебно-боевые задачи в условиях потенциального или непосредственного контакта с преступниками и правонарушителями, в большей степени подвержены физическим и психологическим рискам, чем репутационным.

Одной из ведущих задач внутренних войск является участие, совместно с органами внутренних дел Российской Федерации, в охране общественного порядка и обеспечении общественной безопасности. В рамках выполнения данной задачи солдатам и офицерам внутренних войск, помимо ежедневной охраны общественного порядка и обеспечения общественной безопасности на улицах 52-х городов РФ и на объектах транспортной инфраструктуры, приходится обеспечивать безопасность граждан в период проведения согласованных и несогласованных публичных мероприятий, концертных программ, спортивных, культурно-массовых и других мероприятий, носящих важный политический, социальный и экономический характер.

Офицер должен осознавать *актуальные риски* при осуществлении правоохранительной деятельности по следующим направлениям:

– проверка документов, досмотр физических лиц и транспортных средств;

– доставление правонарушителей в органы внутренних дел;

– охрана важных объектов;

– ликвидация массовых беспорядков и иные действия офицера, в рамках выполнения данной задачи связанные с реальными или потенциальными угрозами нападения на военнослужащих, в том числе группой лиц, с применением холодного или огнестрельного оружия.

В разных регионах нашей страны офицеры внутренних войск неоднократно принимали участие в ликвидации массовых беспорядков: в июне 1962 г. – в Ростовской области, в январе 1973 г. – в городе Грозном, в октябре 1981 г. – в городе Орджоникидзе. В декабре 1986 года в Алма-Ате в результате массовых беспорядков было ранено более 200 сотрудников и военнослужащих внутренних войск, из них 75 госпитализированы [34]. Массовые беспорядки происходили 9 июня 2002 г. и в декабре 2010 г. в Москве, в сентябре 2006 г. – в Кондопоге, 29 августа – на рок-фестивале «Торнадо-2010» в городе Миасс Челябинской области. В каждом случае не обходилось без ранений, травм, ушибов, а иногда и гибели военнослужащих.

Перспективные риски личной безопасности офицеров внутренних войск, связанные с охраной общественного порядка и обеспечением общественной безопасности, в ближайшем будущем будут зависеть от специальных задач, возложенных на внутренние войска. К таким задачам относятся: охрана общественного порядка и обеспечение общественной безопасности при проведении в 2012 г. саммита в рамках форума «Азиатско-тихоокеанское экономическое сотрудничество» во Владивостоке; Всемирной летней универсиады 2013 г. в Казани; XXII Олимпийских игр и XI Параолимпийских зимних игр в 2014 г. в Сочи и др.

Наиболее распространенными физическими рисками для офицера ВВ в данном случае являются одиночные или групповые нападения правонарушителей на военнослужащего с применением камней, бутылок, арматуры, холодного, огнестрельного оружия и других предметов, используемых с целью нанесения ему физического вреда, который в большинстве случаев сопровождается причинением психологической травмы. Выполняя задачи по прикрытию мест проведения Олимпийских игр в Сочи и саммита во Владивостоке со стороны акватории и горных хребтов, военнослужащие будут подвергаться перспективным физическим, психологическим, отчасти репутационным рискам, связанным с преодолением возможных угроз в горных условиях и в водной среде. В свете этой перспективы важнейшим направлением деятельности внутренних войск по обеспечению общественной безопасности является борьба с терроризмом и экстремизмом. Задачи подобного формата возлагаются на внутренние войска в соответствии с нормами федеральных законов [179; 175]. Большинство из задач связано со следующими рисками:

– освобождение заложников, захваченных зданий, транспортных средств и участков местности;

– ликвидация незаконных вооруженных формирований; пресечение террористических акций;

– ликвидация банд; розыск и задержание вооруженных и особо опасных преступников.

При выполнении этих и других функций по борьбе с терроризмом и экстремизмом офицеры внутренних войск подвергаются следующим физическим, психологическим и репутационным рискам личной безопасности: нападение боевиков на колонны, пункты дислокации, боевые посты, отдельных военнослужащих; провокационные действия и обстрелы в самое неожиданное время со стороны бандитов. Результатом таких рисков может стать гибель, ранение, пленение, унижение офицера, потеря им чести и достоинства.

Согласно положениям федеральных законов [179; 177] осуществление действий по охране и обеспечению безопасности важных государственных объектов и специальных грузов возлагается на внутренние войска МВД России. Под охраной войск находятся предприятия ядерной энергетики и около сотни важных государственных объектов, в том числе десять атомных электростанций и семь закрытых территориальных объединений.

Основными задачами, связанными с рисками личной безопасности офицеров внутренних войск, при осуществлении охранной деятельности являются такие, как проведение комплекса мер по предотвращению возможных угроз охраняемому объекту, грузу; защита охраняемых объектов и грузов; предупреждение и пресечение преступлений и иных правонарушений на охраняемых объектах. Определенную угрозу личной безопасности военнослужащих ВВ представляет реальная и потенциальная опасность нападения на охраняемые внутренними войсками важные объекты, грузы, транспортные средства и военнослужащих с целью совершения террористических актов или с целью завладения оружием.

Потенциальную, а в большинстве случаев реальную опасность представляет выполнение офицерами внутренних войск задач по охране общественного порядка и обеспечению общественной безопасности в условиях чрезвычайного положения. Осознавая степень опасности, при осуществлении правоохранительной деятельности офицеры подвергаются следующим рискам:

– осуществление пропускного режима в районе чрезвычайного положения; охрана важных государственных объектов;

– разъединение противоборствующих сторон, участвующих в конфликтах; пресечение деятельности незаконных вооруженных формирований;

– участие в ликвидации чрезвычайных ситуаций и спасении жизни людей [179; 180, ст. 16]. Выполнение этих и других задач, связанных с обеспечением режима чрезвычайного положения и характеризующихся высокой степенью осознаваемой офицером опасности, превращает их в отдельные риски, каждый из которых может заключать в себе множество частных рисков.

К *актуальным рискам* личной безопасности офицеров внутренних войск при выполнении ими служебно-боевых задач в условиях чрезвычайного положения относятся нападения на охраняемые внутренними войсками важные объекты, грузы, транспортные средства и военнослужащих.

В соответствии с Федеральным законом «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» специально подготовленные силы и средства внутренних войск могут привлекаться для ликвидации чрезвычайных ситуаций [176]. Под чрезвычайной ситуацией понимается обстановка на определенной территории или акватории, сложившаяся в результате аварии, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которая может повлечь или повлекла за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей среде, значительные материальные потери.

Выполняя задачи по ликвидации чрезвычайных ситуаций и их последствий, офицеры внутренних войск подвергались, подвергаются и, вероятнее всего, будут подвергаться значительным физическим, психологическим и репутационным рискам личной безопасности.

К *ретроспективным рискам* личной безопасности офицеров внутренних войск можно отнести последствия их участия в проведении специальных мероприятий, связанных с эпидемиями [34], с катастрофой на Чернобыль-

ской АЭС в 1986 г., с тушением пожаров на территории РФ летом 2010 г., каждое из которых на многие годы создало угрозу для их здоровья и жизни, а именно: угрозу заражения опасным вирусами или паразитами, которые могут привести к гибели военнослужащих через несколько лет после попадания в организм; радиацию, уровень которой был настолько высок, что приводил к болезням и гибели солдат и офицеров через десятилетия после облучения; угрозу получения термических ожогов или отравления продуктами горения, которые приводят к необратимым последствиям и сохраняют свою летальную опасность десятилетиями.

Для рефлексивного практикума важно, что многие ретроспективные ситуации риска, имевшие место в далеком и совсем недавнем прошлом, характеризующиеся реализованной опасностью, связанной с фактами реального негативного воздействия на офицеров внутренних войск, актуальны и сегодня. Часть из них следует отнести к перспективным ситуациям риска, каждая из которых будет состоять из частных рисков. Постоянное видоизменение и мутация различных вирусов приводит к появлению новых болезней, отсутствие адекватной реакции на которые может привести к эпидемиям. Произошедшая в Японии катастрофа на атомной электростанции в г. Фукусима позволяет предположить, что подобные происшествия возможны и в нашем государстве. Не исключено, что пожароопасная ситуация, имевшая место летом 2010 г., может повториться.

В случае необходимости внутренние войска привлекаются и к территориальной обороне государства [178]. Вероятность выполнения задач, связанных с обороной Российской Федерации, говорит о существовании определенных *перспективных рисков,* к которым относятся:

– борьба с диверсионно-разведывательными группами и десантами противника;

– сопровождение (перемещение) военнопленных и интернированных лиц;

– участие в ликвидации последствий применения противником оружия

массового поражения и иная деятельность офицеров, грозящая им гибелью, ранением, контузией, пленением, облучением радиацией, потерей чести и достоинства в результате выполнения непристойных, компрометирующих и позорящих военного действий.

Необходимо заметить, что при некоторой схожести и буквальном совпадении отдельных ретроспективных, актуальных и перспективных рисков в каждой новой ситуации опасности физические, психологические и репутационные риски личной безопасности офицеров внутренних войск уникальны, и их отличия обусловлены множеством различных факторов. Следовательно, полностью смоделировать все риски, связанные с опасностями, которым могут подвергнуться будущие офицеры в профессиональной деятельности, в рамках военно-педагогического процесса невозможно. Поэтому наши усилия сосредоточены на поиске и внедрении в образовательный процесс военных вузов эффективных средств и форм развития у курсантов способностей к постоянному моделированию рисков личной безопасности, которыми будет сопровождаться их профессиональная деятельность.

Чрезвычайно важна классификация ретроспективных, актуальных и перспективных рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск, поскольку она обеспечивает возможность моделирования рисков в военно-педагогическом процессе за счет того, что анализ и оценка моделей рискогенных ситуаций будет способствовать развитию у курсантов способностей к осознанию, пониманию и структурированию опыта и знаний, формированию у будущих офицеров постоянной готовности к действиям в экстремальных ситуациях, развитию когнитивных и рефлексивных способностей.

Моделирование и рефлексивный анализ *ретроспективных рисков* в военно-образовательном процессе будут служить основой для выявления и разрешения возможных ошибок, нахождения причин успехов и неудач в прошлой служебно-боевой деятельности; *актуальных рисков* – для обучения будущих офицеров самоанализу, самооценке, оценке ситуации с целью осмыс-

ления её элементов, анализа происходящего в данный момент и развития у курсанта способности соотносить с предметной ситуацией собственные действия, координировать, контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями; *перспективных рисков* – для размышлений о предстоящей деятельности, формирования представлений о ходе деятельности, планирования, выбора наиболее эффективных способов, конструируемых на будущее.

С учетом того что офицеры внутренних войск подвержены большому количеству опасностей, вопросы обеспечения их личной безопасности, формирования осознанного отношения к деятельности и опасностям, которыми она характеризуется как рисками, являются очень актуальными. Успех выполнения служебно-боевых задач во многом зависит от умений будущего офицера анализировать свою деятельность и оценивать ее возможные последствия, на основе синтеза моделировать риски личной безопасности и планировать действия в соответствии с выявленными угрозами. По мнению ряда исследователей, профессиональное обеспечение личной безопасности выступает одним из условий формирования рискологической компетенции, позволяющих эффективно выполнять служебно-боевые задачи с минимальными потерями [169, с. 4].

В настоящее время проблемам безопасности в научной литературе уделяется пристальное внимание [см.: 83; 105; 37; 74; 164; 30, с. 180; 154; 89, с. 2]. В свете современных представлений о феномене безопасности она понимается как комплекс мер по противостоянию системе угроз личности и обществу от различного рода опасностей [13, с. 113], как состояние защищённости жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз [64]. Потребность в безопасности, по мнению А. Маслоу, по степени важности находится на втором месте среди основных потребностей человека [97].

Офицеры внутренних войск, являющиеся как объектами, так и субъектами безопасности, при выполнении профессиональных обязанностей под-

вержены рискам личной безопасности. К. С. Бельский под личной безопасностью понимает правовое положение гражданина, при котором государство гарантирует ему защиту от противоправных посягательств и угроз иного рода, а также предоставляет право на личную оборону [15, с. 367]. Под личной безопасностью офицера внутренних войск мы будем понимать систему тактических, физических и психологических мер, позволяющих военнослужащему обеспечить сохранение жизни, здоровья и репутации в условиях выполнения служебно-боевых задач. Его безопасность главным образом зависит от ориентации на внутреннюю готовность противостоять выявленным угрозам.

Обеспечение личной безопасности военнослужащих внутренних войск – комплексная проблема. Первейшим условием обеспечения личной безопасности сотрудников правоохранительных органов, по мнению А. В. Буданова, является их защищенность от различного рода угроз [27]. Можно согласиться с тем, что обеспечение собственной безопасности правоохранительных органов включает комплекс важных и обязательных мероприятий [57, с. 247], но в конечном счете меры правового, материально-технического и управленческого характера будут малоэффективны без осознанной и компетентной деятельности офицера по обеспечению личной безопасности, прежде всего деятельности, направленной на повышение своего профессионального уровня, выработку умения анализировать личный профессиональный опыт и опыт своих коллег, моделировать риски и планировать свою деятельность адекватно возникающим угрозам. Важную роль в обеспечении личной безопасности военнослужащих внутренних войск играет педагогический компонент.

Обеспечение личной безопасности военнослужащих внутренних войск находится в диалектической взаимосвязи с обеспечением их собственной безопасности. При этом необходимо отличать личную безопасность, которая в значительной мере зависит от субъективной готовности офицера к активным действиям совместно с подразделением и степени его профессиональной подготовленности, наличия профессионального опыта, морально-

психологической, огневой и физической подготовки, от собственной безопасности, при которой офицер полностью зависим от внешних обстоятельств, т. е. является объектом деятельности других людей.

В соответствии с требованиями основной образовательной программы высшего профессионального образования [128], целью подготовки специалиста для внутренних войск МВД России является развитие у курсантов социально-личностных качеств, а также формирование общекультурных универсальных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [174] по направлению подготовки (специальности) и военно-профессиональных компетенций в соответствии с квалификационными требованиями.

Слово «компетенция» восходит к латинскому «competo» – ‘добиваюсь, соответствую’. В литературных источниках понятию «компетенция» дают следующие дефиниции: личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач; требования к личностным и профессиональным качествам сотрудника; определенная сфера, круг вопросов, которые человек уполномочен решать; способность, отражающая необходимые стандарты поведения.

Согласно требованиям основной образовательной программы, по результатам обучения в военном вузе внутренних войск будущий офицер должен обладать следующими компетенциями:

– общекультурные компетенции (способности): умение анализировать социально значимые процессы и явления; владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, критическому осмыслению, систематизации, прогнозированию, постановке целей и выбору путей их достижения, умение анализировать логику рассуждений и высказываний; способность самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для приобретения новых знаний и умений;

– **профессиональные компетенции:** способность самостоятельно приобретать и использовать в практической деятельности новые знания и умения; работа в многонациональном коллективе; формирование в качестве руководителя подразделения цели команды; принятие решений в ситуациях риска с учетом цены ошибки; обучение и воспитание подчиненных; умение самостоятельно организовывать свою деятельность, анализировать и оценивать ее результаты; способности к ведению научного поиска и самостоятельной научной работе; осознание опасностей и угроз, возникающих в современном обществе.

Будущий офицер в результате обучения в военном институте должен приобрести общие и профессионально-специализированные компетенции, компетенции в командно-штабной, эксплуатационно-ремонтной и учебно-воспитательной деятельности, а также профессиональные способности в научно-исследовательской и проектно-конструкторской сфере. Из личностных качеств, общих и военно-профессиональных компетенций (совокупности военно-профессиональных качеств), релевантных для определенных видов профессиональной деятельности, слагается профессиональная компетентность будущего офицера внутренних войск [114, с. 5].

Анализ перечисленных выше компетенций показывает, что образовательной программой предусмотрено развитие у курсантов отдельных способностей к анализу, прогнозированию и моделированию рисков личной безопасности. Выделение данных способностей из общей массы различных компетенций позволило нам дополнить, систематизировать их и представить в виде отдельной *«рискологической компетенции»,* сущность которой заключается в наличии у будущего офицера фундаментальных знаний базовых дисциплин, в его личной способности констатировать затруднение в профессиональной деятельности, анализировать рискогенную ситуацию, получать исчерпывающую информацию о ней, определять адекватность полученной информации и строить алгоритмы разрешения профессиональных задач, характеризующихся факторами опасности, новизны, дискомфорта, неопреде-

ленности и представляющих реальную угрозу личной безопасности военнослужащих внутренних войск.

Для того чтобы определить уровни развития у курсантов способностей к моделированию рисков личной безопасности необходимо опираться на определенные критерии оценки данных способностей и показатели их характеризующие (табл. 1).

В энциклопедическом словаре под критерием понимается признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки. Показатель в толковом словаре русского языка С.И.Ожегова трактуется как «...то, по чему можно судить о развитии и ходе чего-нибудь».

На основе анализа компетенций, образовательного процесса военных вузов внутренних войск, работ К. В. Аксенова, В. В. Бондарь, С. П. Желтобрюха, В. И. Завойстого, А. А. Киселева, А. К. Кротова, А. Н. Пахомова, М. М. Синявского [1, с. 58–135; 21; 62; 63; 79; 86; 119; 155] и других работ, посвященных военно-профессиональной подготовке военнослужащих к действиям в рискогенных ситуациях нами были выделены знаниевый, когнитивный и рефлексивный критерии и показатели их характеризующие. Анализ научной литературы по данной проблеме позволил определить уровни сформированности способностей к моделированию рисков (высокий, средний, низкий) для каждого из выделенных критериев и охарактеризовать их.

Показателями сформированности знаниевого компонента выступают профессионально-личностные знания (знания о моделировании рисков личной безопасности, об особенностях возникновения профессиональных трудностей, о способах прогнозирования угроз и преодоления профессиональных трудностей) и знания из области дисциплин, которые связанны с обучением курсантов действиям в рискогенных ситуациях.

Для формирования способностей к моделированию рисков и преодолению профессиональных трудностей важен когнитивный компонент, характеризующий наличие у курсантов познавательных способностей по отношению

к профессиональной деятельности и связанных с ней рисками. Показателями сформированности когнитивного компонента, на наш взгляд, является степень развития у курсантов внимания, памяти, воображения, мышления и общего уровня интеллекта.

Рефлексивный компонент характеризуется следующими показателями: способность осмысливать и осознавать профессиональную деятельности, ее цели, предметы, процессы и явления; анализировать, обобщать, сравнивать, конкретизировать и оценивать свои действия и их результат; креативность; сосредоточенность и внимательность; критичность в выборе способов преодоления профессиональных трудностей; уверенность в своих действиях при реализации принятого решения; умение мыслить и действовать в условиях ограниченности времени, высоких физических и психологических нагрузок; умение принимать решения, связанные с риском для жизни подчиненных; умение действовать в условиях неопределенности [134; 173; 182].

Таблица 1

Характеристика уровней способностей к моделированию рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск

Критерии оценки	**Уровни сформированности**		
	Высокий	**Средний**	**Низкий**
Знаниевый	Владеет необходимой системой профессиональных знаний о: – видах опасностей и рисков в профессиональной деятельности; – задачах обеспечения безопасности военной службы; – средствах и методах обеспечения личной безопасности; – самых распространенных причинах гибели военнослужащих ВВ; – тактике, принципах действий незаконных вооруженных формирований.	Опасности и риски служебно-боевой деятельности различает с трудом, не знает их классификации; Задачи обеспечения безопасности военной службы, средства и методы обеспечения личной безопасности знает слабо; Отсутствует четкое представление о тактике, принципах действий незаконных вооруженных формирований, что влечет поверхностное знание наиболее распространенных причин гибели военнослужащих внутренних войск.	Не различает между собой понятия и явления опасности и риска профессиональной деятельности, не знает их виды; Не знает задачи обеспечения безопасности военной службы, средства и методы обеспечения личной безопасности; Среди причин гибели военнослужащих ВВ не выделяет более и мене распространенные; Не обладает достаточным уровнем профессиональных знаний о тактике и принципах действий незаконных вооруженных формирований.

Когнитивный	Уровень мышления и интеллекта является высоким. Способен: – различать опасности и риски; – определять сущность безопасности и риска; – определять аксиологическое значение риска; – анализировать профессиональную деятельность и получать объективные данные о ее опасностях.	Интеллектуальные способности, профессиональные качества достаточно выражены, но проявляются эпизодически; Знания в знакомой ситуации применяет по образцу, а степень познания рискогенной ситуации ограниченна рамками установленного алгоритма; Опасности и риски отличает на интуитивном уровне, затрудняется в формулировании аксиологического значения риска.	Уровень мышления и интеллекта является низким; Затрудняется определять взаимосвязь имеющихся знаний с процессами и явлениями рискогенной ситуации; Не в состоянии определить сущность безопасности и риска; Не склонен к анализу профессиональной деятельности и оценке ее результата; Не умеет проводить аналогию между процессами и явлениями рискогенной ситуации.
Рефлексивный	Владеет разнообразными способами самопознания и самоизменения; Оценочные действия выполняются самостоятельно, творчески, объективно и аргументировано; Высокий уровень самоконтроля; Умение: – осуществлять диалектический подход к анализу рискогенной ситуации; – строить мысленные модели поведения различных участников рискогенной ситуации; – осуществлять непрерывный и полный контроль своих интеллектуальных и практических действий в ситуации опасности; – осознавать подлинные мотивы и сущность профессиональной деятельности и др.	Наблюдается ситуативный интерес к анализу и осмыслению профессиональной деятельности; Слабо развиты умения самооценки (способен оценивать лишь по алгоритму); В проблемных ситуациях не активен, владеет способами самопознания; Имеет положительное отношение к самосовершенствованию, потребность в самопознании выражена слабо; Наблюдается ситуативный интерес к профессиональной рефлексии.	Не склонен к самоанализу; Не умеет объективно оценивать свои силы и возможности, анализировать ошибки и недостатки в деятельности; Имеет слабовыраженную потребность в самосовершенствовании и самопознании; Интерес к профессиональной рефлексии выражен слабо; Односторонний взгляд на проблему и рискогенную ситуацию; Отсутствие потребности и способностей к мысленному моделированию; Не склонен к самоконтролю своих интеллектуальных и практических действий.

Результаты анализа отзывов на выпускников [55; 135] и нашего исследования, проведенного в Пермском и Новосибирском военных институтах внутренних войск (оно подробно описано в § 2.2), позволяют утверждать, что достаточным (высоким) уровнем способностей к моделированию рисков личной безопасности обладают лишь 20 % опрошенных. Наблюдаемый незначительный рост количества курсантов с высоким и средним уровнем способностей к моделированию рисков обусловлен в основном наличием у них определенных профессиональных знаний (см. рис. 1).

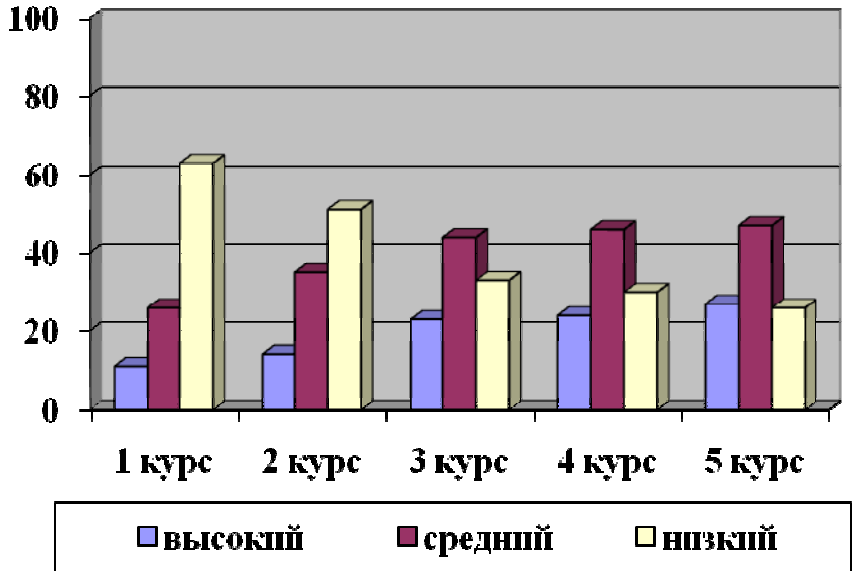


Рис. 1. Уровни развития способностей к моделированию рисков личной безопасности у курсантов разных курсов

Однако недостаточный уровень развития когнитивных и рефлексивных способностей, составляющих основу рискологической компетенции, не позволяет будущим офицерам в полной мере осознавать опасности актуальной и перспективной служебно-боевой деятельности и создавать адекватные выявленным угрозам алгоритмы действий.

Решить проблему развития у будущих офицеров способностей к моделированию рисков личной безопасности и формирования рискологической компетенции, по нашему глубокому убеждению, можно с помощью рефлексивного практикума. Ведущим механизмом диагностики и развития профес-

сионально значимых качеств в рефлексивном практикуме является рефлексия.

В акмеологии при раскрытии понятий профессионализма и компетентности рефлексия занимает особое положение и рассматривается как один из элементов компетентности [99]. Неслучайно О. С. Анисимов и А. А. Деркач характеризуют профессионализм как умение решать нестандартные профессиональные задачи [50, с. 609]. А. В. Ни отмечает, что одним из структурных компонентов военно-профессиональной компетентности являются рефлексивные умения, к которым относятся следующие: осуществление сбора, анализа и обработки необходимой информации; приобретение новых знаний; умение всесторонне оценивать обстановку; уверенное принятие обоснованных решений (способность предвидеть последствия деятельности); умение практически претворять решения в жизнь на основе глубоких знаний возможностей, форм и способов применения своих сил и средств и противника [111, с.41].

По мнению Б. З. Вульфова, профессиональная рефлексия – это соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, в том числе с существующими о ней представлениями, которые подвижны и развиваются [38, с.71]. И. И. Ревякин под профессиональной рефлексией понимает форму теоретической и практической деятельности человека, направленной на осмысление своих собственных действий и их законов [136, с. 40]. Профессиональная рефлексия, по определению В. Р. Имакаева, это критически-рациональное отношение к собственной деятельности, умение её вербализовать и конкретизировать, осознание ценностей и смыслов профессиональной деятельности [70]. По мнению Т. Е. Седанкиной, профессиональная рефлексия – это исследование познавательного акта, механизм профессионального самосовершенствования и самоактуализации, проявляющийся в способности занимать аналитическую позицию по отношению к себе и своей профессиональной деятельности, особое мышление человека, направленное на предметное рассмотрение и критический анализ самого себя как

профессионала, осмысление собственных возможностей и недостатков [148, с. 25].

Таким образом, применение рефлексивного практикума в образовательном процессе военных вузов внутренних войск, по нашему глубокому убеждению, позволит формировать у будущих офицеров навыки основательного и системного анализа деятельности, прогнозирования ее результатов и создания собственных способов анализа сложных проблемных ситуаций, выработки алгоритмов их решения, будет способствовать получению и осознанию курсантами знаний о порядке детального изучения любой ситуации любого уровня сложности.

§ 1.2. Сущность, структура и содержание рефлексивного практикума в профессиональном образовании будущих офицеров внутренних войск

Рефлексивный практикум в современной науке и практике имеет широкое применение и используется для достижения различных целей: как средство организации рефлексивного поведения (И. Г. Бессонова) [16]; как средство эффективного становления профессионального самосознания (Л. В. Кандыбович) [73]; как средство формирования ценностного отношения к педагогической деятельности (Т. И. Москвина) [107]; как средство личностно-позиционного обучения (Т. И. Боровкова) [23]; как средство формирования профессиональной рефлексии у будущих офицеров (Т. Е. Седанкина) [148] и др.

В различных источниках приводятся такие определения рефлексивного практикума: *спецкурс*, рассчитанный на профессиональную переподготовку специалиста с целью развития у него профессиональной рефлексии (Т. И. Москвина) [107, с. 25–26]; базовая организационная *форма и средство обучения,* сущность которого заключается в осмыслении осуществляемой деятельности путем выявления и развития способностей к самоанализу (Т. И. Москвина) [107]; *метаметод,* имеющий полиструктурный характер и

соединяющий в себе различные методы культивирования рефлексивных способностей (С. Ю. Степанов, С. Н. Маслов, Е. А. Яблокова, О. А. Полищук, И. Н. Семенов) [см. 135].

Рефлексивный практикум как метод способствует интериоризации опыта и знаний. Так, например, В. А. Метаева рассматривает рефлексивный практикум как метод обучения и способ построения новой нормы деятельности. Ведущим способом повышения квалификации слушателей, направленным на развитие их профессиональной деятельности в целом либо отдельных ее элементов, является рефлексия. В рефлексивном практикуме доминирует процесс «рефлексивной коммуникации» (В. А. Метаева).

Дидактические возможности рефлексивного практикума, проявляющиеся в реализации творческих, рефлексивных, интеллектуальных способностей человека, которые раскрываются в структуре его профессионального опыта деятельности, а также условия эффективной реализации данного практикума достаточно хорошо изучены и представлены в области подготовки различных специалистов. При этом применительно к подготовке военных специалистов для внутренних войск МВД России данные вопросы изучены достаточно поверхностно, что ограничивает использование возможностей рефлексивного практикума в военно-профессиональной подготовке будущих офицеров.

Практикум в профессиональном образовании – это способ организации обучения, обеспечивающий связь теории с практикой, содействующий выработке у обучающихся умений и навыков решения различных прикладных задач [32, с. 129]. В рефлексивном практикуме объектом изучения является перспективное развитие личности, предметом – способности и качества личности, а ведущим механизмом диагностики и развития ее профессионально значимых качеств – рефлексия. Это один из основных механизмов повышения квалификации участников практикума. Рефлексия оказывает значительное дидактическое воздействие на эффективность любого практикума и включает в себя все этапы перехода к более высоким результатам деятельно-

сти: анализ совершенной деятельности, ее реконструкцию на основе критического переосмысления личностных оснований деятельности и выход на новую ступень в личностно-профессиональном развитии.

В различных источниках приводятся следующие трактовки рефлексии: обращение назад (в переводе с позднелатинского), т. е. к ранее пережитому; размышление о своем психическом состоянии, склонность анализировать свои переживания (толковый словарь русского языка) [113, с. 424]; отражение, исследование познавательного акта (философский энциклопедический словарь) [69, с. 579].

Явление рефлексии в гуманитарной мысли осознавалось давно. За ним устойчиво закрепилось психологическое понимание, связанное с размышлением, самонаблюдением, самопознанием. Мыслители разных эпох обращались к этой способности человека, говоря о самопознании (Сократ и Платон), мышлении над мышлением (Аристотель), достоверности знания (Августин), понимании внутренней речи (Фома Аквинский), рациональности сознания (Р. Декарт [49]). Круг основных проблем, связываемых сегодня с понятием «рефлексия», оказался в поле зрения ученых в Новое время в результате полемики Дж. Локка и Г. Лейбница [95, с. 99–108; 90, с. 115–116].

Рефлексия различными мыслителями и учеными в разное время трактовалось по-разному: Дж. Локк определял ее как действие ума над самим собой [95, с. 129]; Г. Лейбниц видел в рефлексии внимание, направленное на то, что заключается в нас [91, с. 51]; Д. Юм считал, что идеи есть рефлексия над впечатлениями, полученными извне [191, с. 55]; И. Кант считал ядром рефлексии действие сравнения; у Фихте рефлексия выступает как знание о знании; с точки зрения Э. Г. А. Гуссерля рефлексия – единственно возможный метод феноменологического исследования сознания [44, с. 164]. Следовательно, научное исследование рефлексии начало осуществляться в рамках классической философии уже в XVI–XIX вв.

Проблема рефлексии привлекала к себе внимание крупнейших психологов – Джона Дьюи [60], Б. Г. Ананьева [7, с. 124, 138], Ж. Пиаже [122],

С. Л. Рубинштейна [142]. В ходе их исследований были выявлены важность и значение рефлексии для становления и развития личности человека, осуществления многих видов профессиональной деятельности. Позднее в отечественной психологии появились специальные исследования проблем, связанных с рефлексией, осуществлявшихся под руководством Г. А. Антипова, А. В. Карпова, В. А. Лефевра, А. А. Муканова, В. В. Пономарёвой, И. Н. Семенова, С. Ю.Степанова, Г. П. Щедровицкого [9; 75; 93; 109; 125; 149; 167; 187, с. 12–26].

В России термин «рефлексия» изредка начинает встречаться в различных психологических текстах в первой половине XX в., однако определенной содержательной нагрузки не несет. В психиатрии и патопсихологии склонность к рефлексии рассматривалась как симптом шизофрении, т. е. понятие «рефлексия» первоначально наделялось негативными смыслом и значением. Только в 1960-х гг. термин «рефлексия» начинает употребляться с позитивной содержательной нагрузкой в докладах В. А. Лефевра на заседаниях Московского методологического кружка.

В отечественной науке вопросами рефлексии основательно занимались такие специалисты, как Г. П. Щедровицкий, воспринимавший рефлексию как средство целостного видения собственной деятельности [189]; А. А. Тюков, относивший рефлексию к сфере сознания, а ее основанием считавший деятельность; А. В. Карпов, полагавший, что рефлексия – это один из механизмов сознания. Каждый акт рефлексии, по мнению А. В. Карпова, – это акт осмысления, понимания [75, с. 3]. П. И. Пидкасистый рассматривает рефлексию как новообразование в процессе развития личности, которое предстает как система, включающая в себя интроспекцию (самонаблюдение), самокритику и желание стать лучше [123, с. 90].

Серьезное внимание рефлексии как отличительной особенности человека уделяли российские философы и психологи: В. В. Давыдов [46], В. П. Зинченко [66], В. А. Лекторский [92], М. К. Мамардашвили [98], В. М. Розин [138, с. 222–228], В. И. Слободчиков [159] и др. Они рассматри-

вали рефлексию как особый вид познания, средство и механизм самопознания и самоизменения [3]. В современной американской практике исследованиями рефлексии занимаются Л. Валли, Ф. Кортхаген, Д. Росс, А. Ричерт и др. [203; 196; 200; 198].

Таким образом, если в философии и психологии уже достаточно давно произошел переход от восприятия рефлексии как пассивного процесса к пониманию ее как деятельного фактора, активно воздействующего на самопознание и самосовершенствование личности, то педагогике этот переход еще только предстоит.

Рефлексия чаще всего рассматривается как один из наиболее важных механизмов, обеспечивающих адаптацию человека к новым условиям деятельности. Рефлексия выступает в качестве средства целостного видения собственной деятельности, которое дает возможность переструктурировать ее. Такое функциональное понимание рефлексии берет начало в предложенной Г. П. Щедровицким концепции «выхода» за рамки деятельности в случае невозможности ее осуществления. В настоящей диссертации мы полностью разделяем точку зрения данного ученого о том, что рефлексия является важнейшим элементом при планировании, осуществлении и развитии деятельности [187].

В свое время Г. П. Щедровицкий [188] выделил у рефлексии ряд этапов, который позже был дополнен Н. Г. Алексеевым [2], И. Н. Семеновым [151] и А. А. Тюковым [171]. По их мнению, общая последовательность реализации рефлексии выглядит следующим образом:

1. Остановка (прекращение содержательной деятельности ситуации: ситуация воспринимается как неразрешимая, так как содержание прежнего опыта не может обеспечить эффективное решение проблемы; попытки разрешить ситуацию ранее известными способами оказываются малоэффективными).

2. Фиксация (анализ хода и результатов предшествующей работы, формирование соответствующих суждений).

3. Отстранение (процесс изучения субъектом себя самого, действующего в отстраненной позиции).

4. Объективизация (анализ собственных действий, восстановление прошлого опыта, моделирование возможных вариантов деятельности).

5. Оборачивание (обращение субъекта к начальной ситуации в новой позиции и с новыми средствами).

Изучение представленных этапов рефлексии позволяет отметить, что ее начальная стадия обусловлена внутренней потребностью индивида в обретении новых, эффективных способов решения поставленной задачи; дальнейшая деятельность субъекта в рамках рефлексивной позиции направлена на создание эффективного алгоритма действий в проблемной ситуации; итогом реализации механизма рефлексии становится создание новой нормы деятельности. Упомянутые этапы рефлексивного акта в целом соотносятся со структурой рефлексивной мысли, которая включает в себя уяснение фактов, подлежащих анализу; осмысление основных идей и принципов, лежащих в их основе; анализ всех составляющих компонентов ситуации; синтез знаний и идей для принятия решения; оценку принятого решения [201].

Анализ отечественных экспериментальных работ, посвященных изучению рефлексии, позволил С. Ю. Степанову и И. Н. Семенову выделить четыре основных аспекта её исследования: личностный, интеллектуальный, коммуникативный и кооперативный [166, с.27].Рассмотрение рефлексии в различных аспектах деятельности позволит нам определить, каким образом ее наличие или отсутствие может влиять на моделирование рисков личной безопасности будущих офицеров.

Личностная рефлексия, по мнению С. Ю. Степанова, задает связность и осмысленность событийности человеческой жизни, обеспечивает мобилизацию личностно-интеллектуальных ресурсов в проблемных ситуациях и порождает действенно-преобразующее отношение личности к собственному поведению. Личностная рефлексия призвана обеспечить создание новых способов поведения, общения и деятельности [165; 40], именно личностная реф-

лексия вырывает человека из непрерывного потока жизни и заставляет занять внешнюю позицию по отношению к самому себе [52].

Оптимальный уровень личностной рефлексии способствует самоопределению, личностному росту, развитию индивидуальности за счет осмысления элементов жизненного процесса. Рефлексия позволит будущему офицеру осуществлять самопознание в виде постижения, воспроизведения и осмысления того, что он делает, почему делает, как делает, как относится к другим, как и почему они относятся к нему. В этом проявляется самопознавательная и самоорганизующая функции рефлексии, которые определяют способности будущего офицера к адекватной оценке своих возможностей в каждой конкретной ситуации служебно-боевой деятельности. Военнослужащий, которому не свойственно задумываться о своей профессиональной деятельности, анализировать ее последствия, будет подвержен физическим, психологическим и репутационным рискам.

С. Ю. Степанов и И. Н. Семенов выделяют несколько этапов осуществления личностной рефлексии: переживание тупика и осмысление задачи, ситуации как нерешаемой; апробирование личностных стереотипов (шаблонов действия) и их дискредитация; переосмысление личностных стереотипов, проблемно-конфликтной ситуации и своей в ней роли. Переосмысление выражается, во-первых, в изменении отношения военнослужащего к самому себе, к своей деятельности, реализуемого в виде соответствующих поступков, во-вторых, в переоценке своих знаний и умений. При этом переживание конфликтности не подавляется, а обостряется и приводит к мобилизации ресурсов «Я» для решения задачи. Кроме того, следует отметить, что личностная рефлексия является основой профессиональной рефлексии как некая форма самосознания, отношения к себе.

Предметом интеллектуальной рефлексии являются знания об объекте рассмотрения и способы действия с ним. Наличие у будущего офицера оптимального уровня интеллектуальной рефлексии позволит ему контролировать как ход своей интеллектуальной деятельности, так и отдельные мыслитель-

ные процессы подчиненных, командиров или противника: выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные знания и действия. При этом необходимо сказать о том, что наличие знаний еще не гарантирует их эффективное применение. Наличие оптимального уровня интеллектуальной рефлексии у будущего офицера внутренних войск позволит ему эффективно применять имеющиеся знания на практике, моделировать физические, психологические и репутационные риски.

Профессиональная деятельность военнослужащих внутренних войск, особенно в экстремальных условиях, характеризуется опасностью, новизной, дискомфортом, представляющими для офицера своего рода психологическое препятствие, которое необходимо преодолеть. Внутренний диалог с самим собой, заканчивающийся самоприказом, позволяет мобилизовать себя и начать действовать. В контроле над эмоционально-волевыми процессами проявляется регулятивная функция рефлексии. В этой же функции выступает рефлексия и при метакогнитивном контроле мыслительных процессов [17, с. 34].

Коммуникативная рефлексия рассматривается как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия, как специфическое качество познания человека человеком. При коммуникации имеет место «размышление за другое лицо», требуется понять, что думают и как воспринимают тебя твои подчиненные, командиры, сослуживцы и противник. Коммуникативная рефлексия рассматривается как важный фактор эффективного общения и оптимизации межличностных отношений. В способности анализировать и оценивать не только свои поступки, но и внутренний мир другого человека, причины его поступков проявляется познавательная функция рефлексии.

Будущий офицер, обладающий оптимальным уровнем коммуникативной рефлексии, сможет иметь исчерпывающую информацию о нравственных, моральных, психологических и других личностных особенностях людей, с которыми ему приходится или предстоит иметь дело. Эта информация

позволит ему моделировать риски личной безопасности, возникающие в результате подбора и расстановки личного состава для выполнения боевой задачи без учета морально-деловых и психологических особенностей подчиненных, в случае недооценки или неверной оценки личностных качеств противника, в ходе общения с подчиненными, сослуживцами и начальниками.

Кооперативная рефлексия связанна с анализом субъектно-субъектных видов деятельности и играет определенную роль в обеспечении проектирования коллективной деятельности. При этом рефлексия трактуется как выход субъекта из процесса совместной деятельности во внешнюю по отношению к ней позицию с целью анализа ее процессуальных и результативных особенностей. Наличие кооперативно-рефлексивных умений позволит будущим офицерам наиболее эффективно проектировать коллективную деятельность подразделения с учетом координации и кооперации совместных профессиональных действий субъектов. Таким образом проявляется социальная функция рефлексии, определяющая способность будущего офицера к моделированию рисков, связанных с выявлением проблем в деятельности коллектива, с адекватностью оценки его деятельности, с организацией и эффективностью управления коллективом и его деятельностью.

Важнейшей функцией рефлексии является «обеспечение осознанного отношения субъекта к совершаемой деятельности» [141], что, безусловно, повышает ее продуктивность и качество. Добавим: осознанное отношение формируется не только к деятельности, но и к собственным мыслям. Древнекитайский философ Лао-цзы предупреждал: «Будьте внимательны к своим мыслям, – они начало поступков». Осознанное отношение будущего офицера к своим мыслям и совершаемым действиям позволит ему получать максимально достоверную информацию об объекте наблюдения. Наличие объективно-субъективной информации о рискогенной ситуации и ее факторах позволит военнослужащему осознавать опасность как риск и строить модели рисков личной безопасности.

Анализ научной литературы и служебно-боевой деятельности военнослужащих внутренних войск позволяет сделать вывод о том, что сложившаяся в психологической науке традиция выделять такие виды рефлексии, как личностная, интеллектуальная, коммуникативная и кооперативная, в значительной мере условна. Так, в реальности бытия человека его мышление не изолировано от личностных особенностей. Механизмом, опосредующим и связующим операционально-предметную сторону мышления и личностные смыслы субъекта, включенные в мыслительный процесс, является рефлексия. В этом проявляется одна из её важнейших функций – интегрирующая, которая способствует системности в деятельности высших психических функций человека [17, с. 37].

В зависимости от функций, которые выполняют рефлексивные процессы, способные оказывать существенное влияние на осознание и осмысление деятельности и моделирование рисков личной безопасности, по «временному» принципу А. В. Карпов выделяет ситуативную, ретроспективную и перспективную рефлексию [75, с. 32].

Ситуативная рефлексия выступает в виде «мотивировок» и «самооценок» и обеспечивает непосредственную включенность субъекта в ситуацию, осмысление её элементов, анализ происходящего в данный момент, т. е. рефлексия осуществляется «здесь и теперь». В связи с этим рассматривается способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, координировать, контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями.

Ретроспективная рефлексия служит для анализа и оценки уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом. Рефлексивная работа направлена на более полное осознание, понимание и структурирование полученного в прошлом опыта с рассмотрением предпосылок, мотивов, условий, этапов и результатов деятельности или её отдельных этапов. Эта форма рефлексии может служить для выявления возможных ошибок, нахождения причины собственных неудач и успехов.

Перспективная рефлексия включает в себя размышление о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, планирование, выбор наиболее эффективных способов, конструируемых на будущее [49, с. 49].

В совокупности наличие и уровни развития данных форм рефлексии у будущего офицера внутренних войск определяют степень сформированности профессиональной рефлексии. Обладая оптимальным уровнем профессиональной рефлексии, офицер может анализировать свою деятельность и деятельность подчинённых, осознавать служебно-боевую деятельность, связанные с ее выполнением опасности как риски, тщательно её планировать и прогнозировать возможные последствия, обращаться к причинам и следствиям успехов и неудач, адекватно оценивать результаты выполнения поставленной задачи.

Ярким подтверждением необходимости развития способностей к моделированию рисков и профессиональной рефлексии как основного компонента этих способностей является реальный эпизод периода Первой чеченской кампании [25] – работа командира взвода лейтенанта А. И. Фомина по организации боевой службы поисковой группы. Условно его работу можно разделить на три части: подготовка к выполнению боевой задачи (перспективная рефлексия); выдвижение к месту несения службы и работа на месте (ситуативная рефлексия); оценка по окончании выполнения поставленной задачи (ретроспективная рефлексия).

В период подготовки к выполнению боевой задачи лейтенант А. И. Фомин уяснил цель предстоящих действий, замысел старшего начальника и содержание полученной задачи, подобрал личный состав, подходящий ему по профессиональным и морально-деловым качествам. После этого он проанализировал факторы и условия, способные оказать влияние на выполнение поставленной задачи, оценил обстановку, в которой предстоит выполнять боевую задачу, спрогнозировал развитие обстановки до начала выполнения задачи, в ходе её выполнения, после достижения поставленных целей и в дальнейшей перспективе. На основе проведенного анализа, синтеза и оценки

предстоящего боевого задания лейтенант А. И. Фомин осознал его возможные опасности как риски и скорректировал алгоритм выполнения поставленной задачи в соответствии с выявленными угрозами личной безопасности.

Во время выдвижения к району проведения поиска группа лейтенанта А. И. Фомина подверглась нападению, к которому он и его личный состав были готовы. Тщательно спланированная операция по поиску бандитов даже в сложившихся сложных, но осознанных и смоделированных на этапе подготовки условиях позволили лейтенанту Фомину и его подчиненным выполнить поставленную задачу – найти и обезвредить группу боевиков. После выполнения боевой задачи командир взвода А. И. Фомин подвел итоги операции, оценил ее эффективность и значимость, разобрал моменты, вызвавшие наибольшие затруднения в деятельности коллектива, охарактеризовал действия и вклад каждого подчиненного в успех выполненной задачи.

В рамках нашего исследования рефлексивный практикум моделирования рисков – это спецкурс, рассчитанный на формирование у будущих офицеров рискологической компетенции за счет развития у них способностей к моделированию рисков личной безопасности и профессиональной рефлексии как важнейшего элемента данных способностей. Спецкурс представляет собой систему специально организованных занятий, учитывающих специфику профессиональных знаний и особенности профессиональной деятельности участников практикума.

Рефлексивный практикум моделирования рисков должен соответствовать рефлексивным методикам обучения по целям, способам применения и реализации, характеру взаимодействия субъектов обучения [101]. К дополнительным признакам рефлексивной методики относятся следующие: учет субъектного опыта в профессиональной сфере; развитие профессиональной мотивации; учет актуальных образовательных потребностей обучаемого; усиление рефлексии за счет способности обучаемого к открытому мышлению; включение в процесс обучения личностных функций (ответственности, самостоятельности); опора в реализации методики на процедуру рефлексии

(анализ, критика и нормирование); активная мыслительная деятельность обучаемого [100, с. 29].

Анализ является обязательной составляющей рефлексивного практикума и рефлексии как его неотъемлемой части. На это обращает внимание в своих работах А. А. Бизяева [17, с.23], Ю. А. Конаржевский [82], В. А. Метаева [102, с. 27], Р. С. Ткач [170]. Анализ как одна из важнейших мыслительных операций позволяет планировать, регулировать и контролировать ход своего мышления, предполагает умение разбить материал на составляющие так, чтобы ясно выступала его структура.

И. Ф. Исаев [71, с. 20] подчеркивает, что в совокупности аналитико-рефлексивных умений «ядро» составляют умения осуществлять рефлексивный анализ собственной деятельности, деятельности коллег; выделять для анализа главное звено; анализировать трудности, возникающие в ходе профессиональной деятельности.

Ю. А. Конаржевский выделяет элементный анализ, который осуществляется благодаря процессу интериоризации (перевода из внешнего во внутреннее) знаний об объекте исследования. Происходит накопление опыта, необходимого для осуществления профессиональной деятельности с целью повышения ее эффективности. Умение осуществлять интериоризацию и экстериоризацию (перевод из внутреннего во внешнее) знаний об опасности и рисках на базе внутренней, мыслительной деятельности является важным элементом профессиональной деятельности будущего офицера.

В зависимости от степени подготовленности курсантов по теме занятия, уровня сложности кейсов, наличия необходимых дидактических средств и целей занятия в рефлексивном практикуме моделирования рисков могут применяться следующие варианты анализа кейс-стади: предварительный анализ; анализ проблемной ситуации без предварительной подготовки; анализ ситуации без источников дополнительной информации; анализ ситуации без подготовки и дополнительных источников информации.

Многообразие различных видов анализа позволит курсантам выбирать наиболее подходящие его виды для всестороннего и эффективного изучения смоделированной в рефлексивном практикуме рискогенной ситуации. К подобным видам анализа относятся следующие:

1. *Ситуационный анализ,* основанный на совокупности приёмов и методов осмысления конкретной ситуации, её структуры, определяющих факторов, тенденций развития и т. п. В рамках нашей диссертации объектом ситуационного анализа выступают рискогенные ситуации служебно-боевой деятельности офицеров внутренних войск.

2. *Проблемный анализ,* приводящий к осознанию сущности, специфики той или иной проблемы и путей её разрешения. Проблемный анализ в рефлексивном практикуме предполагает аналитическую работу и способствует решению таких задач, как формулировка проблемы и ее пространственно-временная констатация; выяснение типа, характера проблемы, её структуры и функций; выявление закономерностей развития проблемы, её последствий; диагностика разрешимости проблемы, определение средств и алгоритма ее разрешения; разрешение проблемы. Данный вид анализа является основным при решении кейс-стади в рефлексивном практикуме.

Остальные виды анализа могут применяться самостоятельно либо в комплексе для решения существующих в рефлексивном практикуме задач. К ним относятся: определение причинно-следственной связи между предметами и процессами в смоделированной рискогенной ситуации (причинно-следственный анализ); выявление степени эффективности, результативности деятельности военнослужащих в проблемной ситуации, а также оценка возможных последствий для жизни, здоровья и репутации офицера и подчиненного ему личного состава (прагматический анализ); выявление культурных, моральных, нравственных, этических и других ценностей отдельного военнослужащего, ценностей того или иного объекта, процесса, явления, определение степени их согласованности и соответствия существующим в обществе, в воинском коллективе нормам и правилам (аксиологический анализ);

прогностическая диагностика, выяснение степени соответствия военнослужащего современным требованиям и подготовленности его к деятельности в условиях перспективных рисков (прогностический анализ); выработка рекомендаций относительно поведения и деятельности офицера в рискогенной ситуации.

В качестве платформы для реализации рефлексивного практикума моделирования рисков больше всего подходят дисциплины военно-профессиональной направленности, в рамках которых чаще моделируются рискогенные ситуации. Анализ учебного процесса позволяет рассматривать как наиболее подходящую для реализации рефлексивного практикума и проверки его эффективности как средства развития у курсантов способностей к моделированию рисков личной безопасности дисциплину «Служебно-боевое применение внутренних войск». Данная дисциплина содержательно-методически взаимосвязана с такими дисциплинами, как тактика, огневая подготовка, инженерное обеспечение служебно-боевой деятельности внутренних войск, радиационная, химическая и биологическая защита, военная топография, общевоинские уставы, безопасность жизнедеятельности и др.

Структура рефлексивного практикума разрабатывалась на основе Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования и состоит из двух блоков-модулей:

МОДУЛЬ 1. Применение внутренних войск при возникновении чрезвычайных обстоятельств и чрезвычайных ситуаций.

МОДУЛЬ 2. Участие отдельного батальона оперативного назначения в специальной операции по разоружению незаконных вооруженных формирований и изъятию оружия, боеприпасов, взрывчатых веществ.

Каждый модуль состоит из семи практических занятий и задания для самостоятельной работы. При этом каждое занятие и задание для самостоятельной работы включает в себя два-три кейс-стади.

Содержание занятий в рефлексивном практикуме специфично, их сущность сводится к обучению курсантов детальному, скрупулезному анализу,

синтезу и оценке рискогенной ситуации с целью осознания скрытых в ней опасностей как рисков. Принципиально важно, чтобы часть теоретического курса, на которой базируется кейс, была прочитана и проработана курсантами до решения кейс-стади [78].

В зависимости от целей занятия, сложности кейс-стади и уровня подготовленности обучаемых за несколько дней до занятия в рамках самостоятельной работы проводится ознакомление курсантов с текстом кейса и его предварительный анализ. В задании для самостоятельной работы преподаватель также может предложить курсантам проанализировать, в каких видах военно-профессиональной деятельности могут применяться приобретённые в ходе анализа кейс-стади знания.

Максимальная польза из работы над кейс-стади будет извлечена в том случае, если курсанты при предварительном знакомстве с ними будут придерживаться систематического подхода к их анализу, предложенного А. М. Долгоруковым [59, с. 22–44]. Он указывает на следующие шаги предварительного анализа: 1) выделение из соответствующих разделов учебной дисциплины ключевых идей, теоретических концепций и подходов, которые понадобятся при анализе кейс-стади; 2) беглое прочтение кейса для составления общего представления о нём; 3) внимательное изучение вопросов к кейсу и четкое их понимание; 4) чтение текста кейс-стади с фиксацией всех факторов и проблем, имеющих отношение к поставленным вопросам; 5) выделение идей и концепций, которые соотносятся с проблемами, предлагаемыми для рассмотрения.

Для проведения формирующего этапа опытно-поисковой работы нами была разработан проект технологии рефлексивного практикума моделирования рисков (табл. 2).

Таблица 2

Технология рефлексивного практикума моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск

Цель: развитие способностей к моделированию рисков личной безопасности.

Принципы: сознательности, моделирования, проблемности, деятельностного подхода, опережающего обучения, формирования и реализации исследовательской позиции участников практикума, входного и выходного контроля.

Блоки модули рефлексивного практикума

МОДУЛЬ 1. Применение внутренних войск при возникновении чрезвычайных обстоятельств и чрезвычайных ситуаций

МОДУЛЬ 2. Участие отдельного батальона оперативного назначения в специальной операции по разоружению незаконных вооруженных формирований и изъятию оружия, боеприпасов, взрывчатых веществ

Методика организации структурных элементов занятия, стимулирующих развитие способностей к моделированию рисков личной безопасности

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРСАНТОВ

ВНУТРЕННИЕ УСЛОВИЯ

Вводная часть занятия

Активизируется ретроспективная, интеллектуальная, личностная и избирательная формы рефлексии.

Основная часть занятия

1-й этап – теоретическое обоснование предстоящей деятельности, ее понятийно-смысловое обеспечение;

2-й этап – вхождение в практическую деятельность, постановка проблемы;

3-й этап – непосредственный анализ, представленной проблемной ситуации, выявление противоречий и определение оптимальных средств ее разрешения;

4-й этап – осознание существенных аспектов и специфики смоделированной ситуации;

5-й этап – разрешение проблемной ситуации, путем создания алгоритма деятельности в смоделированной рискогенной ситуации, осмысленной как риск;

6-й этап – проверка эффективности найденного решения.

Заключительная часть занятия

Рефлексивный анализ предметного содержания изученного материала, позволяющий обучаемым выявить возможные ошибки, найти причины собственных успехов и неудач, а также осуществить самооценку.

ВНЕШНИЕ УСЛОВИЯ

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Средства	Методы	Условия развития способностей к моделированию рисков
Система кейс-стади: – поисково-эвристические; – экстремально-ситуационные; – диссонансно-поведенческие.	– Групповая рефлексия (диалог и позиционная дискуссия, проблемные вопросы); – Индивидуальная рефлексия; – Самоанализ и самооценка; – Моделирование.	– анализ ретроспективных, актуальных и перспективных рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск; – использования в рефлексивном практикуме специально разработанных кейс-стади; – активизация у курсантов процессов личностного и профессионального самопознания и самоопределения.

Критерии:	**Показатели**:
– знаниевый; – когнитивный; – рефлексивный.	– профессионально-личностная осведомленность; – степень развития мышления и общего уровня интеллекта; – владение рефлексивными умениями в профессиональной деятельности, способность к самоанализу, высокий уровень самоконтроля

Уровни сформированности способностей к моделированию рисков		
Низкий	Средний	Высокий

Результат: органичное развитие знаниевого, когнитивного и рефлексивного компонентов, которые составляют основное содержание способностей к моделированию рисков

Признаки сформированности знаниевый компонента	Признаки сформированности когнитивного компонента	Признаки сформированности рефлексивного компонента
Знать: – самые распространенные причины гибели военнослужащих ВВ ; – задачи обеспечения безопасности военной службы; – виды опасностей и рисков в профессиональной деятельности.	Умение: – различать опасности и риски; – определять сущность безопасности и риска; – определять аксиологическое значение риска; – анализировать профессиональную деятельность и получать объективные данные о ее опасностях.	– умение осуществлять диалектический подход к анализу рискогенной ситуации; – строить мысленные модели поведения различных участников рискогенной ситуации; – осуществлять непрерывный и полный контроль своих интеллектуальных и практических действий в ситуации опасности; – осознавать подлинные мотивы и сущность профессиональной деятельности и др.

Разработанный нами алгоритм показывает, что исходной позицией в процессе рефлексивного практикума является деятельность преподавателя и

курсантов, направленная на решение общих задач развития способностей к моделированию рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск. Необходимо заметить, что если формированию знаниевого и когнитивного компонентов рискологической компетенции в образовательном процессе военных вузов определенное внимание уделяется, то развитию рефлексивных способностей – нет.

Именно поэтому акцент нашего исследования в определенной степени смещен на развитие и освещение процесса формирования у будущих офицеров профессиональной рефлексии, которая, по нашему мнению, является объединяющим компонентом профессиональных знаний и когнитивных способностей. Именно с помощью рефлексии будущий офицер сможет осознать максимальное количество опасностей профессиональной деятельности как риски.

Деятельность участников в рефлексивном практикуме будет способствовать развитию у них следующих рефлексивных способностей:

– переходить из пространства мыслительной или организационной деятельности в пространство выделения, анализа и проектирования способа этой профессиональной деятельности;

– видеть в известном неизвестное, в очевидном – неочевидное, в привычном – непривычное, т. е. видеть противоречие, которое только и является причиной движения мысли;

– осуществлять диалектический подход к анализу ситуации, как бы занимать позиции разных «наблюдателей»;

– строить мысленные модели поведения различных участников события;

– осуществлять непрерывный и полный контроль своих интеллектуальных и практических действий;

– осознавать подлинные мотивы и сущность профессиональной деятельности;

– осмысливать и переосмысливать способы осуществления деятельности и себя в качестве её субъекта;

– определять последовательность и иерархию этапов деятельности, опираясь на рефлексию опыта;

– адекватно оценивать свою деятельность в целях ее корректировки;

– фиксировать и осмысливать результаты анализа опыта и деятельности в собственных схемах и представлениях, а изменение этих схем и представлений делать содержанием собственной профессиональной деятельности [65].

Следовательно, процесс совершенствования деятельности в смоделированных ситуациях, в которых происходит процесс осмысления опасности как риска, может быть бесконечным, так как для нахождения новых вариантов разрешения ситуации необходим новый цикл рефлексии, при котором после действия обращается взгляд назад, выделяются существенные моменты действия, продумываются альтернативные действия, представляющиеся наиболее эффективными в данной ситуации, и цикл может начинаться заново. По утверждению С. Л. Рубинштейна, развитие любой способности совершается в виде движения по спирали: реализация возможностей, которые представляют способности данного уровня, открывает новые возможности для дальнейшего развития, для развития способности более высокого уровня [140, с. 138].

Необходимо отметить, что одним из обязательных условий организации рефлексивной деятельности обучаемых является моделирование в учебном процессе ситуаций служебно-боевой деятельности, характеризующихся факторами опасности, неопределенности, новизны, неожиданности и вызывающих у курсантов затруднения при решении. Процесс преодоления затруднений в профессиональной деятельности определяется как рефлексивно-творческий. Он интегрирует в себе условия порождения новых знаний, способов преодоления ситуаций затруднения и обеспечивает условия для развития профессионального самосознания [51; 120; 126; 127].

§ 1.3. Педагогические возможности рефлексивного практикума как средства моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск

Качество выполнения служебно-боевых задач офицерами внутренних войск зависит от уровня профессионализма, личных качеств офицера, наличия профессионального опыта и других параметров. Знания, умения и навыки, необходимые офицеру для осознанной деятельности в рискогенных ситуациях с целью повышения ее эффективности, формируются в процессе его обучения в военном вузе. При этом отмечается снижение эффективности учебного процесса в части формирования у будущих офицеров рискологической компетенции по причинам разрыва между теоретической и прикладной сторонами военно-профессиональной подготовки курсантов [184, с. 3] и низкой эффективностью существующих методов и средств развития у военнослужащих способностей к моделированию рисков [145; 146].

Педагогический процесс военного вуза не является и не может являться слепком реальных боевых действий с реальными опасностями и рисками личной безопасности для будущих офицеров внутренних войск. В условиях военного института качества, необходимые курсантам для эффективного и быстрого выполнения служебно-боевых задач с минимальными потерями, могут успешно формироваться тогда, когда вся обстановка их жизни и деятельности, весь образовательный процесс максимально приближены к условиям будущей службы.

Таким образом, в педагогическом процессе высшей военной школы должен действовать принцип моделирования службы и жизни курсантов, условий и рисков их будущей военно-профессиональной деятельности [130, с. 196–199]. Это предполагает насыщение всех проводимых мероприятий учебного процесса военно-профессиональным содержанием. По мнению П. А. Корчемного [84], успешность действий будущего офицера в экстремальной ситуации служебно-боевой деятельности во многом будет зависеть

от его профессиональных знаний, навыков и умений, адекватности их применения, от того, насколько сформированные у военнослужащего образы будут соответствовать реальной действительности, от степени осознания деятельности, опасности и риска, которыми она характеризуется.

Изучение деятельности подразделений внутренних войск в сложной, опасной для жизни обстановке позволяет сделать вывод о том, что военнослужащий чувствует себя уверенно, если ситуация известна ему по предыдущему опыту или учебе, если он обладает достаточно полными сведениями о том, что происходит, где находятся его боевые товарищи и что делают соседние подразделения. Психологическое значение такой информированности огромно, особенно при действиях ночью в населенных пунктах, в горных условиях. Нехватка сведений, их неадекватное восприятие ведут к непониманию обстановки, а это – дополнительный источник грубых ошибок в деятельности командиров и их подчиненных (стрельба по своим, возникновение паники) [29]. Уместными здесь будут слова одного из прославленных адмиралов Российского флота С. О. Макарова: «Человек так создан, что он пойдет на верную смерть, когда опасность ему знакома, но его пугает даже шум трюмной воды, если он к нему не привык. Приучите людей к этому шуму, и они будут бороться с пробоинами до последней крайности» (адмирал С. О. Макаров, 1848–1904).

Исследование значения и места моделирования в военно-педагогическом процессе, определение степени необходимости и возможностей совершенствования такого моделирования, способов повышения эффективности моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров ВВ – актуальные задачи. Но они могут успешно решаться только в том случае, если с самого начала четко установить содержание понятий модели и моделирования. Однако на сегодняшний день в науке нет не только единого определения модели и моделирования, но и единообразного подхода к определению этих понятий.

Термин «модель» обозначает многоаспектное междисциплинарное понятие и в современной науке употребляется во многих значениях. В самом общем смысле моделью называется форма, специально созданная для воспроизведения некоторых характеристик подлинного объекта, подлежащего познанию [77]. В психолого-педагогической литературе под моделью понимаются естественно или искусственно созданные для изучения объекта явления, аналогичные другим явлениям, исследование которых затруднено или невозможно (А. А. Братко [26, с. 10], К. Е. Морозов).

Значительный вклад в исследование метода моделирования внес В. А. Штофф. Он считает, что модель – это такая система (мысленно представляемая или материальная), которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте [185, с. 19]. В это определение модели входят четыре признака, характеризующие моделирование как вид обучающей деятельности: модель – это мысленно представляемая или материально реализованная система; она воспроизводит или отражает объект изучения; она способна замещать объект; ее изучение дает новую информацию об объекте. Наиболее общие признаки моделей охватывает определение А. И. Уемова: модель – это система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе [172, с. 48].

Существуют различные классификации моделей. Общим в большинстве работ является разделение моделей на два больших вида в зависимости от способа их воспроизведения, т. е. от тех средств, с помощью которых строится модель. Первый вид – это материальные (или предметные) модели, второй – идеальные (мысленные). Ввиду невозможности в рамках военно-педагогического процесса непосредственного изучения рисков личной безопасности офицеров внутренних войск, которым они подвержены при выполнении служебно-боевых задач, ретроспективные, актуальные и перспективные риски целесообразно конструировать в виде идеальных моделей.

Модель и моделирование – два взаимосвязанных понятия. Во многих источниках [напр.: 39; 19; 112; 156] под моделированием предлагается понимать процесс исследования объектов познания на их моделях или метод познания.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что обсуждению проблемы моделирования в науке уделяется достаточно пристальное внимание, притом что взгляды ученых на проблему использования моделирования в учебной деятельности значительно разнятся. Моделирование в разных работах получает следующие определения: метод исследования объектов на их моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности [139, с. 580]; воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа на нем [143, с. 93]; специфический метод познания, который включает в себя построение моделей (или выбор готовых) и изучение их с целью получения новых сведений [163, с. 19]; учебное действие [190]; активный метод обучения [10]; деятельность, входящая в структуру знаково-символической деятельности [144]. Несмотря на различия исходных позиций, все авторы подчеркивают значимость моделирования для процесса обучения.

Обстоятельное исследование с анализом использования возможностей моделирования применительно к военной теории и практике военного дела проведено А. П. Дмитриевым [53]. Автор называет моделирование «известным выходом» из возникающего противоречия между острой необходимостью иметь полное и правильное представление о некоторых процессах военного дела и ограниченными возможностями в получении для этого фактического материала [53]. Исследователь выделяет три основных области военного дела, в которых наиболее распространено и целесообразно применение моделирования: область военно-научных исследований, область обучения и воспитания, область управления боевыми действиями войск.

По цели использования в обучении моделирование можно условно разделить на два вида:

а) моделирование объектов изучения;

б) моделирование действий и операций по изучению этих объектов.

Первый вид учебного моделирования (моделирование объектов) служит выявлению и фиксации в наглядно-действенной форме тех всеобщих отношений, которые отражают научно-теоретическую сущность изучаемых явлений (процессов, объектов): «Модель – это своеобразный „сплав“ наглядности и понятия, выражающий общее, внутреннее отношение объекта, подлежащее дальнейшему расчленению (модель должна обеспечить это расчленение, т. е. выведение и изучение различных частных форм исходного общего отношения)» [45, с. 376].

Второй вид учебного моделирования, моделирование действий и операций по изучению объектов какого-либо вида, служит для выявления и фиксации в легко обозримой и наглядной форме общей схемы используемых при изучении действий и операций. В каждой учебной модели этого вида наглядно показано, какие действия и операции, в каком порядке и при каких условиях требуется осуществить, чтобы изучить объект или явление данного вида. По сути дела, каждая такая модель представляет собой наглядное изображение эвристической или алгоритмической схемы деятельности – умственных действий по решению определенной учебной задачи изучения объектов (явлений) конкретного вида. Учебные модели этого вида служат внешними опорами в учебной деятельности, средствами материализации действий, которыми овладевают учащиеся. Тем самым учебное моделирование рассматриваемого вида способствует формированию у курсантов рефлексии собственной деятельности, осознанию общности используемых способов изучения тех или иных процессов, решения различных видов задач и проблем [184, с. 18].

Оба вида учебного моделирования, как мы видим, отражают различные стороны учебно-познавательной деятельности: первый – предметную, второй – операционную. Однако если учесть, что в реальном учебном процессе учебная деятельность проявляется в единстве, мы заключаем: в подавляю-

щем большинстве случаев учебные модели могут быть использованы и как модели изучаемых объектов, и как модели действий для этого изучения.

Мы разделяем мнение А. Г. Шабанова о том, что моделирование в разной степени влияет на развитие рефлексии, которая в значительной степени обусловливает осознание военнослужащим выполняемой деятельности и опасностей как рисков. Мы уверенны в том, что эффективность моделирования во многом зависит от средств и форм, применяемых для достижения поставленной учебной цели.

Результаты анализа научной литературы позволяют утверждать, что моделирование обладает значительным дидактическим потенциалом в отношении развития у будущих офицеров способностей к моделированию рисков личной безопасности. При этом в военных вузах значение моделирования рискогенных ситуаций в образовательном процессе явно недооценивается [145]. По результатам опроса более 30 % курсантов не удовлетворены уровнем присутствия моделирования рисков на занятиях по различным дисциплинам. В 2010 г. процент недовольных моделированием (его отсутствием) составил более 41 %, что на 11 % больше, чем в 2001 г. (табл. 3).

Таблица 3

Удовлетворённость курсантов моделированием рисков в процессе занятий по различным дисциплинам в 2001 и 2010 годах, %

Учебная дисциплина	**Степень удовлетворённости**					
	Вполне		**Отчасти**		**Нет**	
	2001 г.	2010 г.	2001 г.	2010 г.	2001 г.	2010 г.
Тактика	43	45	30	19	27	36
Служебно-боевое применение ВВ МВД России	44	37	32	21	24	42
Инженерное обеспечение служебно-боевой деятельности ВВ	48	42	35	31	17	27
Радиационная, химическая и биологическая защита	48	49	20	12	32	39
Огневая подготовка	44	29	34	30	22	41
Физическая подготовка	27	20	10	8	63	72
Военная психология и педагогика	57	50	19	23	24	27
Специальные дисциплины	33	29	33	22	34	49

Исследование образовательного процесса позволяет утверждать, что моделирование рисков в военных вузах внутренних войск реализуется путем создания моделей опасных ситуаций (ситуационных задач) и их решения в соответствии с формализованными алгоритмами действий, определенными Наставлением по служебно-боевой деятельности внутренних войск и рядом других служебных документов. В данном случае решение ситуационных задач осуществляется в основном за счет профессиональных знаний и когнитивных способностей курсантов.

Во многом успешность решения ситуационной задачи зависит от осознания курсантом опасностей смоделированной ситуации как рисков. В этом случае он сможет построить алгоритм своей дальнейшей деятельности адекватно выявленным угрозам. Наличие профессиональных знаний и когнитивных способностей позволяет лишь частично осознать будущему офицеру некоторые опасности экстремальных ситуаций как риски. Для всестороннего изучения профессиональной деятельности или ее моделей с целью их осознания и осмысления профессиональных знаний и когнитивных способностей не достаточно. Будущий офицер должен обладать оптимальным уровнем профессиональной рефлексии, наличие которой позволит ему посредством анализа, синтеза и оценки рискогенной ситуации получить исчерпывающую информацию о ней и ее субъектах и на этой основе осознать опасности ситуации как риски.

Как показывают результаты проведенных исследований [55], уровень профессиональной рефлексии будущих офицеров является низким. Мыслительная деятельность курсантов ограничивается формализованными алгоритмами действий. Рефлексивная деятельность курсантов в процессе моделирования рисков в военных вузах не организуется и происходит хаотично, что не позволяет курсантам в полной мере осознать опасности рискогенных ситуаций и тормозит развитие профессиональной рефлексии будущих офицеров. Следовательно, процесс моделирования рисков является ограниченным, так как в нем слабо развит механизм осознания курсантами рискоген-

ной ситуации и ее опасностей. В связи с этим будущие офицеры получают ограниченные профессиональные знания, у них слабо развиты когнитивные и рефлексивные способности.

Исследование основных действий офицера по выполнению боевой задачи позволяет нам утверждать, что каждый структурный элемент данной деятельности требует соответствующих рефлексивных умений (табл. 4), которые не возникают сами по себе: их формирование и развитие требует времени и определенных условий организации военно-педагогической деятельности.

Таблица 4

Рефлексивные умения в деятельности офицера внутренних войск по решению служебно-боевой задачи

Структура деятельности	Рефлексивные умения
Уяснение полученной задачи	Понимание офицером содержания полученной задачи и цели предстоящих действий, замысла старшего командира, задачи и роли подчиненного ему личного состава, его места в боевом порядке; оценка поставленной цели посредством диагноза–анализа–прогноза; корректировка цели в соответствии с профессиональными требованиями
Оценка оперативно-служебной обстановки, выработка замысла действий и принятие решения	– прогнозирование развития обстановки до начала выполнения задачи, в ходе её выполнения, после достижения поставленных целей и в дальнейшей перспективе; – анализ факторов и условий, влияющих на выполнение поставленной задачи, включающих знание возможностей противника и своих сил, оценку ландшафта, состояния погодных условий; – умение на основе проведенного анализа разработать план выполнения действий; оценить логические пути и возможности реализации замысла; быть готовым к пересмотру своих действий в соответствии со сложившейся ситуацией
Организация исполнения поставленной задачи	Умение организовать взаимодействие; спрогнозировать результаты работы подчинённых; управлять действиями подчинённых во время выполнения ими поставленных задач
Результат деятельности	Умение оценить эффективность деятельности; оценить значимость продукта деятельности исходя из внутренних и внешних критериев качества; принять ответственность за свою деятельность

Следовательно, будущий офицер, у которого не развиты способности к осознанию и осмыслению осуществляемой деятельности, инструментом которых выступает рефлексия, не сможет в полной мере выполнять свои про-

фессиональные обязанности, а значит, он и его личный состав будут подвержены опасностям, которые данные военные не осознали как риски и к которым, соответственно, не готовы.

Анализ профессиональной деятельности офицеров внутренних войск показывает, что при решении служебно-боевых задач более 50 % молодых офицеров не умеют определять сущность своей деятельности, всесторонне оценивать рискогенные ситуации, разделять задачи на главные и второстепенные, моделировать риски личной безопасности. Всё это приводит к неуверенности в действиях, к трудностям при планировании своей работы, к снижению уровня защищенности и качества выполнения служебно-боевых задач [24, с. 16–21]. Процентный состав уволенных офицеров показывает, что именно низкий уровень рискологической компетенции является основной причиной увольнения около 10 % офицеров, или более чем 60 % от общего числа уволенных в запас молодых офицеров [124].

Низкая эффективность моделирования рисков в образовательном процессе военных вузов обусловлена следующими причинами:

– моделирование в военно-педагогическом процессе применятся по принципу дополнительности;

– слишком широко распространен в практике моделирования «культ знаний»;

– обучение курсантов деятельности в рискогенной ситуации осуществляется по принципу «натаскивания» на определенные экстремальные ситуации;

– модели рискогенных ситуаций представляются в общем (сухом, обезличенном) формате;

– отсутствует механизм (алгоритм) организации рефлексивной деятельности курсантов;

– существующие дидактических средства и формы моделирования рисков являются малоэффективными;

– уровень подготовленности педагогов к развитию мышления и рефлексии в процессе моделирования рисков остается недостаточным.

По нашему мнению, для повышения эффективности моделирования рисков, для развития у курсантов когнитивных и рефлексивных способностей следует уделять пристальное внимание поисковым, а не репродуктивным методам и формам обучения, всячески поощрять и стимулировать самостоятельную поисковую и творческую деятельность учащихся, в результате которой они получают требующую решения проблему, автономно осуществляют фиксацию понимания или непонимания сущности события, знания о незнании.

Отвечающей этим требованиям формой организации учебного процесса курсантов, по нашему глубокому убеждению, является рефлексивный практикум моделирования рисков.

Особенность моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров в рефлексивном практикуме, на наш взгляд, состоит в степени осознания опасности как риска, высокой благодаря рефлексивному анализу, синтезу, оценке рискогенной ситуации и поиску адекватных алгоритмов деятельности в экстремальной ситуации. Учащимся сегодня уже не хватает репродуктивной наглядности, практика требует от курсанта усвоения учебного материала на уровне умственных действий, развития не только знаниевого, но и когнитивного и рефлексивного компонентов [184, с. 11], ведь только в сознательной продуктивной и творческой деятельности курсант, осваивая и осознавая конкретный опыт и разные виды деятельности, формируется как личность и специалист.

Педагогические возможности рефлексивного практикума как средства моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск определяются и складываются из возможностей составляющих его компонентов (кейс-стади и механизма рефлексии).

С учетом того что применение моделирования в рефлексивном практикуме является обязательным, методом достижения поставленных в практи-

куме целей и задач мы выбрали *метод кейс-стади*, или метод конкретных ситуаций (от английского *case* – ‘ситуация’). Отличительной особенностью метода кейс-стади является моделирование в учебном процессе реальных проблемных ситуаций на основе фактов из профессиональной деятельности военнослужащих внутренних войск. Дидактическое значение проблемной ситуации заключается в том, что она представляет собой познавательную трудность, для преодоления которой обучаемые должны приобрести новые знания или приложить значительные интеллектуальные усилия [35, с. 160], за счет чего обогащается рефлексивный опыт.

Учебные ситуации («кейсы») специально разрабатываются на основе фактического материала с целью последующего разбора на учебных занятиях [59]. В кейсе отражен опыт ретроспективных опасностей, заимствованные из актуальных угроз черты настоящего либо предположения о перспективных угрозах личной безопасности будущих офицеров внутренних войск. Опыт как специфическое новообразование, появляющееся в результате анализа, синтеза процесса и итогов удачных и неудачных попыток решения кейс-стади, жизненно необходим будущему офицеру. Анализ и осмысление опыта способствует формированию у курсантов когнитивных способностей и достижению оптимального уровня рефлексии [98].

Эффективность применения кейс-стади в рефлексивном практикуме во многом будет зависеть от соответствия следующим критериям [см.: 94; 103]:

– соответствие кейс-стади поставленной цели;

– наличие моделей рискогенных ситуаций, которые встречались в практике служебно-боевой деятельности офицеров ВВ или могут возникнуть в будущем;

– соответствие между уровнем подготовки курсантов и уровнем трудности кейс-стади;

– единая цель и коллективная выработка решений; наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых;

– наличие системы объективного оценивания деятельности;

– актуальность кейс-стади на сегодняшний день; они не должны слишком быстро устаревать;

– возможность развития аналитического мышления, провоцирование дискуссии.

Кейс-стади должно быть описано простым и доходчивым языком, отличаться проблемностью, выразительно определять «сердцевину» проблемы, демонстрировать как положительные, так и отрицательные примеры, соответствовать потребностям будущих офицеров, содержать необходимое и достаточное количество информации.

При этом кейсы должны формулироваться таким образом, чтобы на них нельзя было дать однозначного ответа. Задача должна иметь несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности.

Невыполнение этих требований может привести к поверхностному обсуждению кейса, а значит, не позволит всесторонне изучить проблемную ситуацию и смоделировать возможные риски.

Обязательным условием эффективного применения кейс-стади в рефлексивном практикуме моделирования рисков является правильная формулировка задания к ним. Оно должно включать в себя не более 5-7 вопросов. Приведем примерный вариант постановки вопросов к кейс-стади независимо от их содержания:

1. Как вы оцениваете то, что произошло в предложенной вам ситуации? Насколько она типична? Приходилось ли вам сталкиваться с подобными явлениями?

2. Какие ошибки и кем допущены в данной ситуации? Какова причина этих ошибок?

3. Что посоветовали бы вы участникам ситуации, если бы оказались ее свидетелем? Кому и как следовало бы поступить? Как отреагировать? Какое принять решение?

4. Какие поступки, решения, действия вы бы предприняли, оказавшись в данной ситуации? Обоснуйте свои действия с точки зрения нравственных

норм, логики, профессионального долга, закона.

5. Какие источники информации следует использовать для правильной оценки, анализа и решения данной ситуации? Каких знаний недостает лично вам для продуктивной работы над ситуацией?

6. Что полезного для себя вы извлекли из анализа ситуации?

7. Можно ли выработать алгоритм действий, решений в типичных ситуациях? Каким образом вы намереваетесь использовать опыт, приобретенный в процессе анализа учебных ситуаций, в своей будущей профессиональной деятельности?

Первоначальное знакомство обучаемого с кейс-стади, как правило, не позволяет ему сразу же выявить проблемные моменты ситуации. Следовательно, рискогенная ситуация, смоделированная в рефлексивном практикуме, не рассматривается курсантом как проблемная. Аналогичные предложенным выше проблемные вопросы и должны способствовать активизации когнитивных и рефлексивных способностей будущих офицеров при решении кейс-стади. Эти вопросы позволят осознать проблемную ситуацию и принять ее к решению. Чтобы ответить на них, курсанту необходимо приложить определенные интеллектуальные усилия, обратиться к прошлому опыту, определить причину затруднения, и с учетом этого дать наиболее приемлемые ответы.

Решение кейс-стади в рефлексивном практикуме позволит повысить познавательный интерес курсантов к военно-профессиональным дисциплинам, улучшить понимание важности осуществляемой деятельности, будет способствовать развитию исследовательских, коммуникативных, творческих навыков принятия решений, оптимального поведения в различных экстремальных ситуациях [78].

Процесс решения кейс-стади в сущности имитирует механизм принятия решения в жизни, адекватен жизненной ситуации, в отличие от заучивания учебной информации с последующим пересказом, поскольку требует не только знания и понимания терминов, но и умения оперировать ими, выстраивая логические схемы решения проблемы, аргументировать свое мнение. Как по-

лагает Д. И. Черномордик и ряд других ученых, работа над кейсом в рефлексивном практикуме вызывает сильную, напряжённую целевую устремлённость, приобщая обучаемого к самостоятельному и сознательному разрешению поставленной задачи [72].

В образовательном процессе кейс-стади рассматривается как интеллектуальное противоречие, и его самостоятельное решение будет выступать средством индивидуального развития рефлексии курсанта. Таким образом, при организации обучения курсантов в форме рефлексивного практикума деятельность участников образовательного процесса должна быть направлена на многоаспектный анализ и оценку ситуаций кейс-стади, выработку нескольких способов решения проблемы и поиск наиболее целесообразных ответов на вопросы задачи.

Кейс-стади отличаются от ситуационных задач, используемых сегодня при проведении семинарских и практических занятий, частными целями при сохранении общей цели моделирования рисков – повышения профессионализма будущих офицеров внутренних войск. Ситуационные задачи обеспечивают материал, дающий курсантам возможность изучения и применения отдельных теорий, методов, принципов. Обучение с помощью кейсов помогает будущим офицерам приобрести широкий набор рефлексивных навыков. Задачи имеют, как правило, одно решение и один путь, приводящий к этому решению. Кейс-стади имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему. Акцент обучения сосредотачивается не на овладении готовым знанием, а на его выработке, на формировании профессиональной компетентности, умений и навыков мыслительной деятельности, развитии когнитивных и рефлексивных способностей личности, на сотворчестве курсанта и преподавателя.

Кейс-стади являются результативной площадкой для создания в рефлексивном практикуме следующих моделей:

1. Модели поведения военнослужащих при воздействии на них факторов опасности. Необходимо подчеркнуть, что это именно осознание, а не просто

наличие внешних экстремальных, опасных для жизни и здоровья условий.

2. Модели служебно-боевой деятельности в условиях фактора внезапности, который состоит в неожиданном для военнослужащего изменении обстановки в ходе выполнения задачи.

Психологический механизм воздействия фактора внезапности основан на том, что прежде чем предпринять что-либо для достижения поставленной цели, человек представляет последовательность своих поступков, действий, динамику внешних условий. Однако в процессе деятельности условия могут измениться столь кардинальным образом, что потребуется постановка другой цели и соответственно другой программы поведения. Именно такое изменение обстановки воспринимается как внезапность.

3. Психологические модели, имитирующие поведение военнослужащих под влиянием фактора неопределенности. Это отсутствие, противоречивость, недостаток информации об условиях выполнения и содержании задачи.

4. Модели поведения офицеров в условиях действия фактора новизны. Это наличие ранее неизвестных военнослужащему элементов в условиях принятия и реализации решения. Новизна определяется опытом офицера и зависит от его знаний.

5. Модели деятельности военнослужащих внутренних войск в условиях фактора увеличения темпа действий. Данный фактор оказывает влияние в том случае, если резко сокращается время на выполнение необходимых для достижения цели действий.

6. Модели поведения солдат и офицеров в условиях фактора дефицита времени, а также увеличения темпа действий. Это условия, в которых достичь успешного выполнения задачи невозможно простым увеличением темпа действий, необходимо быстрое изменение самой психологической структуры деятельности: определение наиболее важных в данных обстоятельствах операций, действий и отбрасывание второстепенных, менее важных. В условиях дефицита времени не просто увеличивается темп выполняемых умственных действий, но и изменяется их последовательность.

Использование в рефлексивном практикуме разносторонних моделей профессиональной деятельности офицеров внутренних войск в условиях опасности позволит обучаемым «погружаться» в различные области профессиональной деятельности, воображать субъектами этой деятельности и себя, и иных участников смоделированной в кейс-стади ситуации. При этом простого наличия, пусть даже самых разнообразных, моделей служебно-боевой деятельности в обучении курсантов недостаточно для того, чтобы сделать процесс моделирования максимально эффективным. Для решения кейс-стади в учебной деятельности или боевой задачи в профессиональной деятельности максимально эффективно и с минимальными потерями военнослужащий должен иметь полное представление о рискогенной ситуации, осознать ее опасности как риски. Только в случае осознанного отношения к выполняемой деятельности и к ее опасностям может идти речь о полноценном процессе моделирования рисков в учебной деятельности и эффективном выполнении служебно-боевых задач в профессиональной деятельности. Не осознавая опасности как риски или осознавая их частично, военнослужащий сможет планировать свою деятельность только с учетом выявленных угроз. Те опасности, которые он не смог осознать как риски, будут являться реальными угрозами для его личной безопасности и безопасности подчиненных.

В рефлексивном практикуме проблема осознания опасностей решается посредством применения механизма рефлексии, который в то же время выступает в качестве модели (алгоритма) решения кейс-стади. Такая модель позволит участникам практикума в учебном процессе анализировать, конкретизировать, сравнивать, обобщать и оценивать деятельность участников рискогенной ситуации и свои действия как воображаемого субъекта данной ситуации. Следовательно, у будущего офицера в процессе реализации рефлексивного практикума будут развиваться способности к осознанию опыта и деятельности, к самонаблюдению, самоанализу и самооценке. Самопознание является основой личностной рефлексии, которая, в свою очередь, является основой формирования профессиональной рефлексии будущего офицера внут-

ренних войск.

Решение кейс-стади в рефлексивном практикуме, по нашему глубокому убеждению, способствует формированию у курсантов способностей к моделированию рисков личной безопасности. Ниже представлена корреляция между отдельными способностями будущего офицера внутренних войск к моделированию рисков личной безопасности и возможностями воздействия процесса решения кейс-стади посредством механизма рефлексии на их формирование [78] (табл. 5).

Таблица 5

Модель влияния процесса разрешения кейс-стади на формирование качеств и способностей будущего офицера к моделированию рисков личной безопасности

Качества личности будущего офицера	**Характеристика способностей будущего офицера**	**Воздействие процесса разрешения кейс-стади на формирование способностей и качеств личности будущего офицера**
Когнитивные способности		
Системное мышление	Способность к целостному восприятию объектов служебно-боевой деятельности в их структурно-функциональной выраженности.	Синхронное осмысление опасности как рискогенной ситуации, осознание ее существенных аспектов посредством системного анализа, синтеза и оценки ситуации.
Проблемность мышления	Способность анализировать ситуацию, выявлять в ней противоречия и формулировать проблему.	Осознание обучаемым проблемной ситуации, формулирование сути проблемы и определение её основных характеристик. Определение параметров и условий проблемы с целью формулирования проблемной задачи.
Профессиональная ориентация	Установка на продуктивную деятельность по достижению практического результата.	Постоянный поиск ответа, имеющего значение для достижения практического результата в ситуации.
Способность принимать осмысленные решения	Умение вырабатывать и применять модель конкретных действий в ситуации риска.	Выделение логики развития ситуации, сопоставление, оценка достоинств и недостатков различных алгоритмов ее решения.
Коммуникативные способности	Владение вербальными и невербальными средствами общения, умение вступать в контакт.	Постоянное и своевременное высказывание своей позиции, умение слушать и понимать собеседника.
Способность к обучению	Способность к поиску новых знаний, овладение умениями и навы-	Постоянный поиск новой информации в процессе анализа, синтеза

	ками саморазвития и самосовершенствования.	и оценки рискогенных ситуаций.
Упорство и целеустремлённость	Умение отстоять свою точку зрения перед своими товарищами или начальниками.	Умение аргументировать и отстаивать свою точку зрения в ходе групповой дискуссии, рефлексивного полилога и др. форм организации групповой работы.
Способности, которые формируются в процессе разрешения поисково-эвристических кейс-стади		
Умение работать с информацией	Способность находить нужную информацию, проводить её анализ. Переводить её из одной формы представления в другую.	Постоянный поиск, выделение, классификация, группировка, анализ и представление информации сообразно ситуации.
Готовность к изменениям и гибкость	Желание и способность быстро ориентироваться в изменившейся рискогенной ситуации, адаптироваться к новым условиям	Выработка поведения в постоянно меняющихся ситуациях анализа.
Конструктивность	Способность вырабатывать модели решения проблем	Поиск путей разрешения проблемы, ее обсуждение и выбор наиболее подходящего варианта.
Самостоятельность и инициативность	Умение индивидуально вырабатывать и активно реализовывать решения	Высокая индивидуальная активность обучаемых в ситуациях неопределённости.
Способности, которые формируются в процессе разрешения экстремально-ситуационных кейс-стади		
Рефлексивные способности		
Способность к самопознанию	Желание и способность познания своих сущностных характеристик, выявление противоречий между целями и мотивами деятельности, условиями ее осуществления и возможностями будущего офицера	Основу кейс-стади составляют модели рискогенных ситуаций, построенные на противоречиях. Их выявление и решение способствует актуализации самопознания.
Способность к самоопределению	Умение осознавать сложившуюся рискогенную ситуацию, ставить адекватные цели и находить эффективные средства решения проблемных ситуаций	Поиск решений проблемной задачи, представленной в кейс-стади, посредством механизма рефлексивного анализа проблемной ситуации.
Способность к анализу через самоанализ	Анализ деятельности и опыта, психического состояния, чувств и переживаний, анализ изучаемой информации	Поиск ответов на проблемные вопросы по рискогенной ситуации путем погружения в себя (свои знания, опыт, чувства, эмоции, ощущения).
Способность к оценке через самооценку	Оценка своих физических, психических и профессиональных возможностей и возможностей противника, оценка ландшафта, состояния погодных условий	Анализ адекватности оценки героем рискогенной ситуации ее условий, своих возможностей и иных факторов, способных оказать влияние на результат деятельности. Постановка себя на место героя той или иной экстремальной ситуации и оценка своих возможностей по ее решению.

Способность к саморегуляции и самоорганизации	Умение мобилизовать потенциальные возможности, сознательно управлять своим поведением и контролировать его, действовать на основе личностно-профессиональных установок, позиций	Организации работы в форме групповой дискуссии, в ходе которой происходит коллективное сопоставление мнений, оценок, отношений к обсуждаемой проблеме.
Способность к самореализации	Стремление и возможность удовлетворения, реализации поставленных целей и задач	Разрешение проблемной ситуации путем поиска и отбора максимально эффективных решений, способствующих достижению поставленных на занятии целей.
Способности, которые формируется в процессе разрешения диссонансно-поведенческих кейс-стади		

Разработанный нами алгоритм деятельности будущего офицера по осуществлению рефлексивного анализа, синтеза и оценки рискогенной ситуации (параграф 1.1) наглядно представляет, какие действия, в каком порядке и при каких условиях нужно выполнить, чтобы изучить ту или иную экстремальную ситуацию. Такой алгоритм представляет собой наглядное изображение эвристической или алгоритмической схемы деятельности курсанта – его умственных действий по решению кейс-стади в учебном процессе и по осознанию опасности как риска в служебно-боевой деятельности. Данный алгоритм будет выступать в качестве средства материализации выполняемых действий и моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск.

Эффективность деятельности офицера внутренних войск в экстремальной ситуации зависит от множества факторов, каждый из которых может оказать существенное влияние на результаты служебно-боевой деятельности. Их игнорирование, недооценка, а тем более неосознание может привести к срыву выполнения поставленной задачи и негативным последствиям для жизни, здоровья и репутации военнослужащих.

Применение рефлексивного практикума в военно-педагогическом процессе будет способствовать следующему: обучению курсантов средствам и способам теоретического мышления и межпозиционных взаимодействий; формированию у будущих офицеров рефлексии собственной деятельности,

установок на активный анализ своего сознания, опыта и действий; развитию рефлексивной децентрации (умения видеть себя со стороны), что делает возможности будущих офицеров в сфере осознания опасности как риска, прогнозирования и оценки вероятных угроз личной безопасности практически неограниченными.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме использования рефлексивного практикума в образовательном процессе, а также исследование учебного процесса военных вузов позволяют сделать следующие выводы:

– эффективность профессиональной деятельности будущего офицера внутренних войск в условиях опасности во многом зависит от осознанности деятельности, тщательности её планирования и прогнозирования возможных последствий;

– рефлексивные умения являются основой процесса осознания профессиональной деятельности, важной составной частью в структуре военно-профессиональной компетентности, что позволяет рассматривать рефлексию как обязательное, профессионально важное качество офицера, оказывающее существенное влияние на процесс моделирования рисков и совершенствование деятельности;

– развитие рефлексии с акцентом на моделировании рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск наиболее эффективно будет происходить в рамках рефлексивного практикума, посредствам разрешения кейс-стади, в которых анализируются различные виды опасностей.

2. Научно доказанные отечественными учеными положения о том, что рефлексивные способности актуализируются при возникновении затруднений в деятельности и направлены на их разрешение, позволяют утверждать, что эффективность моделирования рисков во многом зависит от уровня рефлексии будущего офицера. Следовательно, для развития у курсантов профес-

сиональной рефлексии необходимо моделировать в учебном процессе рискогенные ситуации, вызывающие у них затруднения и характеризующиеся факторами опасности, неопределенности, новизны и неожиданности.

3. Применение рефлексивного практикума моделирования рисков в военно-педагогическом процессе как формы организации обучения будущих офицеров позволит:

– преодолевать курсантам отчуждение к учебной и профессиональной деятельности;

– анализировать конкретные ситуации, сочетающие в себе разнонаправленные факторы, способные оказать влияние на исход деятельности;

– формировать рефлексивный план действий не только в схожих, но и непохожих ситуациях;

– формировать уверенность в своих действиях в экстремальных ситуациях путем снижения неопределенности собственных поступков и их последствий;

– значительно повысить осознанность, а следовательно, и результативность деятельности;

– анализировать ретроспективные, актуальные и перспективные риски личной безопасности офицеров внутренних войск;

– развивать такие профессионально важные качества, как инициативность, самообладание, ответственность, требовательность, принципиальность, самостоятельность, целеустремленность, мужество, стойкость и решительность.

4. Анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил выделить четыре основных аспекта исследования рефлексии: кооперативный, коммуникативный, личностный и интеллектуальный, а также различные формы её проявления в зависимости от времени и ситуации, от состава группы и от объекта работы. Важнейшей в профессиональной деятельности будущего офицера является профессиональная форма рефлексии, сочетающая в себе все основные ее формы.

5. Наличие у курсанта оптимального уровня рефлексии позволит ему в учебной, а затем и профессиональной деятельности осуществлять ситуативную, перспективную и ретроспективную рефлексию. Ситуативная рефлексия обеспечит синхронную и непосредственную включённость курсанта в ситуацию и позволит осмыслить её элементы, провести анализ происходящего в данный момент, тем самым – моделировать актуальные риски личной безопасности. Перспективная рефлексия даст возможность размышлять о предстоящей деятельности, выбирать наиболее эффективные способы, конструируемые на будущее, прогнозировать возможные варианты собственных действий и действий противника, а значит, – моделировать перспективные риски. Ретроспективная рефлексия позволит будущему офицеру проводить анализ и оценку уже выполненной деятельности, событий, имевших место в прошлом. Эта форма рефлексии поможет выявлять возможные ошибки, находить причины собственных успехов и неудач, также позволит моделировать ретроспективные риски личной безопасности.

6. Уточнена классификация опасностей в зависимости от степени реальности ее воздействия на поведение военнослужащих внутренних войск. Выделяется реальная опасность (она возникает и проявляется в динамике опасной ситуации, содержащей реальную угрозу жизни, здоровью, чести и достоинству военнослужащего); потенциальная опасность (с этой точки зрения любой контакт с правонарушителями, как показывает практика, является потенциально опасным); спровоцированная опасность (военнослужащий провоцирует своим неправильным поведением нападение на себя со стороны других лиц); мнимая опасность (в сознании военнослужащего создан вымышленный образ опасной ситуации).

7. Анализ категории «риск», а также выделение в качестве объекта защиты в ситуации опасности личности офицера внутренних войск позволяют нам под риском личной безопасности офицера понимать его деятельность, связанную с выполнением служебно-боевых задач и угрозами, представляющими опасность для его жизни, здоровья и репутации, возникающими в ус-

ловиях выполнения данных задач.

8. Исследование категории «риск» и ее структурных элементов позволили классифицировать риски личной безопасности офицеров внутренних войск по степени завершенности воздействия опасности на объект защиты. В соответствии с выбранным критерием риски личной безопасности офицеров внутренних войск были разбиты на ретроспективные, актуальные и перспективные. Ретроспективные риски характеризуются реализованной опасностью, которая осознается офицером и связана с фактом реального негативного воздействия на него. Актуальные риски связаны с реальной опасностью и конкретной угрозой воздействия на офицера внутренних войск. Перспективные риски связаны с осознанием военнослужащим потенциальной опасности.

Для систематизации рисков личной безопасности офицеров и формирования более полного представления о них, в рамках представленной классификации риски также были систематизированы в зависимости от объекта воздействия опасности с выделением физических, психологических, репутационных. Классификация рисков в соответствии с этим критерием позволит участникам учебного процесса прогнозировать возможные угрозы личной безопасности и эффективно планировать свою деятельность.

9. Существенно значимо обобщение ретроспективных, актуальных и перспективных рисков личной безопасности офицеров внутренних войск с целью последующего моделирования их в военно-педагогическом процессе военных вузов, прогнозирования их последствий и корректировки деятельности. Это обусловлено тем, что анализ и оценка ситуаций риска способствуют более полному осознанию, пониманию и структурированию опыта и знаний, формированию у будущих офицеров адекватной модели поведения в экстремальных ситуациях, развитию рефлексивных способностей, затрагивают предпосылки, мотивы, условия, этапы и результаты деятельности, связанной с опасностью.

10. Анализ военно-педагогической литературы и процесса моделирования в военном образовании позволяют сделать следующие выводы:

– обучение курсантов военных вузов внутренних войск обеспечению личной безопасности в процессе действий в особых (экстремальных) ситуациях малоэффективно без моделирования в учебном процессе ретроспективных, актуальных и перспективных рисков;

– в системе военного образования моделирование является необходимым способом рассмотрения процессов и явлений, нацеленным на решение задачи повышения качества подготовки военных специалистов;

– наиболее целесообразным и перспективным направлением использования моделирования в военно-педагогическом процессе является применение его для формирования содержания образования, в качестве способа познания, которым курсанты должны овладеть в процессе обучения как средством формирования и развития у них научно-теоретического мышления.

11. Рефлексивный практикум как средство моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск способствует развитию профессиональной рефлексии у будущих офицеров внутренних войск, наличие которой позволит им осознавать опасности профессиональной деятельности как риски и строить адекватные выявленным угрозам алгоритмы деятельности.

ГЛАВА 2.
ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РЕФЛЕКСИВНОГО ПРАКТИКУМА МОДЕЛИРОВАНИЯ РИСКОВ ЛИЧНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК

В соответствии с целью, объектом, предметом и задачами диссертационного исследования были выделены объект, предмет и положения гипотезы опытно-поискового исследования.

Объект опытно-поискового исследования – педагогические возможности рефлексивного практикума в процессе моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск.

Предмет опытно-поискового исследования – развитие способностей будущих офицеров внутренних войск к моделированию рисков личной безопасности посредством разрешения кейс-стади в рефлексивном практикуме.

Гипотеза опытно-поискового исследования: разрешение кейс-стади в рефлексивном практикуме будут способствовать развитию у будущих офицеров внутренних войск способностей к моделированию рисков личной безопасности при следующих условиях:

– создание благоприятной образовательной среды для реализации рефлексивного практикума моделирования рисков в учебном процессе военных вузов;

– реализация комплекса поисково-эвристических, экстремально-ситуационных и диссонансно-поведенческих кейс-стади, снимающих противоречие между усилением интенсивности негативных воздействий на военнослужащих различных факторов опасности и стагнацией развития у будущих офицеров ВВ способностей к моделированию рисков личной безопасности;

– выявление и обоснование признаков сформированности способностей к моделированию рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск.

§ 2.1. Педагогические условия реализации рефлексивного практикума моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск в системе военно-профессионального образования

Специфика применения рефлексивного практикума в военно-педагогическом процессе заключается в том, что преподавателю необходимо конструировать и практически воплощать условия, стимулирующие развитие когнитивных и рефлексивных способностей. При этом данные условия должны быть адаптированы к содержанию и методам обучения, существующим в военном вузе, а рефлексивная деятельность курсантов должна отражаться в их образовательной деятельности (Т. В. Белозерцева, Л. В. Верзунова, Е. Н. Куклина, И. Г. Липатникова и др.).

Способности к моделированию рисков невозможно развивать обычными прямыми методами обучения. Когнитивные и рефлексивные способности, в отличие от учебной информации, нельзя «взять и передать», можно их стимулировать, развивать, повышать их уровень. В соответствии с рядом авторов [20; 22; 43; 61; 85; 152; 192], для решения проблемы развития у обучаемых способностей к моделированию рисков в целом и формирования профессиональной рефлексии в частности необходимо создать условия для развития данных способностей у будущих офицеров внутренних войск.

Анализ научной литературы и результаты проведенных исследований [55] позволяют утверждать, что эффективного развития способностей к моделированию рисков в существующих условиях у курсантов не происходит.

В научной литературе имеются различные подходы к определению понятия «условия». В философском плане под условием подразумевается поня-

тие, выражающее такое отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может существовать [69, с. 202]. Условия – совокупность объектов (вещей, процессов, отношений), необходимых для возникновения, существования или изменения какого-либо объекта; условия составляют ту среду, обстановку, в которой явление возникает, существует и развивается [11, с. 367–379].

Перспективным, на наш взгляд, является подход М. Е. Дуранова, А. Я. Найна, Н. М. Яковлевой и других исследователей, которые определяют педагогические условия как совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса. В качестве совокупности мер рассматриваются факторы, содержание, методы, приемы, организационные формы обучения и воспитания.

В исследовании мы будем исходить из того, что условия есть существенный комплекс педагогических мер достижения поставленных целей, включающий в себя внешние характеристики рассматриваемого педагогического явления (факторы, методы, приемы, организационные формы обучения) и ориентированный на взаимоотношения с внутренним миром обучаемого [149]. Такой подход к пониманию педагогических условий позволяет не входить в противоречия с другими интерпретациями понятия «условия» в педагогике.

В научной литературе описано множество различных комплексов дидактических условий организации и проведения рефлексивных практикумов. Многие положения этих комплексов совпадают, но наблюдаются и отличия. Рассмотрим педагогические условия, способствующие продуктивному обучению в рамках рефлексивного подхода одного из таких комплексов. К ним относятся:

– формирование активного отношения обучаемых к учебе;

– ясное и последовательное изложение преподавателем учебного материала;

– активизация познавательной деятельности обучаемых;

– демонстрация различных приемов умственных действий и их закрепление с помощью решения проблемно-ситуационных задач.

В. А. Метаева [101] выделяет следующие педагогические условия проведения рефлексивных практикумов:

– полное доверие к преподавателю, членам группы;

– отсутствие страха, неуверенности;

– недопустимость нескромности, субъективности оценок, иронии, иных проявлений бестактности;

– демократичность, корректность в отношениях;

– регулярность проведения рефлексии, проявляющаяся в повторном использовании одного и того же упражнения;

– уместность записи в процессе рефлексии.

При разработке педагогических условий реализации рефлексивного практикума моделирования рисков в Пермском военном институте внутренних войск МВД России мы исходили прежде всего из следующих положений:

1. Условия реализации рефлексивного практикума как средства моделирования рисков личной безопасности офицеров внутренних войск во многом определяются и зависят от требований, предъявляемых к моделированию в военно-педагогическом процессе в целом и в Пермском военном институте в частности.

2. Процесс реализации рефлексивного практикума должен осуществляться посредством психолого-педагогического обращения и сопровождения будущего офицера внутренних войск с активизацией процессов личностного и профессионального самопознания и самоопределения. Эффективность практикума во многом будет зависеть от степени осознания участниками его задач, которые вытекают из общей цели и направлены на ее достижение (погружение в себя).

3. Важная роль в обеспечении субъектной позиции будущего офицера в ходе учебной деятельности отводится рефлексивным процессам, что обу-

словлено следующими моментами:

– учебная деятельность представляется как деятельность по самоизменению и саморазвитию, механизмом которой выступает рефлексия;

– только специально организованная учебная деятельность обеспечивает планомерное формирование существенных для саморазвития субъекта рефлексивных процессов: «Только в деятельности, которая требует рефлексии, рефлексия и может формироваться» [33, с. 10].

4. Приобретение практического опыта по выполнению военно-профессиональной деятельности в виде уяснения поставленной задачи, изучения обстановки, выработки замысла действий и принятия решения, организации исполнения полученного приказа, а также оценки результатов деятельности для будущего офицера возможно либо в условиях реальной профессиональной среды, либо в условиях предельно точного моделирования профессиональную реальность (принцип погружения в профессиональную деятельность).

5. В основе организации и проведения рефлексивного практикума моделирования рисков лежит анализ и осмысление курсантом своего практического опыта и деятельности, а также анализ опыта и деятельности офицеров внутренних войск, выполнявших и выполняющих служебно-боевые задачи в особых (экстремальных) ситуациях, связанных с риском для жизни и здоровья.

6. Рефлексивный практикум моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск будет востребованным и максимально эффективным при внедрении его в программу подготовки курсантов по военно-профессиональным дисциплинам, к которым относятся: служебно-боевое применение внутренних войск; тактика; основы безопасности военной службы; инженерная подготовка; радиационная, химическая и биологическая защита, военная топография и другие дисциплины, связанные с обучением курсантов деятельности в условиях опасности и риска.

7. Наличие у будущего офицера развитых рефлексивных способностей

позволит ему осуществлять анализ, осмысление, переосмысление процессов и результатов собственной профессиональной деятельности во всей полноте ее структурных компонентов (когнитивный, операциональный, организационно-действенный и интегрально-личностный) и на основе полученных сведений моделировать риски личной безопасности.

Важнейшими психолого-педагогическими предпосылками развития у курсантов способностей к моделированию рисков личной безопасности, по нашему мнению, являются следующие:

– субъективная значимость учебной деятельности, которая должна выстраиваться с учетом особенностей военно-профессиональной деятельности;

– любое психолого-педагогическое воздействие, направленное на развитие у курсантов рефлексивных знаний и умений, предполагает их развитие через адекватную актуализацию индивидуальной деятельности;

– рефлексивная деятельность должна быть объектом управления преподавателя, обладающего оптимальным уровнем рефлексии;

– образовательный процесс должен восприниматься будущим офицером как самоизменение и самосовершенствование;

– развитие способности к моделированию рисков должно происходить в результате целостного подхода к учебно-воспитательному прессу.

Во многом эффективность реализации рефлексивного практикума моделирования рисков зависит от организации в нем рефлексивной деятельности курсантов, выполнение которой подчиняется определенным требованиям:

– на начальном этапе практикума будущему офицеру предлагаются параметры рефлексивной деятельности или предоставляется право их самостоятельного выбора;

– необходимо использовать разнообразные методы (вербальные, графические), способствующие осознанию будущим офицером рискогенной ситуации, смоделированной в кейс-стади;

– в процессе практикума курсанту предоставляется возможность вы-

сказать свое мнение относительно последовательности действий по решению кейс-стади, выразить ощущения, осознать свои достижения, способствующие приращению знаний;

– необходимо осуществлять различные виды рефлексии: ретроспективную (для анализа и оценки событий, имевших место в прошлом), ситуативную (анализ актуальных рискогенных ситуаций) и перспективную рефлексию (решение кейс-стади, в которых смоделированы перспективные опасности).

Важно, чтобы в рефлексивном практикуме для будущих офицеров были созданы условия, способствующие самостоятельному определению и осознанию мотивов, целей, способов, опасностей деятельности, смоделированной в кейс-стади и рефлексии результатов. Также требуется осуществлять перевод учебных и профессиональных проблем в жизненно важные проблемы курсанта. Необходимо, чтобы отношения преподавателей с обучаемыми строились на основе открытости, доверия, диалога [18]. Следует помнить, что будущий офицер состоится как профессионал только в том случае, если он будет владеть своей деятельностью и будет способен ее осуществлять уже в процессе обучения. Познавательная деятельность студента должна соответствовать профессиональной деятельности, т. е. должна воспроизводить в себе черты той профессиональной деятельности, к которой готовится специалист.

Наиболее значимыми начальными условиями реализации рефлексивного практикума выступают внутренние (психологические) условия, создание которых зависит от сформированности у будущих офицеров ряда психологических, морально-деловых и иных личностных качеств, необходимых для эффективного проведения практикума. К психологическим условиям относятся следующие:

1) наличие у обучаемых навыков самостоятельной работы, развитая мотивация;

2) осознание необходимости развития рефлексивных способностей, выраженное в стремлении к самосознанию, осмыслению и переосмыслению

представленной в кейсе ситуации и своей деятельности по ее решению;

3) сформированность интеллектуальных операций и представлений о содержании и структуре рефлексивной деятельности в рефлексивном практикуме, его целях, задачах, смыслах;

4) позиционирование себя как активного субъекта процесса, направленного на рефлексию опыта и деятельности военнослужащих внутренних войск в смоделированных рискогенных ситуациях;

5) готовность к планированию своей деятельности в моделируемых на занятиях экстремальных ситуациях (умение сдерживать свою импульсивность и составлять алгоритмы действий в моделируемых ситуациях);

6) гибкость (отсутствие ригидности и догматизма в мышлении, готовность рассматривать новые варианты, стремление прояснить сложные для себя вопросы, менять свою точку зрения, пересматривать очевидное);

7) готовность исправлять свои ошибки (умение признавать, а не оправдывать свои ошибки, учиться на них, умение быть открытым к критике окружающих).

Внешние педагогические условия должны проектироваться и реализоваться преподавателем в процессе обучения. При этом важной предпосылкой является не только владение преподавателем рефлексивными элементами проведения занятий, но и обладание оптимальным уровнем рефлексии. Педагог с оптимальным уровнем рефлексии в большей степени склонен обращаться к анализу своей профессиональной деятельности и поступков окружающих. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно ее планировать и прогнозировать все возможные последствия. Преподавателю, обладающему оптимальным уровнем рефлексии, легче понять курсанта, поставить себя на его место, предугадать поведение военнослужащего, понять, что думают о нём обучающиеся.

Педагогу с низким уровнем рефлексии в меньшей степени свойственно задумываться над происходящим, над причинами своих действий и поступков обучающихся и над их последствиями. Такой педагог не всегда планиру-

ет свою деятельность, бывает импульсивным и ограничивается рассмотрением меньшего количества вариантов при принятии решения.

Мы провели исследование по определению уровня рефлексии преподавателей и руководителей занятий в Пермском военном институте ВВ МВД России. По психодиагностической методике А. В. Карпова [76, с. 211] было обследовано 17 преподавателей военно-профессиональных дисциплин и 11 офицеров батальона обеспечения учебного процесса, которые являются руководителями занятий с военнослужащими срочной службы (см. рис. 3).

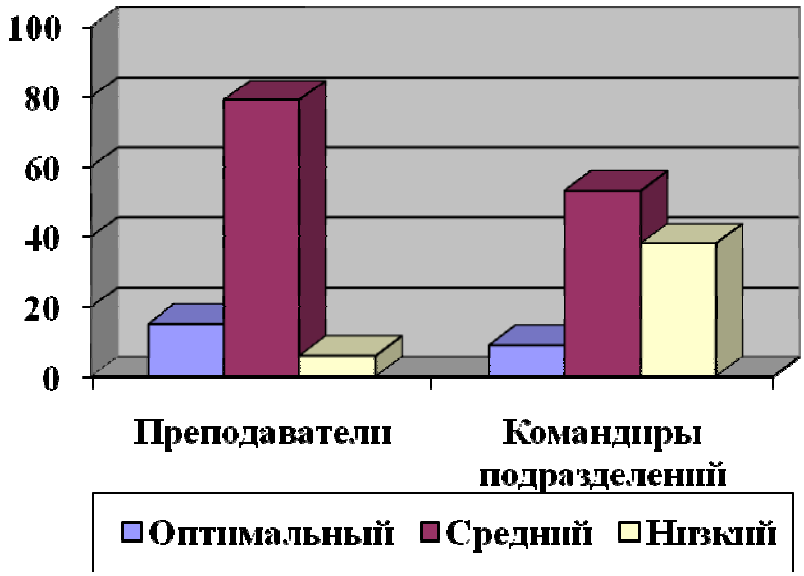


Рис. 3. Уровень рефлексии преподавателей вуза и командиров подразделений (руководителей занятий) батальона обеспечения учебного процесса

При рассмотрении уровня индивидуальной рефлексивности преподавателей военно-профессиональных дисциплин было выявлено, что оптимальный уровень рефлексивности наблюдается у 15 %, средний уровень – у 79 %, а низкий – у 6 % опрошенных. В батальоне обеспечения учебного процесса оптимальным уровнем рефлексии обладает 9 %, средним – 53 %, низким – 38 % руководителей занятий. Разница в количестве руководителей занятий, обладающих низким уровнем рефлексии, очевидна. Среди командиров подразделений таковых на 32 % больше, чем среди преподавателей вуза.

В качестве внешних педагогических условий реализации рефлексивного практикума, способствующих достижению его целей, мы видим ряд следующих ключевых положений:

1) развитие у курсантов способностей к моделированию рисков возможно лишь в процессе специально организованной учебно-познавательной деятельности курсантов;

2) обязателен учет актуальных образовательных потребностей обучаемого;

3) необходимо приобщать будущего офицера к открытому мышлению, отказываться от догматов;

4) следует задействовать в процессе обучения личностные функции (ответственности, самостоятельности, рефлексивности и др.), оказывающие существенное влияние на становление профессионала;

5) деятельность курсантов на рефлексивном практикуме должна опираться на рефлексивный опыт, который приобретается ими на занятиях других видов – как по изучаемой теме, так и по другим предметам;

6) рефлексивное обучение предполагает выход личности в активную исследовательскую (рефлексивную) позицию по отношению к модели проблемной ситуации, к себе как субъекту, осуществляющему ее решение, к своему опыту с целью анализа, осмысления, переосмысления, преобразования деятельности;

7) выход в рефлексивную позицию происходит в результате возникновения осознаваемых курсантом противоречий в смоделированной экстремальной ситуации, когда прежний опыт не обеспечивает преодоление этих противоречий и требуется его переосмысление, преобразование, реконструкция или наращивание нового опыта;

8) требуется создавать условия, способствующие возникновению затруднений в учебной деятельности (этому способствует целостная рефлексивно-развивающая среда, обладающая высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариативности; организованное рефлексивное управ-

ление (переходящее в самоуправление) учебно-познавательной деятельностью курсантов; рефлексивное взаимодействие преподавателя и курсантов);

9) необходимо формировать единое проблемно-смысловое поле, способствующее решению кейс-стади с учетом реальных проблем и противоречий, существующих в жизненном опыте курсантов и в моделируемых рискогенных ситуациях;

10) должны отсутствовать, а в случае возникновения сниматься межличностные барьеры при организации коллективной мыследеятельности.

Сформулированные положения послужат основой для моделирования в военно-педагогическом процессе в том случае, если их рассматривать в единстве. Каждое из обозначенных требований продолжает и развивает предыдущие, а в целом они характеризуют концепцию развития у будущих офицеров способностей к моделированию рисков личной безопасности.

В образовательном процессе учебного заведения наряду с благоприятными условиями могут существовать факторы и условия, тормозящие развитие рефлексивных способностей обучаемых. Мы разделяем мнение В. А. Метаевой и ряда других исследователей о том, что значительно тормозят рефлексивные проявления обучающихся авторитарные методы обучения [87, с. 101].

Существующий в военных образовательных учреждениях внутренних войск принцип субординации часто перерастает в авторитаризм и диктатуру преподавателя и командира на занятиях. С одной стороны, строгий контроль командиров является необходимой мерой поддержания порядка и дисциплины, а с другой – ведет к ограничению свободы выражения своего мнения, познавательной активности и самостоятельности курсантов, снижению их аналитических способностей, критичности, самостоятельности мышления [162]. Для выхода из этой дилеммы необходимо придерживаться правила «золотой середины», проводя занятие с определенной степенью демократичности без нарушения принципа единоначалия, субординации и ряда других оснований воинской деятельности.

Помимо авторитаризма в обучении, для военных организаций, в том числе и для Пермского военного института внутренних войск МВД России, характерны следующие явления, тормозящие развитие рефлексии у будущих офицеров:

– низкая востребованность рефлексивного компонента в военном образовании в течение длительного времени;

– наличие у многих офицеров искаженного представления о рефлексии;

– отсутствие у большинства военнослужащих понимания необходимости самопознания через самонаблюдение, самоанализ, самокоррекцию;

– незнание и нежелание у большинства офицеров овладевать методиками профессиональной рефлексии;

– жесткая регламентация прав и обязанностей субъектов военного образования.

На констатирующем этапе опытно-поисковой работы в результате анкетирования курсантов с помощью разработанной нами анкеты-теста [55] был выявлен ряд внешних и внутренних условий, тормозящих развитие у будущих офицеров способностей к моделированию рисков личной безопасности.

При составлении анкеты-теста мы исходили из того, что ключевую роль – сначала в образовании, а затем в профессиональной деятельности – играют процессы понимания и осознания. Именно они гарантируют переход от неосознанных ощущений и образного восприятия к абстрактному мышлению, обеспечивающему полное усвоение теоретических знаний, осознание и осмысление окружающей действительности, которого не может дать механическое запоминание. Обучаемый в состоянии многое запомнить не понимая, но в этом случае не происходит его развитие. Подобный подход к обучению курсантов может грозить им в будущем значительными опасностями, адекватно противостоять которым они не смогут.

Что же знают курсанты Пермского и Новосибирского военных институтов об опасности и рисках своей будущей профессиональной деятельно-

сти? Различаются ли познания курсантов этих вузов, умеют ли они анализировать опасную ситуацию, выделять главное, сравнивать, конкретизировать, обобщать, сопоставлять, правильно оценивать степень опасности и принимать быстрые и верные решения в экстремальных ситуациях? Какие вопросы вызывают наибольшие затруднения у обучающихся? Данные низкобазные вопросы позволяют нам выявить внутренние условия (уровень профессиональных знаний и когнитивных способностей курсантов), которые не позволяют им в полной мере осознавать опасности профессиональной деятельности, а значит, тормозят развитие способностей к моделированию рисков.

К внутренним и наиболее важным, на наш взгляд, условиям можно отнести то, что многие курсанты:

– не обладают твердыми знаниями о понятиях «опасность» и «риск»;

– не видят различие между опасностью и риском;

– не в состоянии определить сущность риска;

– не усматривают пользу в риске и не готовы рисковать;

– не умеют анализировать профессиональные риски с целью получения объективной информации об опасностях;

– затрудняются анализировать опасности профессиональной деятельности и прогнозировать вероятные угрозы личной безопасности;

– не умеют выявлять основные причины гибели военнослужащих внутренних войск.

К внешним условиям можно отнести следующие:

– недостаточная степень подготовленности преподавательского состава к развитию у будущих офицеров способностей к моделированию рисков;

– отсутствие эффективных средств и форм моделирования рисков в образовательном процессе военных вузов;

– недостаточное время, уделяемое моделированию рисков в образовательном процессе.

Направленность рефлексивного практикума и качество его проведения также зависят от принципов, выбранных для его реализации, и полноты их

осуществления. Анализ научно-педагогической литературы позволил нам сформулировать обязательные принципы организации и реализации рефлексивного практикума в Пермском военном институте внутренних войск:

1. **Принцип сознательности** определяет позицию и отношение курсантов к участию в рефлексивном практикуме моделирования рисков. Базовыми элементами данного принципа являются активность курсантов на занятии, наличие у них мотивировки к решению кейса, к самоанализу, самосовершенствованию и самореализации.

2. Среди педагогических принципов, регулирующих процесс деятельности преподавателя, основным считают **принцип «выращивания»**, утверждающий, что педагог должен лишь способствовать желаемому для общества и государства изменению, создавать своими действиями, общением, коммуникацией условия для направленности «естественного» изменения и саморазвития. Преподавателю необходимо способствовать осознанию курсантами своей и моделируемой в кейс-стади учебной деятельности, рефлексивному ее анализу.

3. **Принцип моделирования.** Соблюдается путем построения на занятии идеальных моделей экстремальных ситуаций, присущих деятельности военнослужащих ВВ. Данный принцип в рефлексивном практикуме моделирования рисков является основным, а не дополнительным, как в других практикумах.

4. **Принцип проблемности.** В соответствии с данным принципом учебная деятельность уподобляется решению проблемной ситуации и отражается в понятиях: «проблема», «проблемная ситуация», «кейс-стади», «гипотеза», «средства решения», «результат поиска» [37, с. 103]. Данный принцип реализуется нами с помощью использования в рефлексивном практикуме кейс-стади, позволяющих развивать у будущих офицеров рефлексивные способности, познавательный интерес и критическое мышление.

5. **Принцип деятельностного подхода.** Деятельностная сторона рефлексивного практикума превалирует над информационной. Участники прак-

тикума обучаются средствам и способам теоретического мышления и межпозиционных взаимодействий. Основное внимание уделяется не получению результата в виде решения проблемы, а исследованию самого процесса получения этого результата.

6. **Принцип «негативного опыта».** Заключается в обучении будущих офицеров ретроспективной рефлексии, наличие которой поможет военному избегать просчетов, ошибок, поражений, приводящих к негативным последствиям для его жизни, здоровья и репутации.

7. **Принцип опережающего обучения.** Смысл его заключается в подготовке будущего офицера путем развития перспективной рефлексии к рациональному поведению в ситуации неопределенности будущих событий, связанной с рисками личной безопасности.

8. **Принцип формирования и реализации исследовательской позиции участников практикума.** Сформированная исследовательская позиция позволит развивать у будущих офицеров профессиональную рефлексию, которая необходима для эффективного моделирования рисков личной безопасности.

9. **Принцип входного и выходного контроля.** Сущность данного принципа заключается в осуществлении первоначального и итогового контроля знаний, навыков и умений с последующей оценкой работы обучаемых по моделированию и разрешению наиболее непростых ситуаций в профессиональной деятельности.

Являясь определяющими в организации и методике проведения рефлексивного практикума моделирования рисков, вышеуказанные принципы служат ориентирами для реализации его целей и задач, способствуют эффективной организации процесса моделирования, развитию когнитивных и рефлексивных способностей будущих офицеров внутренних войск.

Оценивание участников рефлексивного практикума является важнейшим и обязательным условием его заключительного этапа. Проверка и оценка знаний должны проводиться согласно дидактическим принципам, с со-

блюдением следующих требований: объективности (создание условий, в которых максимально точно выявлялись бы знания обучаемых, предъявление к ним единых требований, справедливое отношение к каждому); обоснованности оценок, их аргументированности; систематичности (важнейший психологический фактор, организующий и дисциплинирующий обучаемых, формирующий настойчивость и устремлённость в достижении цели); всесторонности и оптимальности.

Таким образом, создание и соблюдение необходимых условий, направленных на достижение целей рефлексивного практикума, позволит сделать его эффективным средством моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск.

§ 2.2. Реализация рефлексивного практикума моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск в системе военно-профессионального образования

В данном параграфе раскрывается содержание и организация опытно-поисковой работы в ходе профессиональной подготовки будущих офицеров внутренних войск на базе Пермского военного института внутренних войск МВД России и проверяется выдвинутая гипотеза. Гипотеза, напомним, состоит в следующем: в процессе решения кейс-стади у курсантов будут развиваться способности к моделированию рисков личной безопасности при условии:

– создания благоприятной образовательной среды для реализации рефлексивного практикума в учебном процессе военных вузов;

– обоснования признаков сформированности способностей к моделированию рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск.

Организация опытно-поисковой работы по оценке влияния рефлексивного практикума на процесс моделирования рисков в Пермском военном институте осуществлялась в несколько этапов:

1) подготовительный этап (разработка титульного материала);

2) констатирующий этап (оценивание уровня знаний, мышления, рефлексии и осознанного отношения курсантов к опасностям будущей служебно-боевой деятельности);

3) формирующий этап (реализация рефлексивного практикума через организацию комплекса дидактических условий);

4) заключительный этап (итоговое оценивание результатов по показателям в контрольных и экспериментальных группах, определение эффективности рефлексивного практикума как средства моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров ВВ и условий его реализации).

На **подготовительном этапе** решались диагностические задачи, в которые входило изучение состояния исследуемого метода в практике организации образовательного процесса военных вузов внутренних войск. Были выделены признаки и показатели, отражающие уровень моделирования рисков; проведена разработка и подбор титульного материала для изучения уровня достаточности знаний, развития мышления и рефлексии, степени осознания курсантами опасностей будущей профессиональной деятельности.

Целями **констатирующего этапа** опытно-поисковой работы являлись:

– выявление условий развития рискологической компетенции и степени сформированности ее компонентов (знаниевого, когнитивного и рефлексивного) у будущих офицеров внутренних войск;

– определение эффективности процесса моделирования рисков в военно-педагогическом процессе;

– выявление психолого-педагогических условий, способствующих эффективной реализации рефлексивного практикума моделирования рисков в образовательном процессе военных вузов внутренних войск;

– разработка программы и методики эксперимента.

Констатирующий этап опытно-поисковой работы был осуществлен на начальной стадии исследования (2009–2010 гг.). На этом этапе методом случайного подбора из числа курсантов 4 курса факультета технического обеспечения Пермского военного института ВВ МВД России была сформирована экспериментальная группа (ЭГ) в количестве 51 человека и контрольная группа (КГ) в количестве 49 человек. Результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице 4.

Для выявления уровней развития способностей к моделированию рисков личной безопасности у будущих офицеров внутренних войск в опытно-поисковой работе применялись следующие методики:

1. Для выявления уровня знаний, когнитивных способностей, их достаточности и степени влияния на формирование осознанного отношения будущих офицеров к профессиональной деятельности и связанных с ней опасностей как рисков мы использовали авторскую анкету-тест «Осознаете ли вы опасность будущей профессиональной деятельности» [55] (Приложение 1).

2. Для выявления уровня достаточности профессиональных знаний мы использовали тесты диагностики профессиональной подготовленности курсантов к служебно-боевой деятельности (Приложение 2).

3. Для выявления уровня развития когнитивных способностей нами использовалась методика Равена (Приложение 3).

4. Для определения уровня развития профессиональной рефлексии курсантов нами использовалась методика А. В. Карпова (Приложение 4).

На начальном этапе констатирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах был проведён срез уровня профессиональных знаний по дисциплинам военно-профессиональной направленности, когнитивных способностей и рефлексии (табл. 6).

Таблица 6

Результаты оценки уровней сформированности у курсантов способностей к моделированию рисков личной безопасности на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Группы респондентов	Критерии оценки (%)									Уровни сформированности способностей к моделированию рисков л/б		
	Знаниевый			Когнитивный			Рефлексивный			Высокий	Средний	Низкий
	Уровни											
	в	с	н	в	с	н	о	с	н			
КГ	50	28	22	13	52	35	6	52	42	23	44	33
ЭГ	48	26	26	15	53	32	4	53	43	22	44	34

Анализ результатов, полученных в ходе первого замера уровня профессиональных знаний курсантов, позволил сделать вывод о том, что большинство курсантов (49,5 %) обладает высоким уровнем профессиональных знаний. Однако количество курсантов, у которых наблюдался низкий уровень знаний, оставался существенным и составлял 23,5 % (рис.4).

Когнитивные способности будущих офицеров развиты значительно хуже. Более 50 % курсантов имеют средний уровень когнитивных способностей. Высоким (достаточным) уровнем мышления обладает лишь 14,5 % курсантов (рис. 5).

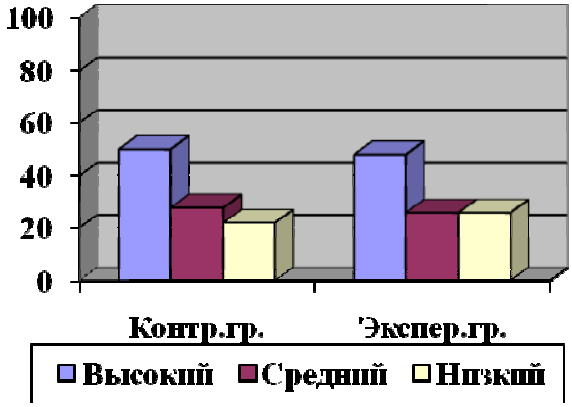


Рис. 4. Уровни остаточных знаний курсантов по военно-профессиональным дисциплинам на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

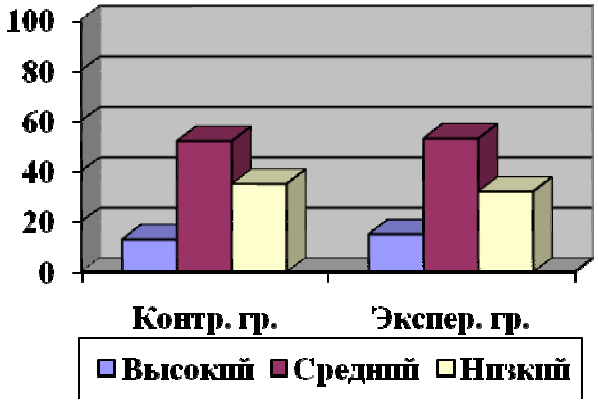


Рис. 5. Уровни развития когнитивных способностей курсантов на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Результаты определения уровня профессиональных знаний (с помощью теста диагностики профессиональной подготовленности курсантов к служебно-боевой деятельности) и когнитивных способностей (по методике Равена) дают лишь общее представление об уровне развития способностей к моделированию рисков личной безопасности у будущих офицеров внутренних войск. Более полную и достоверную информацию об уровне знаний и когнитивных способностей, необходимых будущему офицеру для эффективной деятельности в ситуации опасности и риска, мы получили с помощь авторской анкеты-теста «Осознаете ли вы опасность будущей профессиональной деятельности» [55]. Результаты исследования с использованием данной анкеты-теста представлены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты оценки уровней осознания опасности курсантами на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Группы респонден-тов	Критерии оценки (%)						Уровни осознания опасности		
	Знаниевый			Когнитивный			Высокий	Средний	Низкий
	Уровни								
	в	с	н	в	с	н			
КГ	49	27	24	12	51	37	31	39	30
ЭГ	48	25	27	14	50	36	31	37	32

Результаты исследования уровней достаточности профессиональных знаний и когнитивных способностей, полученные с помощью анкеты-теста, в целом отражают тенденцию, выявленную при исследовании данных показателей по обозначенным выше альтернативным методикам. При этом наша методика позволяет получить более полную информацию о том, какими знаниями курсанты обладают в большей мере, а каких им не хватает, какие когнитивные способности у них развиты лучше, а какие необходимо развивать, для того чтобы осознавать максимальное количество опасностей и эффективно выполнять поставленные служебно-боевые задачи.

Анализ результатов анкеты-теста «Осознаете ли вы опасность будущей профессиональной деятельности» позволяет сделать вывод о том, что 31 % опрошенных обладает высоким уровнем способностей, необходимых для осознания опасностей службы как рисков. Средний уровень способностей по осознанию опасностей отмечен у 38 % курсантов. Остальные курсанты, составляющие 31 %, не умеют анализировать прошлый опыт и прогнозировать возможные последствия деятельности, не в состоянии выделять главное, оценивать уровень опасности, степень обоснованности риска. Эти курсанты не осознают в полной мере опасность будущей профессиональной деятельности, а риски моделируют на низком уровне (рис. 7).

В вышеприведенной таблице 5 отсутствует рефлексивный критерий, так как уровень развития рефлексивных способностей курсантов оценивался отдельно с помощью методики А. В. Карпова. Результаты оценки уровней рефлексии курсантов представлены в таблице 4 и на рисунке 6.

Показатели по итогам начального среза уровня рефлексии курсантов выглядят следующим образом: низкий уровень рефлексии у 42 %, средний – у 52,5 % курсантов. Оптимальным уровнем рефлексии, необходимым и достаточным для эффективного выполнения служебно-боевых задач (6-7 стенов, или баллы со 131 по 147) [148, с. 42] обладает лишь 5 % обследованных курсантов контрольной и экспериментальной групп (рис. 6).

Рисунок 6

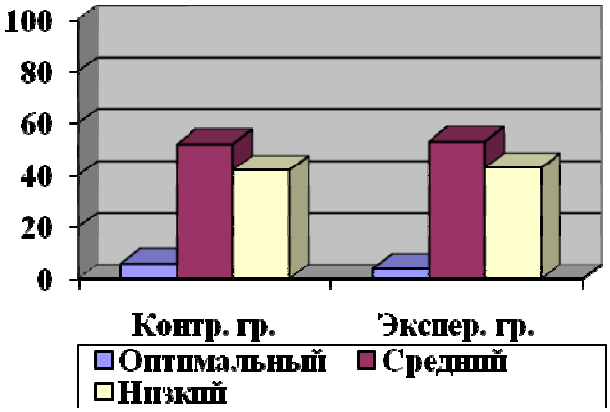


Рис. 6. Уровни сформированности рефлексии курсантов на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Рисунок 7

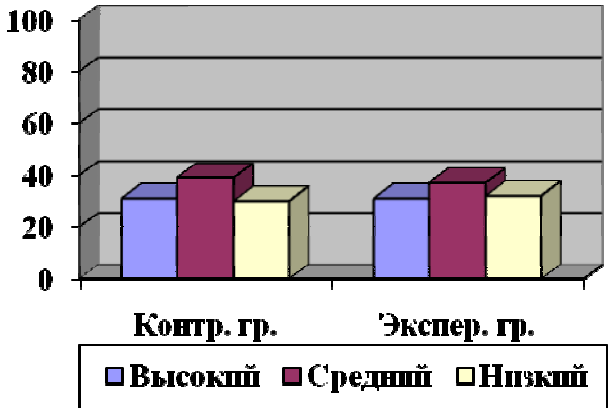


Рис. 7. Уровни осознания курсантами опасности будущей профессиональной деятельности на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Анализ результатов оценки уровней рефлексии курсантов свидетельствует о недостаточности ее развития у будущих офицеров внутренних войск. Более того, количество курсантов, находящихся на среднем и оптимальном уровне, снижается от курса к курсу. Недостаточный уровень рефлексии (низкий, средний, высокий) отрицательно сказывается на моделировании рисков

личной безопасности и обязательно скажется на качестве дальнейшей военно-профессиональной деятельности.

Данные анализа уровней профессиональных знаний, когнитивных способностей и рефлексии свидетельствуют о том, что формирование у курсантов осознанного отношения к опасностям будущей профессиональной деятельности и способностей моделирования рисков до начала формирующего эксперимента происходило исключительно за счет совершенствования знаниевого компонента, а не за счет когнитивных и рефлексивных способностей (рис. 8).

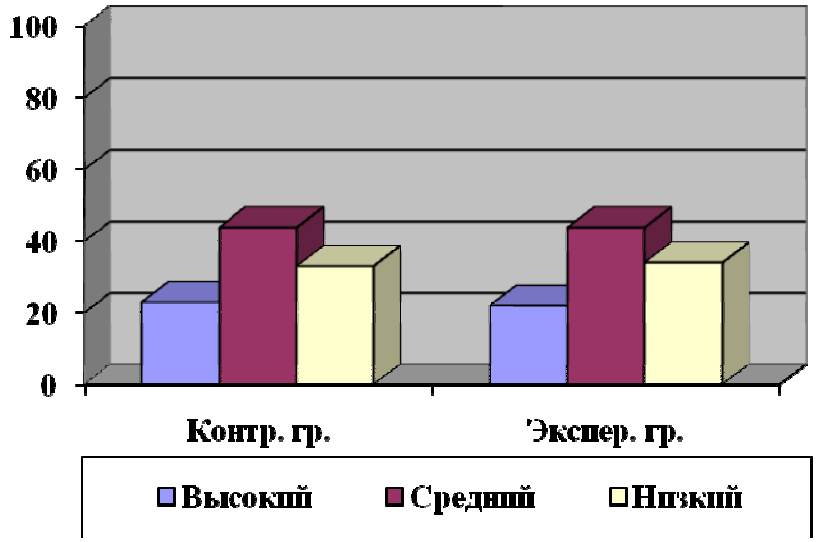


Рис. 8. Уровни сформированности у курсантов способностей к моделированию рисков личной безопасности на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы подтвердили наши предположения о том, что потенциал моделирования рисков в учебном процессе военного вуза используется не в полном объеме и не приносит желаемого результата. Более 21 % первокурсников и 52 % выпускников утверждают, что практическому моделированию рисков, с которыми им предстоит иметь дело после выпуска из военного института, уделяется мало времени.

Отсутствие необходимой доли моделирования практически на каждом отдельном занятии, низкая эффективность его средств в отношении развития когнитивных и рефлексивных способностей обучаемых ведет к недостаточному развитию способностей курсантов к анализу опыта и деятельности, критике предшествующей деятельности и поиску новой нормы деятельности, умений построения умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок. Низкий уровень когнитивных и рефлексивных способностей не позволяет курсантам в полной мере осознавать опасность будущей профессиональной деятельности и эффективно моделировать риски личной безопасности, о чем свидетельствуют результаты констатирующего эксперимента.

Для подтверждения предположения о том, что сформированные контрольная и экспериментальная группы принадлежат к одной совокупности курсантов, мы использовали метод математической статистики – непараметрический критерий К. Пирсона χ^2 [40, с. 251]. Критерий χ^2 вычислялся по следующей формуле:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{3} \frac{(m_i - m_i')^2}{m_i'}$$, где

m_i – частота интервала экспериментальной группы,

m_i' – частота интервала контрольной группы.

В результате проведенных расчетов (Приложение 5) были определены значения χ^2 по наблюдаемым в начале констатирующего эксперимента уровням сформированности знаниевого, когнитивного и рефлексивного компонентов: $\chi^2_{набл.} = 0{,}718$ (для знаниевого критерия); $\chi^2_{набл.} = 0{,}207$ (для когнитивного критерия); $\chi^2_{набл.} = 1{,}12$ (для рефлексивного критерия); $\chi^2_{набл.} = 0{,}054$ (по уровням развития у курсантов способностей к моделированию рисков личной безопасности).

Если $\chi^2_{набл.} < \chi^2_{крит.}$ (последний определяется по таблице), то различия эмпирических и теоретических частот незначимо (случайно). В нашем случае $\chi^2_{набл.}$ по всем выделенным критериям, в том числе по уровням развития спо-

собностей к моделированию рисков, не превышает табличного значения $\chi^2_{крит.} = 3,8$.

Статистическая обработка результатов диагностики уровня знаний, когнитивных способностей и профессиональной рефлексии подтвердила гипотезу о незначительном отличии результатов по выделенным критериям. Следовательно, различия между контрольной и экспериментальной группами не являются статистически значимыми.

Согласно логике нашего исследования по развитию у будущих офицеров профессиональных знаний, формированию качеств и способностей, позволяющих осознавать выполняемую деятельность и связанные с ней опасности, и совершенствованию процесса моделирования рисков в военно-профессиональной деятельности, мы переходим к следующему этапу – **формирующему этапу опытно-поисковой работы,** разработанному нами с учетом выделенных педагогических условий, которые были реализованы частично или в комплексе, а также логики этапов развития рефлексии.

Реализация рефлексивного практикума моделирования рисков проводилась нами в ходе изучения дисциплины «Служебно-боевое применение внутренних войск» на 4-м курсе факультета технического обеспечения в течение 7-го и 8-го семестров обучения.

Моделирование рисков в рамках изучения дисциплины «Служебно-боевое применение внутренних войск» осуществляется в основном на групповых и семинарских занятиях. При этом опасности рискогенных ситуаций, смоделированных в рамках данных занятий, осознаются курсантами не полностью, а когнитивные и рефлексивные способности практически не развиваются. Проведение занятий в форме рефлексивного практикума после лекционных, групповых и семинарских занятий приведет к более глубокому осознанию курсантами приобретенных в ходе теоретических занятий знаний (теории) посредством их связи с практикой деятельности внутренних войск (кейс-стади) и возможности проверки сформированных способностей в условиях, частично приближенных к реальным. По мнению Б. С. Алишева, осоз-

нание является существенной стороной компетентности: «Очевидно, что человек, знающий и умеющий нечто, но не способный понять суть собственных знаний, возможности их применения в широком контексте различных сфер профессиональной деятельности, мало чем отличается от напичканного информацией компьютера» [5, с. 59]. Следовательно, организация занятий в форме рефлексивного практикума позволит устранить в процессе моделирования рисков пробел, выраженный в поверхностном осознании опасностей рискогенной ситуации, смоделированной на занятии и, как следствие, скорректировать малоэффективный процесс развития способностей к моделированию рисков.

На изучение тем по дисциплине «Служебно-боевое применение внутренних войск» в течении 7-го и 8-го семестров, в соответствии с основной профессиональной образовательной программой Пермского военного института внутренних войск [116], отведено 45 часов (табл. 8). При этом на проведение групповых и семинарских занятий отводится лишь 10 часов учебного времени (это менее одного часа в месяц). Между тем основные цели групповых и семинарских занятий формулируются так:

– углубленное изучение материала, полученного курсантами на лекциях и других занятиях;

– привитие курсантам навыков самостоятельного поиска и анализа учебной информации;

– формирование и развитие у будущих офицеров научного мышления, умения активно участвовать в творческой дискуссии, делать правильные выводы, аргументировано излагать и отстаивать свое мнение [115, с. 303–304].

Таблица 8

Распределение учебного времени

по семестрам, разделам, темам и видам учебных занятий

№ тем	Наименование разделов и тем	Всего часов учебных занятий	В том числе		Из них по видам занятий					Итоговый контроль
			Самостоятельная работа	Учебные занятия с преподавателем	Лекции	Семинары	Групповые занятия	Практические занятия	Самостоятельная работа под руководством преподавателя	
7 семестр										
8.	Применение внутренних войск при возникновении чрезвычайных обстоятельств и чрезвычайных ситуаций.	14	7	14			14			
Всего за семестр		14	7	14			14			
8 семестр										
13.	Участие отдельного батальона оперативного назначения в специальной операции по разоружению незаконных вооруженных формирований и изъятию оружия, боеприпасов, взрывчатых веществ.	30	15	30	2	4	10	10	4	
Всего за семестр		30	10	30	2	4	10	10	4	
Всего за 7-8 семестры		44	17	44	2	4	24	10	4	
Всего за дисциплину		132	66	132	24	12	46	36	8	6

При столь незначительном количестве учебных часов на проведение групповых и семинарских занятий по данной дисциплине эффективного развития аналитических и мыслительных способностей у курсантов не происходит. Эти и другие рефлексивные способности будут эффективно развиваться на разработанном нами рефлексивном практикуме, структура которого включает два блока-модуля. Каждый блок-модуль, в свою очередь, состоит из определенного учебной программой военного института комплекса занятий по решению кейс-стади. На данных занятиях курсанты изучают и рассматривают различные подвопросы общей темы, изучаемой в рамках того или иного модуля рефлексивного практикума.

Количество часов, отведенное распорядком дня на проведение самостоятельной работы курсантов в рамках подготовки к занятиям по дисциплине «Служебно-боевое применение внутренних войск», позволило нам провести в рамках каждого модуля по семь занятий. На каждом занятии курсанты посредством механизма рефлексии разрешали по два-три кейс-стади, что способствовало формированию у них новых профессиональных знаний, развитию когнитивных способностей, личностной, интеллектуальной, коммуникативной, кооперативной и других форм рефлексии и соответствующих рефлексивных умений. Таким образом, курсанты четвертого курса факультета технического обеспечения за учебный год решили в общей сложности 35 кейс-стади.

Структура занятия, организуемого в ходе рефлексивного практикума, схожа со структурой обычного занятия, при этом его содержание и методика проведения отличается кардинальным образом. При наличии в каждом занятии стандартного набора элементов (вводной, основной и заключительной части) их содержание специфично и зависит от специфики изучаемой темы. Сущность таких занятий заключается в обучении курсантов детальному, скрупулезному анализу, синтезу и оценке рискогенной ситуации в кейс-стади. Осознание и осмысление действий военнослужащих внутренних войск в смоделированной на занятии ситуации, понимание законов и мотивов этой деятельности с помощью размышления, наблюдения, познания и оценки способствовало развитию у будущих офицеров профессиональной рефлексии, акцентированной на моделировании рисков личной безопасности, и повышению общего уровня профессионализма.

Во вводной части занятия деятельность преподавателя направлена на развитие мотивации и эмоционально-волевой сферы курсантов, то есть на развитие у них интереса к познанию учебного материала и своих возможностей по его уяснению. Заинтересованность будущих офицеров в самосовершенствовании через самонаблюдение, самопознание, размышление, через освоение детального системного анализа и самоанализа опыта, деятельности,

мыслительных и психологических процессов, сопровождающих и характеризующих деятельность, должна побудить курсантов к активному участию в решении кейс-стади. Осознание курсантами необходимости развития и самосовершенствования служит переходом к основному этапу работы.

Основная часть занятия характеризуется осознанной систематической работой его участников, направленной на непосредственное решение кейс-стади, представленных в виде идеальных моделей ситуаций служебно-боевой деятельности военнослужащих внутренних войск. Особенно важным на данном этапе занятия является определение основных противоречий, лежащих в основе проблемной ситуации. Важными средствами здесь являются рефлексивный анализ рискогенной ситуации, вопросы на понимание, групповая дискуссия, «мозговой штурм».

Для оптимизации совместной работы преподавателей и курсантов в основной части занятия нами разработан алгоритм разрешения кейс-стади, включающий в себя ряд последовательных этапов. Порядок реализации данного алгоритма рассмотрим на примере решения одного из кейсов (№ 3) из разработанного нами учебно-методического пособия «Рефлексивный практикум как средство моделированию рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск».

Разведчики уходили в ночь. Их действия были смелыми и дерзкими. На двух фургонах-рефрижераторах около шестидесяти человек сумели проехать сквозь посты ваххабитов и проникнуть в селение Чабанмахи. Ранним утром 29 августа они, так и не замеченные боевиками, уже стояли у подножия горы Чабан, которую им предстояло штурмовать. Там, наверху, находился ретранслятор боевиков, и его надо было захватить и уничтожить. Эту задачу разведчики выполнили успешно – уже к семи часам утра группа нападения уничтожила охрану ретранслятора, разрушила передающий центр боевиков. Бандиты были выбиты с высоты. Разведчики заняли круговую оборону. Майор Ивлев осуществлял общее руководство боевыми действиями разведроты.

ВОПРОСЫ:

1. Дайте определение риска.

2. Вы считаете действия майора Ивлева обоснованными или нет?

3. Насколько адекватно майор осознал опасность предстоящей операции и оценил ли он ее последствия?

4. Как Вы считаете, была ли у майора Ивлева возможность выбора другого, может быть, менее безопасного алгоритма действий?

5. Дайте определение альтернативного и безальтернативного риска.

6. В чем заключается главное противоречие данной ситуации?

1-й этап – теоретическое обоснование предстоящей деятельности, ее понятийно-смысловое обеспечение. На данном этапе до курсантов доводится алгоритм рефлексивного анализа рискогенной ситуации, с помощью которого они смогут получить исчерпывающую информацию об объекте исследования, осознать большинство опасностей рискогенной ситуации в случае достаточности профессиональных знаний. Однако особенность кейс-стади заключается в том, что в большинстве из них присутствует когнитивный диссонанс, т. е. в результате рефлексивного анализа модели рискогенной ситуации курсант осознает, что существующих у него знаний недостаточно для того, чтобы найти целесообразные варианты разрешения данной ситуации. Задача преподавателя на начальном этапе занятия заключается в том, чтобы предупредить обучаемых о подобного рода затруднениях и объяснить способы их разрешения. Он должен в общих чертах объяснить курсантам, какие действия и для чего им предстоит выполнить в ходе решения кейс-стади, дать представление о таких понятиях, как «рефлексия», «рефлексивный практикум», «механизм рефлексии», а также о других понятиях, терминах и формулировках, которые необходимы для решения кейс-стади и от понимания которых зависит эффективность этого решения.

2-й этап – вхождение в практическую деятельность, постановка проблемы. На данном этапе преподаватель доводит до обучаемых заранее подготовленный кейс-стади предельно ясным, простым языком. Для более полного

осознания, понимания, структурирования, анализа, оценки знаний, приобретенных на предшествующей лекции, и подготовки курсантов к работе во вводной части занятия проводится ретроспективная рефлексия, которая заключается в беглом опросе курсантов по прошедшему материалу. При этом у курсантов актуализируется интеллектуальная и личностная формы рефлексии. На этом же этапе преподаватель распределяет обучаемых по группам и формулирует задание: оценить поведение участников ситуации, определить положительные и отрицательные моменты в ней, представить свои варианты решений кейса, – а затем проверяет адекватность его понимания.

3-й этап – анализ представленной для разрешения проблемной ситуации, каждая из которых содержит в себе описание ретроспективного, актуального или перспективного риска личной безопасности для офицера внутренних войск.

На данном этапе работы курсанты представляют предложенную ситуацию в виде отдельных составляющих элементов:

– проведение специальной боевой операции в ночных условиях;

– пересечение постов ваххабитов в фургонах-рефрижераторах;

– подготовка к штурму опорного пункта боевиков;

– непосредственно штурм опорного пункта боевиков;

– подготовка к выполнение задачи по захвату и уничтожению ретранслятора боевиков;

– уничтожение охраны ретранслятора и разрушение передающего центра боевиков;

– занятие круговой обороны до подхода основных сил.

Выделяя каждую экстремальную ситуацию, курсанты осуществляют ее мысленное или письменное описание. Описание должно быть максимально подробным и беспристрастным, а внимание сосредоточено на подчас незаметных, кажущихся несущественными деталях.

4-й этап – осознание существенных аспектов и специфики рискогенной ситуации, ее отдельных элементов.

Чтобы проблема служила стимулом и мотивировала, требуется осознать ее, понять, что нечто является не просто особенностью, не некоторым обстоятельством, каких много, а проблемой, т. е. чем-то серьезным и угрожающим. Самое главное не испугаться, а осознать ситуацию как проблему, осуществить проблематизацию. В условиях постоянной опасности это единственно оправданная мера. Осознание проблемы – первый шаг ее перевода в задачи.

Особое внимание на этом этапе уделяется различным аспектам деятельности, обозначенным в проблемной ситуации, установлению взаимосвязей между ними, выявлению причинно-следственных отношений внутри смоделированного риска, противоречий.

Осознание выделенных на третьем этапе решения кейса аспектов (элементов) будет эффективно осуществляться, если курсант поставит перед собой проблемные вопросы. В случае затруднения преподаватель может оказать помощь обучаемым в данном отношении. Путем постановки на занятии проблемных вопросов обучаемые осознают и осмысливают как минимум три стороны деятельности субъектов рискогенной ситуации, характеризующиеся следующими вопросами:

– что необходимо сделать военнослужащим для эффективного выполнения боевой задачи и каким образом? каким должен быть результат деятельности военнослужащих внутренних войск? как минимизировать потери при выполнении боевой задачи и др. (практическая сторона деятельности);

– каким способом выполнить боевую задачу? этапы, алгоритмы деятельности и др. (технологической сторона деятельности);

– зачем они это делают? соответствует ли полученный результат поставленным целям? кто они в этой работе, процессе? какие изменения в результате выполнения данной задачи происходят или могут произойти в военнослужащих? (мировоззренческая сторона деятельности).

Постановка проблемных вопросов также способствует установлению взаимосвязей между отдельными элементами рискогенной ситуации, выявлению причинно-следственных отношений внутри смоделированного риска.

Важным моментом на данном этапе занятия является выявление основных противоречий. Основными противоречиями в представленной выше рискогенной ситуации, по нашему мнению, являются следующие:

– пересечь посты ваххабитов в фургонах-рефрижераторах, смертельно рискуя жизнью, и выполнить поставленную задачу, или не делать этого, а значит, дать возможность бандитам спокойно организовать радиосвязь, перехватывать переговоры военнослужащих, подвергая тем самым реальной опасности десятки, сотни солдат и офицеров внутренних войск;

– уничтожить охрану ретранслятора и разрушить передающий центр боевиков сходу, или вызвать подкрепление, упустив при этом выгодное для внезапного и молниеносного броска утреннее время, подвергнуть личный состав риску обнаружения боевиками;

– штурмовать опорного пункта боевиков в условиях отсутствия достоверной информации о их численности и вооружении, или дожидаться подкрепления, подвергая себя реальному риску обнаружения и уничтожения;

– уничтожив ретранслятор, вернуться в расположение воинской части без потерь или, заняв круговую оборону, отражать возможные атаки бандитов, не имея точной информации о подходе основных сил внутренних войск.

Анализ рискогенной ситуации, представленной в кейсе, и осознание ее существенных аспектов позволяет участникам учебного процесса выявить основные факты, процессы, явления и предусмотреть любые нюансы, которые могут оказать влияние на результат выполнении служебно-боевой задачи и безопасность личного состава. Синтез выявленных фактов, процессов, явлений рискогенной ситуации позволяет объединить их в отдельные риски, которые могут угрожать безопасности личного состава и повлиять на результативность выполнения служебно-боевой задачи.

Таким образом, данный этап является одним из основных как при решении кейса в учебной деятельности, так и при осуществлении любой профессиональной деятельности, так как позволяет осознать рискогенную ситуацию и ее опасности как риски. Безусловно, прогнозирование возможных угроз личной безопасности не решает все проблемы, связанные с выполнением служебно-боевой задачи. При этом не вызывает сомнений, что знание или предположение о том, какая опасность угрожает военнослужащим и откуда ее можно ожидать, позволяет подготовиться к прогнозируемой ситуации, тем самым минимизировать наступление негативных последствий и повысить качество выполнения поставленной задачи.

5-й этап – разрешение проблемной ситуации. С учетом выявленных рисков на данном этапе происходит поиск и отбор максимально эффективных решений, способствующих достижению поставленных на занятии целей.

Эффективность принятия максимально верного решения повышается за счет организации работы в форме групповой дискуссии, которая представляет собой коллективное обсуждение предложенной проблемы с конечной целью придти к определенному общему мнению. В ходе дискуссии происходит коллективное сопоставление мнений, оценок, отношений к обсуждаемой проблеме. Обучающиеся осуществляют анализ ситуации, выделяют известное и неизвестное, соотносят выбранные способы и средства с вариантами других курсантов (кооперативная форма рефлексии); ищут среди всех предложенных способов наиболее оптимальные для решения поставленной проблемы. Не только успешная попытка дать авторское определение, но и неудачная является продукт рефлексивного мышления (его интеллектуальной, личностной формы) и должна быть должным образом оценена преподавателем [148, с. 42].

Особое место в организации дискуссии при обсуждении и анализе кейса принадлежит методу генерации идей, получившему название «мозговой атаки» [59, с. 9, 22–44], или «мозгового штурма»[78]. В процессе решения кейса мозговая атака применяется при возникновении у группы реальных за-

труднений в осмыслении ситуации и является средством повышения активности курсантов. В этом смысле мозговая атака выступает не инструментом поиска новых решений, хотя и такое её использование не исключено, а своеобразным «запалом» к бомбе познавательной активности.

Здесь же происходит прогнозирование возможных последствий в случае принятия того или иного решения.

В рамках рассматриваемого этапа возможен поиск новой информации, если имеющихся на данный момент знаний и опыта не хватает для решения кейс-стади. При этом мотивация приобретения нового знания очень высока, поскольку оно приобретается для решения насущной профессиональной проблемы.

6-й этап – проверка эффективности найденного решения. Она может осуществляться разными способами: во-первых, новой попыткой решения ситуационной задачи, осуществляемой новыми средствами на основе нового опыта и знаний; во-вторых, путем сравнения различных вариантов решений, принятых в группах, и выбора наиболее адекватного по мнению преподавателя и большинства курсантов; в-третьих, на практических занятиях в условиях, максимально приближенных к служебно-боевым.

Таким образом, в основной части занятия деятельность участников рефлексивного практикума направлена на уяснение условий задачи; рефлексивный анализ рискогенной ситуации, заключающийся в выделении известного (неизвестного) и его осмыслении; соотнесение выбранных способов и средств решения кейс-стади с вариантами других курсантов и выбор наиболее оптимальных; проверку эффективности найденного решения.

Заключительная часть занятия предполагает проведение ретроспективной рефлексии, направленной на более полное осознание, понимание и структурирование приобретенных знаний, которая также актуализирует интеллектуальную и личностную формы рефлексии, нацеленные на анализ предметного содержания изучаемого материала. Рефлексивный анализ позволяет курсантам выявить возможные ошибки, найти причины собственных

успехов и неудач, а также осуществить самооценку (в этом проявляется корректирующая, избирательная форма рефлексии).

Для активизации рефлексивной деятельности курсантам могут задаваться следующие вопросы:

– Что нового Вы узнали в ходе проведения занятия?

– Какие из имеющихся знаний понадобились Вам на данном занятии?

– Какие источники информации Вы использовали для решения кейс-стади (опыт и знания других людей, иные источники информации)?

– Назовите трудности, с которыми Вы столкнулись при изучении данного материала, и пути их преодоления.

– Какие фрагменты изучаемого материала Вам непонятны, и почему?

– Что изменилось в Ваших знаниях по данному вопросу?

– Что Вам пригодится в вашей дальнейшей профессиональной деятельности, и как это можно использовать в ней? – и др.

Подобные вопросы в конце занятия заставляют курсанта запомнить его ход, приемы работы и этапы. Рефлексивный анализ позволяет еще раз повторить и закрепить пройденный материал, а если курсант запомнит весь ход занятия, то это будет означать, что он его осознал.

Реализация формирующего этапа опытно-поисковой работы явилась самым сложным моментом всего исследования. При реализации данного этапа возникли следующие проблемы:

– отсутствие возможности реализации рефлексивного практикума непосредственно в процессе учебных занятий;

– низкий уровень рефлексии курсантов;

– отсутствие у обучаемых базовых знаний о рефлексии, способах и целях ее развития;

– частый отрыв курсантов от самостоятельной подготовки (наряды, служба в карауле, наведение порядка на закрепленной территории), во время которой и проводился рефлексивный практикум;

– протестные высказывания ряда офицеров, преподавателей, которые усмотрели в процессе развития когнитивных и рефлексивных способностей угрозу субординации и единоначалию.

Как показывают результаты заключительного этапа нашего исследования, данные проблемы были успешно решены, а цели рефлексивного практикума как средства моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск достигнуты.

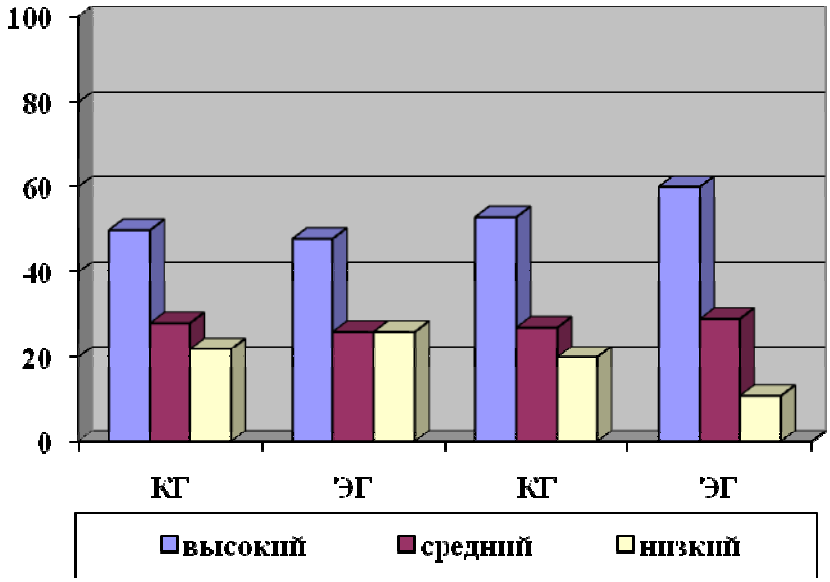
По завершении формирующего этапа опытно-поисковой работы, длившегося в течение 7-го и 8-го семестров обучения, мы перешли к **заключительному этапу нашего исследования,** на котором проводилось итоговое оценивание результатов по показателям в контрольной и экспериментальной группах. Сопоставляя результаты, полученные в экспериментальной и контрольной группах, можно отметить определенные изменения в знаниях, развитии когнитивных способностей и профессиональной рефлексии, сформированности способностей к моделированию рисков (табл. 9).

Так, в экспериментальной группе на 20 % увеличилось количество курсантов с высоким уровнем когнитивных способностей, а в контрольной группе – только на 5 %. При этом в экспериментальной группе на 17 % снизилось число курсантов с низким уровнем когнитивных способностей против 5 % в контрольной группе за аналогичный период времени (см. рис. 10). Не столь значительно повысился уровень профессиональных знаний будущих офицеров (рис. 9). В конце опытно-поисковой работы оптимальный уровень сформированности рефлексии оказался характерен для 24 % курсантов экспериментальной группы против 7 % учащихся контрольной группы, заметно уменьшилось количество курсантов с низким уровнем рефлексии, негативно влияющим на моделирование рисков (рис. 11).

Таблица 9

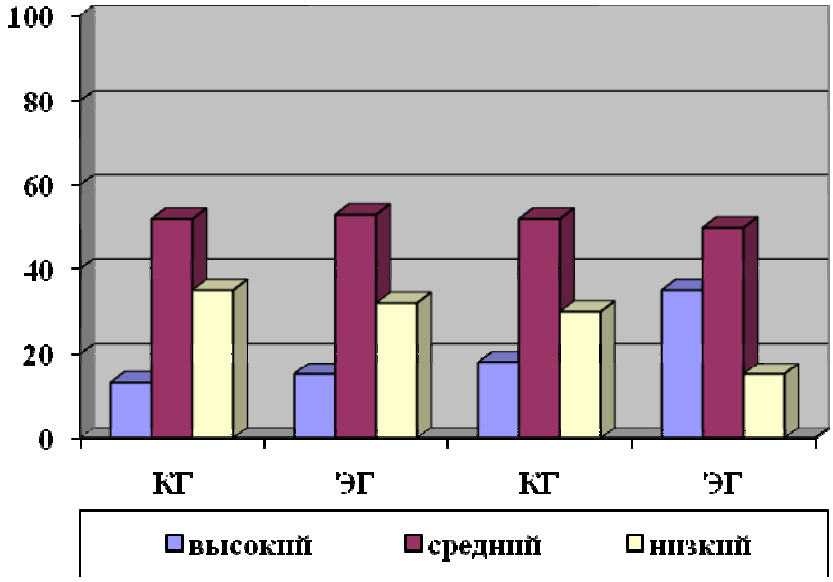
Результаты оценки уровней сформированности у курсантов способностей к моделированию рисков личной безопасности по окончании формирующего этапа опытно-поисковой работы

Группы респондентов	Критерии оценки (%)									Уровни сформированности способностей к моделированию рисков л/б		
	Знаниевый			Когнитивный			Рефлексивный			Высокий	Средний	Низкий
	Уровни											
	в	с	н	в	с	н	о	с	н			
КГ	53	27	20	18	52	30	7	54	39	26	44	30
ЭГ	60	29	11	35	50	15	24	53	23	40	44	16



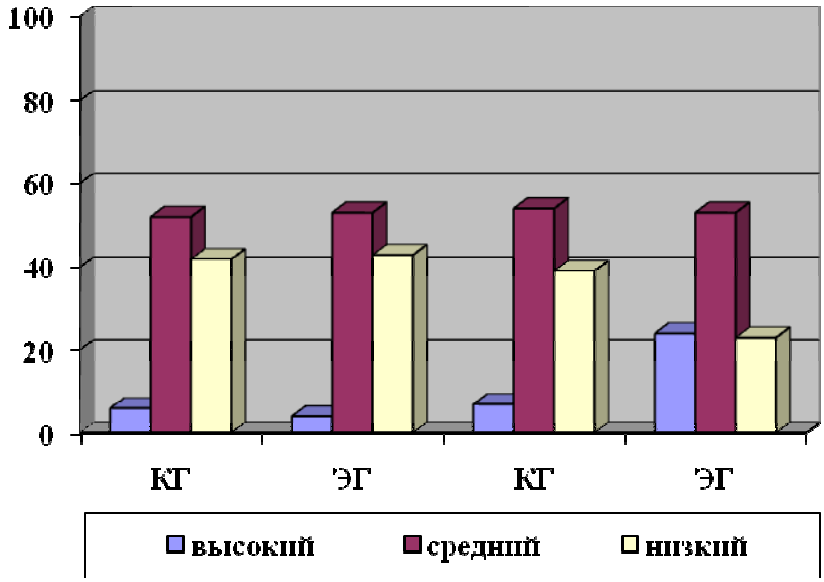
до эксперимента **после эксперимента**

Рис. 9. Сравнительный анализ уровней знаний курсантов контрольной и экспериментальной групп до и после формирующего этапа опытно-поисковой работы



до эксперимента **после эксперимента**

Рис. 10. Сравнительный анализ уровней когнитивных способностей курсантов контрольной и экспериментальной групп до и после формирующего этапа опытно-поисковой работы



до эксперимента **после эксперимента**

Рис. 11. Сравнительный анализ уровней рефлексии курсантов контрольной и экспериментальной групп до и после формирующего этапа опытно-поисковой работы

Более значимы и показательны для нашего исследования результаты оценки уровня таких профессиональных знаний и когнитивных способностей курсантов, которые необходимы непосредственно в ситуации риска и опасности, полученные в ходе повторного анкетирования курсантов контрольной и экспериментальной групп с помощью авторской анкеты-теста «Осознаете ли вы опасность будущей профессиональной деятельности».

В ответах на вопросы анкеты-теста, вызвавших самые большие трудности у курсантов на констатирующем этапе опытно-поисковой работы, после реализации рефлексивного практикума обучаемые не испытали особых затруднений. Результаты сформированности профессиональных знаний и развития когнитивных способностей оказались значительно выше по сравнению с результатами курсантов, обучающихся по стандартной образовательной программе. Результаты повторного анкетирования курсантов после реализации рефлексивного практикума в образовательном процессе Пермского военного института внутренних войск представлены в таблице 10.

Таблица 10

Результаты оценки уровней осознания опасности курсантами по окончании формирующего этапа опытно-поисковой работы

Группы респондентов	Критерии оценки (%)						Уровни осознания опасности		
	Знаниевый			Когнитивный			Высокий	Средний	Низкий
	Уровни								
	в	с	н	в	с	н			
КГ	52	23	24	16	50	34	34	36	30
ЭГ	66	30	4	39	53	8	53	42	5

Таким образом, в экспериментальной группе количество курсантов, обладающих высоким уровнем профессиональных знаний, по сравнению с констатирующим этапом увеличилось на 18 %, а в контрольной группе – на 3%. Также в экспериментальной группе уменьшилось количество курсантов с

низким уровнем знаний с 27 % на констатирующем до 4 % на формирующем этапе опытно-поисковой работы (рис. 12).

Уровень когнитивных способностей у будущих офицеров тоже изменился в лучшую сторону. Если на констатирующем этапе курсанты экспериментальной группы с высоким уровнем рефлексии составляло 14 %, то к концу формирующего этапа – уже 39 %, а в контрольной группе количество таких обучаемых выросло всего на 4 %. Количество курсантов с низким уровнем когнитивных способностей в экспериментальной группе уменьшилось на 28 % против 3 % в контрольной группе (рис. 13).

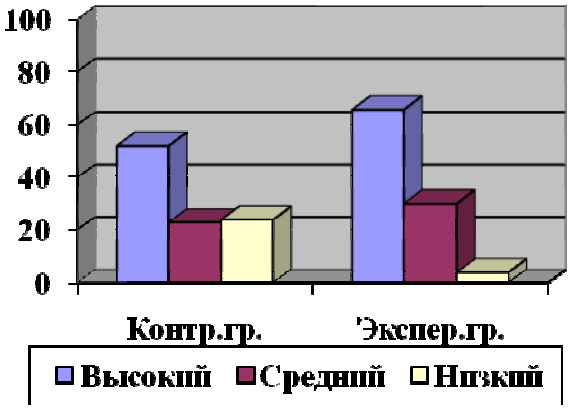


Рис. 12. Уровни сформированности профессиональных знаний курсантов по окончании формирующего этапа опытно-поисковой работы

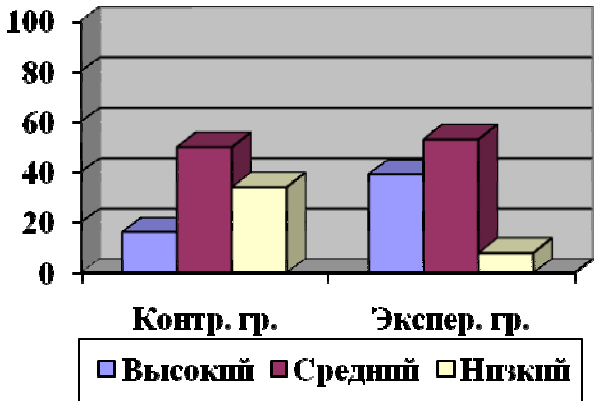


Рис. 13. Уровни развития когнитивных способностей курсантов по окончании формирующего этапа опытно-поисковой работы

Если сравнить результаты исследований уровней знаний, когнитивных и рефлексивных способностей будущих офицеров с помощь различных методик, применявшихся нами в ходе опытно-поисковой работы, можно констатировать в целом положительную тенденцию развития способностей к моделированию рисков по выявленным критериям. При этом используемая нами авторская методика оценки уровней способностей к осознанию опасностей профессиональной деятельности выявила более существенный рост по выделенным показателям. Связано это с тем, что данная методика акцентирована непосредственно на исследовании уровней профессиональных знаний

и когнитивных способностей курсантов относительно деятельности в ситуациях опасности и риска.

Рост уровня профессиональных знаний, когнитивных и рефлексивных способностей будущих офицеров оправдывает закономерность роста количества курсантов, обладающих высоким уровнем осознания опасностей профессиональной деятельности, и курсантов с высоким уровнем способностей к моделированию рисков личной безопасности (рис. 14, 15).

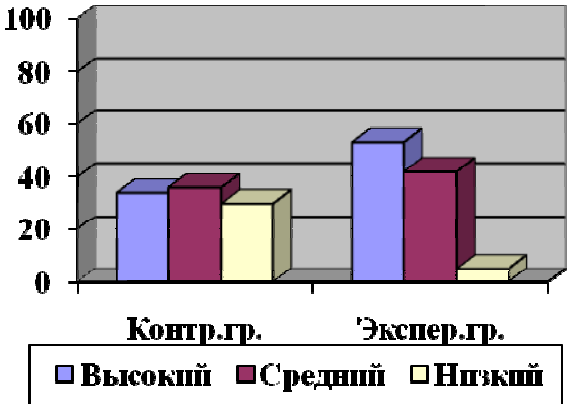


Рис. 14. Уровни осознания курсантами опасностей будущей профессиональной деятельности по окончании формирующего этапа опытно-поисковой работы

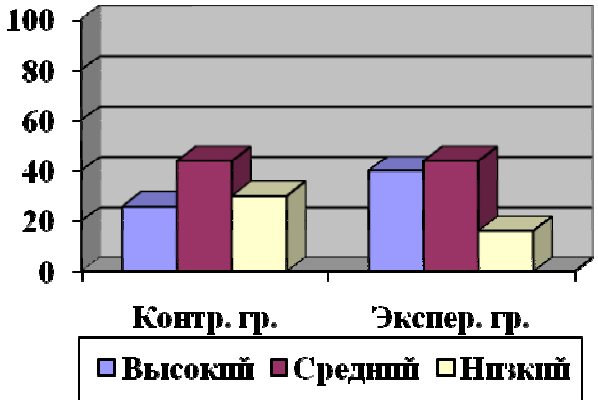


Рис. 15. Уровни сформированности у курсантов способностей к моделированию рисков личной безопасности по окончании формирующего этапа опытно-поисковой работы

По сравнению с результатами констатирующего этапа опытно-поисковой работы, количество курсантов с высоким уровнем осознания опасностей профессиональной деятельности в экспериментальной группе увеличилось на 22 % против 3 % в контрольной группе. В экспериментальной группе значительно снизилось количество обучающихся с низким уровнем осознания опасностей профессиональной деятельности – с 32 % до 5 %.

После реализации рефлексивного практикума значительно увеличилось количество курсантов с высоким уровнем способностей к моделированию рисков личной безопасности (с 22 % до 40 %), в то время как в контрольной группе, где курсанты обучались по стандартной образовательной программе, прирост по этому показателю составил всего 3 %.

Сравнительный анализ результатов тестирования контрольной и экспериментальной групп свидетельствует об успешности применения рефлексивного практикума как средства моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск в военно-педагогическом процессе.

Достоверность результатов эксперимента определялась на основании уже использовавшегося критерия χ^2. Выбор данного критерия объясняется тем, что он позволяет не рассматривать анализируемое статистическое распределение как функцию и не предполагает предварительного вычисления параметров распределения, поэтому его применение к выделенным нами порядковым показателям позволяет с достаточной степенью достоверности судить о результатах экспериментального исследования.

Результаты расчета критерия Пирсона χ^2 свидетельствуют о том, что различия в уровнях когнитивных способностей, профессиональной рефлексии, осознании опасности и способностей к моделированию рисков в контрольной и экспериментальной группах являются статистически значимыми. Различия в уровнях знаний курсантов не столь разительны, но также являются статистически значимыми.

Сопоставление статистических показателей по выделенным критериям, в том числе по уровню способностей курсантов к моделированию рисков личной безопасности ($X_{набл.} = 11,8$), не превышает табличного значения $\chi^2_{крит.} = 3,8$. Данные результаты позволяет сделать вывод о том, что с достоверностью 95 % достижение высоких результатов по выделенным критериям и увеличение количества курсантов с высоким уровнем способностей к моделированию рисков в экспериментальной группе обусловлено не случайными факторами, а носит закономерный характер. Произошедшие изменения вызваны не случайными причинами, а являются следствием обеспечения процесса развития способностей курсантов к моделированию рисков комплексом педагогических условий, созданных в ходе формирующего эксперимента.

Таким образом, на основании вышеизложенного мы можем сделать вывод о том, что условия, которые были организованы в ходе формирующего эксперимента, благоприятно влияют на формирование способностей курсантов к моделированию рисков личной безопасности, а рефлексивный практикум является эффективным средством подготовки будущих офицеров к деятельности в рискогенных ситуациях.

§ 2.3. Перспективы реализации рефлексивного практикума моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск в системе военно-профессионального образования

Положительные результаты проведенных на базе Пермского военного института ВВ исследований подтвердили высокую эффективность рефлексивного практикума как средства моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск. Это дает нам основание утверждать, что подобная форма организации обучения будет востребована в системе военно-профессионального образования.

Говоря о перспективах реализации рефлексивного практикума, необходимо определить, в каких учреждениях, в какой период обучения и каким образом может применяться подобная форма организации обучения, какие условия будут влиять на эффективность практикума. Основным местом реализации рефлексивного практикума моделирования рисков должны быть военные вузы внутренних войск. При этом эффективность реализации практикума зависит от ряда условий, которые подробно описаны нами в 1-м параграфе данной главы. Одним из них является знание курсантами основных теоретических положений о рефлексии, механизмах ее осуществления, средствах и способах развития, уровнях сформированности и критериях оценки.

Знакомить курсантов с теоретическими представлениями о рефлексии необходимо на первом курсе. В рамках отдельного блока занятий необходимо вводить курсантов в мир рефлексии и формировать осознание ее значимо-

сти для будущей профессиональной деятельности. Первоначально должны даваться теоретические знания о рефлексии и развитии таких рефлексивных качеств, как самонаблюдение, самоанализ, самооценка, саморазвитие. Постоянное и постепенное введение теоретического материала по рефлексии будет способствовать формированию у будущих офицеров потребности в развитии и совершенствовании своих рефлексивных качеств.

Проблема развития рефлексивной подготовки преподавателей является очень важной и требует принятия комплексных мер по ее решению. Формирование знания о рефлексии, способах и средствах ее развития у обучаемых, развивать рефлексию у самих преподавателей военных вузов и командиров подразделений наиболее оптимальным нам представляется в рамках занятий по командирской подготовке, на курсах повышения квалификации и во время самостоятельной работы.

Военные вузы – это далеко не единственные соединения внутренних войск, в которых организован учебный процесс и в которых существует необходимость развития у военнослужащих способностей к моделированию рисков личной безопасности. В военных вузах готовят будущих офицеров – командиров и начальников структурных подразделений, которым жизненно необходимо обладать высоким уровнем когнитивных способностей, развитым мышлением и рефлексией, что позволит им быстро и эффективно моделировать риски личной безопасности и адекватно этим рискам действовать в рискогенной ситуации. В воинских частях внутренних войск учебный процесс также является обязательной частью подготовки военнослужащих как срочной службы, так и служащих по контракту.

В условиях реформирования внутренних войск и перехода на комплектование войск военнослужащими по контракту необходимость применения рефлексивного практикума в военно-педагогическом процессе становится еще более актуальной. Военнослужащий контрактник – это человек, который сознательно связал свою жизнь с военной службой и теперь своей главной задачей видит стать профессионалом своего дела. Он должен приобрести оп-

ределенные знания, умения и навыки в области тактической, огневой, физической и других видов военно-профессиональной подготовки. Поимо развития военно-профессиональных умений и навыков, военнослужащий должен стремиться к развитию творческого стиля мышления, научной эрудиции, совершенствованию профессиональной компетентности [35, с. 161]. Вместе это составляет основное содержание воинского мастерства, выступает в единстве и постоянной взаимосвязи.

Практика реальных вооруженных конфликтов показывает, что умения пользоваться оружием и боевой техникой военнослужащему далеко не достаточно для эффективных действий в бою. Скоротечность боевых действий, их ожесточенный характер, выполнение задач в экстремальных условиях с реальной угрозой для жизни не позволяют надеяться на то, что способности к осознанию опасности и моделированию рисков личной безопасности постепенно сформируются самостоятельно.

Анализ организации учебного процесса и программы боевой подготовки военнослужащих срочной службы и военнослужащих по контракту в батальоне обеспечения учебного процесса Пермского военного института ВВ позволяют утверждать, что если развитию знаниевого компонента, совершенствованию тактической подготовки, умений пользоваться оружием, боевой техникой уделяется достаточно учебного времени, то вопросам развития когнитивных и рефлексивных способностей солдат, сержантов и прапорщиков внимание практически не уделяется.

У большинства военнослужащих контрактной и особенно срочной службы рискологическая подготовленность к действиям в экстремальных условиях боевой деятельности в значительной степени не соответствует современным требованиям. Выполняя военно-профессиональные задачи, многие военные редко задумываются над причинами и последствиями своих действий и поступками окружающих, что нередко приводит неумению регулировать собственное поведение и планировать свою деятельность. Таким военнослужащим сложно поставить себя на место другого человека, что

приводит к трудностям в общении с сослуживцами и командирами из-за неумения и нежелания понять их позицию, спрогнозировать их возможные реакции. Такие люди часто теряются, плохо ориентируются в обстановке, проявляют неуверенность в действиях, недостаточно эффективно используют свое штатное оружие, боевую технику и другие средства. Причиной этого является недостаточное внимание к развитию когнитивных и рефлексивных способностей при подготовке солдат и сержантов в воинских частях.

Организация обучения в форме рефлексивного практикума позволит решить указанные проблемы посредством формирования у военнослужащих специальных знаний о рискогенных ситуациях служебно-боевой деятельности и способах их успешного преодоления. Учебный материал практикума составляют теоретические модели экстремальных ситуаций в виде кейс-стади и механизм рефлексии как средство (алгоритм) их решения. Процесс решения кейс-стади может включать в себя групповое обсуждение: каждый военнослужащий самостоятельно находит оптимальный со своей точки зрения вариант выхода из предлагаемых в задаче экстремальных условий. Обсуждение принятого решения может осуществляться как группой военнослужащих, так и отдельно с каждым из них руководителем. В рефлексивном практикуме следует использовать те модели экстремальных ситуаций, которые планируется применять в качестве учебного материала на практических занятиях.

Созданная с помощью рефлексивного практикума рефлексивная среда на занятии способствует осмыслению и переосмыслению обучаемыми рискологических компонентов профессиональной деятельности. В качестве преимущества рефлексивного практикума моделирования рисков можно выделить соотнесенность рефлепрактических событий с реальной профессиональной практикой военнослужащих внутренних войск, предполагающую специальным образом организованную процедуру рефлексии профессиональной деятельности и позволяющую осуществить перенос полученного рефлексивного опыта в профессиональную область. Организуется развитие действий, необходимых для осуществления прогнозирования: установление

причинно-следственных связей, преобразование представлений в соответствии с поставленной целью, выдвижение и анализ гипотез, планирование и т. д. Также в процессе рефлексивного практикума развиваются качества мышления, определяющие способность к прогнозированию: аналитичность, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность и др.

Вопрос адаптации рефлексивного практикума к условиям учебного процесса воинской части, каждая из которых имеет свои особенности, с точки зрения внешних и внутренних условий организации учебного процесса является основным. Специфика применения рефлексивного практикума в той или иной воинской части заключается в том, что условия, конструируемые и создаваемые руководителем занятия, стимулирующие развитие рефлексии, должны быть адаптированы к содержанию, методам обучения и, самое важное, к характеру задач, которые военнослужащим приходится выполнять в повседневной и служебно-боевой деятельности.

Программа подготовки военнослужащих срочной и контрактной службы [129] включает в себя три основные формы занятий: теоретические, практические и контрольные. Развитие способностей к моделированию рисков личной безопасности наиболее эффективно будет проходить на теоретических занятиях военно-профессиональной направленности. К сожалению, количество часов, отводимых на проведение таких занятий, недостаточно для эффективной реализации рефлексивного практикума моделирования рисков (табл. 11).

Таблица 11

Расчет часов по предметам обучения, на которых в большей степени моделируются риски личной безопасности

№ п\п	Предмет обучения	Теоретические	Практические	Контрольные	Общее количество часов
1	Служебно-боевое применение внутренних войск	4	7		11
2	Тактическая подготовка	1	4	1	6
3	Разведывательная подготовка		2		2
4	Огневая подготовка	3	6	1	10
5	Военная топография	1			1
6	Радиационная, химическая и биологическая защита		2		2
7	Инженерная подготовка	1	1		2
	Итого	10	22	2	34

Для реализации рефлексивного практикума в военно-педагогическом процессе необходимо увеличить количество часов на проведение групповых занятий и самостоятельной работы по дисциплинам военно-профессиональной направленности. При этом подход к организации и планированию учебного процесса в каждом подразделении должен носить частно-конкретный характер, не противоречащий общим требованиям.

Существующая разнонаправленность профессиональной деятельности отдельных частей и подразделений внутренних войск определяет особенности профессиональной подготовки военнослужащих. Применение рефлексивного практикума в рамках боевой подготовки солдат срочной службы или командирской подготовки офицеров и военнослужащих по контракту в каждой воинской части будет иметь свои особенности. Главным образом различия будут проявляться в содержании кейс-стади, которые будут составляться в каждом подразделении в зависимости от специфики выполняемых задач и возможных угроз личной безопасности военнослужащих.

Боевым ядром внутренних войск являются соединения и воинские части оперативного и специального назначения. По сути это универсальные подразделения, готовые выполнять любые служебно-боевые задачи незави-

симо от обстановки. Эти соединения предназначены для решения задач, возложенных на войска по всей территории России, в том числе связанных с усилением охраны важных государственных объектов, охраны общественного порядка, обеспечения общественной безопасности и участия в борьбе с терроризмом.

Учебный процесс должен осуществляться в соответствии с особенностями службы в данных подразделениях. При организации занятий в форме рефлексивного практикума основу кейс-стади в этих подразделениях должны составлять реальные или перспективные рискогенные ситуации, связанные с поиском и ликвидацией незаконных вооруженных формирований; пресечением массовых беспорядков, изъятием у населения незаконно хранящегося оружия, пресечением актов терроризма, обезвреживанием лиц, захвативших заложников, важные государственные объекты, специальные грузы и др.

Приведем пример кейс-стади для подготовки военнослужащих частей оперативного назначения.

Декабрь 1995 года, Гудермес. Чеченские боевики непрерывно штурмуют группу блокированных со всех сторон бойцов отряда спецназа. Вспоминает их командир: «Уже на шестой день было четкое ощущение, что мы отсюда не вылезем. Бензина нет, рации на исходе, к раненым было заходить страшно». Ближе к концу у ребят начался психоз – они уже чисто по-мужски устали ждать. Было несколько практически самоубийственных попыток прорваться, последнюю из которых командир смог пресечь лишь такой фразой: «Для того чтобы пойти на прорыв, вам сначала придется кончить меня». Их разблокировали только на двенадцатый день.

ВОПРОСЫ:

1. Опасности или риску подвергались военнослужащие в сложившейся экстремальной ситуации?

2. В чем заключалась сущность риска для командира данного подразделения?

3. Насколько адекватными были действия командира по недопущению прорыва своих подчиненных в условиях отсутствия информации о возможности их разблокирования?

4. Как бы Вы поступили в сложившейся ситуации?

5. В чем заключается главное противоречие данной ситуации?

Аналогичным образом, с учетом особенностей выполняемых профессиональных задач, должны формулироваться кейс-стади для специальных моторизованных соединений и воинских частей, частей по охране важных государственных объектов и специальных грузов.

Организация обучения военнослужащих внутренних войск в форме рефлексивного практикума предполагает использование строго продуманной системы кейс-стади, соответствующих по уровню сложности познавательным возможностям обучаемых. С этой целью задания различаются по уровню проблемности: 1-й уровень характеризуется тем, что руководитель занятия сам анализирует проблемную ситуацию, выявляет проблему, формулирует противоречия и подталкивает обучаемых к самостоятельному поиску путей решения кейс-стади; 2-й уровень отличается тем, что руководитель занятия вместе с военнослужащими анализирует модель рискогенной ситуации и подводит их к проблеме, а они самостоятельно формулируют противоречия и решают их; 3-й уровень (самый высокий) предполагает доведение до обучаемых проблемной ситуации, а ее анализ, выявление проблемы, формулировку противоречий и выбор оптимального решения обучаемые осуществляют самостоятельно.

Обязательными условиями успешности решения кейс-стади являются следующие: создание познавательных трудностей, соответствующих интеллектуальным способностям военнослужащих; обеспечение обучаемых совокупностью знаний по предметному содержанию кейс-стади; формирование у обучаемых операционных умений решения проблемно-ситуационных задач. Последнее условие особенно важно, и одним из путей его реализации является личное решение кейс-стади руководителем занятия в присутствии обучае-

мых: анализ ситуации, выявление проблемы, формулировка противоречия, осуществление поиска оптимального решения ситуационной задачи и проверка найденного решения. Таким образом военнослужащие имеют возможность на конкретном примере проследить все этапы интеллектуальной деятельности по решению кейс-стади, мыслительные операции и способы мышления.

Эффективен и такой прием, как совместное решение кейс-стади руководителем занятия и военнослужащими. Этот способ целесообразно использовать, когда требуется, чтобы обучаемые уяснили логику, последовательность и этапы решения проблемно-ситуационных задач. Указанные приемы являются и своеобразными ступеньками, которые должны пройти обучаемые, прежде чем научиться самостоятельно решать кейс-стади.

Рефлексивный практикум не ограничен строгими рамками как при создании, так и в процессе реализации. Это творческий процесс, не имеющий границ в своем развитии, он может постоянно совершенствоваться и развиваться с учетом возникающих потребностей обучаемых в новых знаниях, навыках и умениях. Рефлексивный практикум можно адаптировать к конкретным условиям учебного процесса в воинских частях в зависимости от постоянно изменяющихся условий профессиональной деятельности и факторов опасности. При этом организация и проведение практикума должны основывается на дидактических принципах и законах, соответствующих рефлексивным методам обучения, а методическим средством его реализации должен выступать механизм рефлексии.

Полиструктурный характер рефлексивного практикума позволяет ему соединять в себе различные методы культивирования рефлексивных способностей, такие как рефлексивная позициональная дискуссия, рефлексивные зеркала, статическое и динамическое психо- и социографирование, моно- и полипленум и другие. Наиболее продуктивными методами и формами образовательной деятельности слушателей на рефлексивном практикуме являются, по мнению Н. И. Семенова, следующие: анализ, оценка результатов соб-

ственной познавательной деятельности, рефлексивный полилог, рефлексивная инверсия, организационно-деятельностная игра. Эти формы не носят жестко закрепленный и рецептурный характер, могут гибко перестраиваться в зависимости от конкретных запросов участников рефлепрактикума, специфики их профессиональной деятельности и т. п.

Следовательно, разработанный нами рефлексивный практикум в перспективе может подвергаться изменениям и не выходить за рамки предъявляемых к рефлексивной методике требований. В случае необходимости, которую определяет руководитель занятия, структура и содержание практикума могут быть частично изменены при сохранении его базовых элементов и основной цели – формирования у военнослужащих осознанного отношения к опасностям профессиональной деятельности посредством развития когнитивных способностей и оптимального уровня профессиональной рефлексии.

Рефлексивный практикум моделирования рисков может включать в себя рефлексивную дискуссию, суть которой заключается в том, что одна группа предлагает проект решения кейс-стади, другая вносит альтернативные предложения по поводу проекта решения, третья дает конструктивные дополнения для его развития. В течение занятия группы меняются ролями, что дает возможность участникам практикума проверить себя в каждой роли, отрефлексировать позицию авторов и критиков, приобрести опыт рефлексии различных видов деятельности. Рефлексивная дискуссия будет способствовать развитию личностной, интеллектуальной и в большей степени состязательной форм рефлексии военнослужащих.

Существенным дополнением к рефлексивному практикуму может стать рефлексивный полилог. Его сущность состоит в том, что каждый военнослужащий высказывает свое мнение относительно решения кейс-стади, затем анализирует решения, предложенные руководителем, накапливая информацию, и на ее основе формулирует собственное целесообразное решение. Фиксация руководителем всех предложенных решений дает возможность проведения военнослужащими сравнительного анализа и выстраивания мыс-

лительного процесса. Моделируется ситуация сбора информации и, что самое главное, разворачивания творческого потенциала участников практикума. В данном случае происходит развитие личностной, интеллектуальной и избирательной форм рефлексии военнослужащих.

Рефлексивный тренинг, в отличие от тренинга умений, позволит военнослужащему использовать рефлексию как мыслительное средство, дающее возможность понять свой внутренний мир, мир товарищей и командиров, увидеть себя со стороны, глазами других людей, увидеть возможные направления собственного изменения. Рефлексивный тренинг будет способствовать развитию личностной и коммуникативной рефлексии военнослужащих срочной и контрактной службы.

Применение *рефлексивной инверсии* позволит развивать у солдат и офицеров креативность мышления, дать волю воображению, моделировать рискогенные ситуации. Это может проявляться в проживании события в роли сослуживца, командира или противника, проектировании деятельности и разрешении проблемных ситуаций с позиции нескольких субъектов одновременно. Подобные занятия дадут возможность воспринимать проблему или деятельность целостно, будут способствовать развитию способности к перевоплощению, личностной, коммуникативной и кооперативной форм рефлексии.

В рамках рефлексивного практикума может проводиться *групповая рефлексия,* обращенная на исследование собственных затруднений, возникающих при групповой работе, на поиск причин, приведших к затруднению, построение новых правил и норм для будущей деятельности, обсуждение возможностей самоизменения в деятельности и поведении. Это даст возможность обучаемым отработать процедуру индивидуальной рефлексии, соотнести свой опыт с опытом сослуживцев, наметить точки личностного и профессионального роста.

Выбор альтернатив решения кейс-стади руководителем занятия достигается путем изучения различных рефлексивных методик, таких, как упро-

щение сложной информации в результате ее анализа, зрительного представления и переноса в практику или переключения ролей, при котором обучаемый становится в позицию автора принятого решения (сообщения) или участника мозгового штурма, целью которого является вариативное решение проблемной ситуации. Использование описанных методов актуализации рефлексии позволит военнослужащим критически осмысливать информацию, что особенно важно на аналитическом этапе рефлексивного процесса, когда требуется понять, каков источник затруднения.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ:

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила нам сделать следующие выводы:

1. Для осуществления констатирующего этапа эксперимента были выделены критерии оценки сформированности способностей к моделированию рисков личной безопасности и их показатели: знаниевый критерий (профессионально-личностные знания и знания о профессиональной рефлексии); когнитивный критерий (степень развития у курсантов внимания, памяти, воображения, мышления и общий уровень интеллекта); рефлексивный критерий (владение рефлексивными умениями в профессиональной деятельности, способность к самоанализу, высокий уровень самоконтроля, адекватная профессиональная и личностная самооценка).

2. В соответствии с выделенными критериями и показателями определены и охарактеризованы уровни сформированности способностей к моделированию рисков личной безопасности: низкий, средний, высокий.

3. Результаты констатирующего эксперимента подтвердили актуальность проводимого исследования, т. е. важность и необходимость развития у будущих офицеров способностей к моделированию рисков личной безопасности на этапе вузовской подготовки курсантов.

4. В ходе формирующего этапа опытно-поисковой работы мы проверили эффективность разработанной модели формирования способностей к мо-

делированию рисков личной безопасности через реализацию указанных педагогических условий.

5. Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют, что развитие способностей к моделированию рисков может осуществляться, если этот процесс специально организован преподавателем при соблюдении следующих условий: наличия у обучаемых профессионального опыта и знаний; применения моделирования по принципу обязательности; использования в качестве моделей рискогенных ситуаций кейс-стади; решения кейс-стади посредством механизма рефлексии.

6. Мы подтвердили гипотезу исследования, экспериментально доказав, что рефлексивный практикум способен стать эффективным средством развития у будущих офицеров внутренних войск способностей к моделированию рисков личной безопасности, если в реальном образовательном процессе военных вузов:

– моделируются ретроспективные, актуальные и перспективные риски личной безопасности будущих офицеров внутренних войск в виде кейс-стади;

– используются в рефлексивном практикуме комплексные поисково-эвристические, экстремальноситуационные и диссонансноповеденческие кейс-стади;

– методологическим средством реализации рефлексивного практикума выступает механизм рефлексии, включающей все стадии перехода к более высоким результатам деятельности (анализ, критика и поиск новой нормы деятельности);

– обеспечено выполнение комплекса педагогических условий, влияющих на успешность реализации рефлексивного практикума в военно-педагогическом процессе;

– осуществляется систематическая и целенаправленная работа по развитию способностей к моделированию рисков личной безопасности, основанная на использовании рефлексивного практикума как формы организации проблемного обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Существующая в военных вузах внутренних войск МВД России система подготовки будущих офицеров не обеспечивает в должной мере развитие у них способностей к осознанию опасностей профессиональной деятельности и моделированию рисков личной безопасности. Данное обстоятельство определило актуальность выбранной нами темы диссертационного исследования «Рефлексивный практикум как средство моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск».

Проведенное исследование было направлено на определение, выявление и обоснование содержания рефлексивного практикума, доказательство опытно-поисковым путем эффективности его применения как средства моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск.

Спектр угроз личной безопасности будущих офицеров внутренних войск во многом зависит от опасностей угрожающих личности, обществу и государству. Прогноз развития внутриполитической обстановки позволяет утверждать, что существенное влияние на состояние национальной безопасности Российской Федерации в настоящее время и в долгосрочной перспективе будут оказывать именно внутренние угрозы. Реальные и потенциальные угрозы личности, обществу и государству предопределяют необходимость увеличения интенсивности участия военнослужащих внутренних войск в ликвидации этих угроз, что влечет за собой риски для их личной безопасности.

Под риском личной безопасности будущего офицера внутренних войск понимается осознаваемая им опасность, грозящая наступлением негативных последствий для его жизни, здоровья и репутации. Осознавая опасности как риски, офицер внутренних войск снижает вероятность наступления неблагоприятных последствий. Риски личной безопасности будущих офицеров внутренних войск главным образом определяются профессиональными рисками, к которым относятся материальные, репутационные, психологические, физические и др. риски.

В рамках диссертационного исследования дается классификация рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск. Систематизация рисков личной безопасности будущих офицеров ВВ в соответствии с выбранными критериями позволит использовать их модели в качестве основы для создания кейс-стади, которые составляют основу рефлексивного практикума.

Естественной реакцией органов управления внутренними войсками, взаимодействующих органов и самого офицера внутренних войск в условиях высокой рискогенности служебно-боевой деятельности является обеспечение личной безопасности путем принятия необходимых мер защиты, ослабления или устранения источника опасности. Успех выполнения служебно-боевых задач во многом зависит от умений будущего офицера анализировать свою деятельность и оценивать ее возможные последствия, на основе синтеза моделировать риски личной безопасности и планировать действия в соответствии с выявленными угрозами. По мнению ряда исследователей, профессиональное обеспечение личной безопасности выступает одним из условий формирования рискологической компетенции, которое позволяет эффективно выполнять служебно-боевые задачи с минимальными потерями.

Анализ литературы, а также исследование процесса подготовки курсантов военных вузов продемонстрировало, что сегодня основные требования, на основе которых должны формироваться и совершенствоваться способности к моделированию рисков личной безопасности, составляющие основу *рискологической компетенции,* таковы: фундаментальные знания базовых дисциплин (знаниевый компонент); умение применять имеющиеся знания и навыки в служебной деятельности (когнитивный компонент); обладание способностью определять трудности и строить алгоритмы их решения (рефлексивный компонент).

Организация занятий в форме рефлексивного практикума позволяет формировать у курсантов профессиональные знания, развивать когнитивные и рефлексивные способности.

Реализация рефлексивного практикума в образовательном процессе Пермского военного института внутренних войск МВД России осуществлялась в виде спецкурса. Данный спецкурс направлен на формирование у будущих офицеров рискологической компетенции за счет развития у них способностей к моделированию рисков личной безопасности и профессиональной рефлексии как важнейшего элемента данных способностей. Спецкурс представляет собой систему специально организованных занятий, учитывающих специфику профессиональных знаний и особенности профессиональной деятельности участников практикума.

В процессе осуществления диссертационного исследования была разработана и апробирована модель развития у будущих офицеров внутренних войск профессиональных знаний, когнитивных и рефлексивных способностей. Данная модель представляет собой структурную схему, состоящую из следующих взаимосвязанных компонентов: целей, принципов, задач, блок-модулей рефлексивного практикума, содержания деятельностного компонента (деятельность курсантов, деятельность преподавателя, создание внутренних и внешних условий, способствующих процессу развития знаний, когнитивных и рефлексивных способностей), этапов занятия, организуемого в практикуме, уровней сформированности способностей к моделированию рисков и результата.

Проверка целесообразности и эффективности созданной модели развития способностей к моделированию рисков личной безопасности будущих офицеров осуществлялась на базе Пермского военного института ВВ МВД России в ходе опытно-поисковой работы, которая проводилась в четыре этапа: подготовительный, констатирующий, формирующий и заключительный.

Определенны критерии и показатели сформированности способностей к моделированию рисков личной безопасности: знаниевый, когнитивный и рефлексивный. В результате опытно-поисковой работы было установлено, что сформированность способностей к моделированию рисков у курсантов

может быть различной, что позволило выделить уровни их сформированности: высокий, средний, низкий.

Развитие у будущих офицеров внутренних войск профессиональных знаний, когнитивных и рефлексивных способностей это длительный процесс требующий особой организации образовательного процесса.

Важнейшими психолого-педагогическими предпосылками развития у курсантов способностей к моделированию рисков личной безопасности являются:

– субъективная значимость учебной деятельности, которая должна выстраиваться с учетом особенностей военно-профессиональной деятельности;

– любое психолого-педагогическое воздействие, направленное на развитие у курсантов рефлексивных знаний и умений, предполагает их развитие через адекватную актуализацию индивидуальной деятельности;

– рефлексивная деятельность должна быть объектом управления преподавателя, обладающего оптимальным уровнем рефлексии;

– развитие способности к моделированию рисков должно происходить в результате целостного подхода к образовательному прессу.

Выявлены и обоснованы педагогические возможности рефлексивного практикума как средства моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск: обучение курсантов средствам и способам теоретического мышления; развитие у них высокого уровня познавательных способностей; формирование рефлексии собственной деятельности, установки к активному анализу своего сознания, опыта и действий; развитие рефлексивной децентрации (умения видеть себя со стороны).

Результаты опытно-поисковой работы подтверждают выдвинутую нами гипотезу и позволяют сделать следующие обобщения и выводы:

1. Различные подходы и точки зрения на вопрос применения рефлексивного практикума в образовательном процессе не исчерпывает данную проблему как военно-педагогическую категорию и не раскрывают в полной мере ее интегративный характер в военно-профессиональной деятельности.

Вопросы, связанные с теоретическим обоснованием применения рефлексивного практикума как средства моделирования рисков, относятся к слабо разработанным в военно-педагогической науке.

2. Рефлексивный практикум в рамках нашего исследования – это форма организации обучения, сущность которой заключается в осмыслении значения, функций и уровней осуществляемой деятельности путем выявления и развития способностей к самоанализу, оценке взглядов, мнений, позиций и убеждений, самоактуализации и самореализации в процессе учебной деятельности.

3. Разработанный алгоритм деятельности будущего офицера по осуществлению рефлексивного анализа, синтеза и оценки экстремальной ситуации наглядно отражает, какие действия, в каком порядке и при каких условиях нужно выполнить будущему офицеру, чтобы изучить ту или иную экстремальную ситуацию, осознать ее важнейшие аспекты и смоделировать риски личной безопасности. Такой алгоритм представляет собой наглядное изображение алгоритмической схемы деятельности курсанта – его умственных действий по решению кейс-стади в учебном процессе и по осознанию опасности как риска в служебно-боевой деятельности.

4. Выделен, обоснован и экспериментально проверен комплекс педагогических условий, влияющих на успешность процесса развития у курсантов способностей к моделированию рисков личной безопасности. Указанный комплекс включает в себя внутренние (психологические) условия, создание которых зависит от сформированности у будущих офицеров ряда психологических, морально-деловых и иных личностных качеств, и внешние педагогические условия, которые должны проектироваться и реализовываться преподавателем в процессе обучения.

5. Теоретический анализ и опытно-поисковая работа подтвердили справедливость выдвинутой нами гипотезы. Полученные результаты свидетельствуют о том, что данный подход является достаточно эффективным и конструктивным решением поставленной проблемы, но в то же время не пре-

тендует на полное ее решение. Накопленный теоретический и фактический материал требует развития и уточнения.

Проведенное исследование не решает всех проблем повышения эффективности подготовки будущих офицеров внутренних войск к профессиональной деятельности в рискогенных ситуациях. Оно подтверждает эффективность развития у будущих офицеров способностей к осознанию опасностей при организации занятий в форме рефлексивного практикума. Осознавая опасности профессиональной деятельности, военнослужащий может качественно подготовиться и выполнить поставленную служебно-боевую задачу, сведя к минимуму вероятность наступления негативных последствий.

Проведенное исследование позволило разработать учебно-методическое пособие «Рефлексивный практикум как средство моделирования рисков личной безопасности будущих офицеров внутренних войск», направленное на развитие у военнослужащих внутренних войск способностей к моделированию рисков личной безопасности.

Пособие планируется в качестве руководства преподавателям, руководителям занятий в качестве дидактического средства по организации и проведению занятий с военнослужащими внутренних войск в форме рефлексивного практикума. Организация занятий в форме рефлексивного практикума будет способствовать развитию у военнослужащих профессиональных знаний, когнитивных и рефлексивных способностей, жизненно необходимых им для осознания опасностей профессиональной деятельности и создания эффективных алгоритмов действий в рискогенных ситуациях.

Данное учебно-методическое пособие может эффективно применяться при изучении различных дисциплин в военных вузах и воинских частях внутренних войск. Обязательными условиями эффективности применения данного учебно-методического пособия являются:

1) Использование данного пособия на дисциплинах, при изучении которых рассматриваются вопросы профессиональной деятельности военнослужащих в рискогенных ситуациях.

2) Содержание кейсов должно соответствовать специфике изучаемой дисциплины и теме занятия.

Полученные в ходе опытно-поисковой работы результаты позволяют сформулировать ряд методических рекомендаций, которые могут использоваться при организации занятий по дисциплинам военно-профессиональной направленности с различными категориями военнослужащих внутренних войск в форме рефлексивного практикума.

1. Органам управления образованием в системе внутренних войск МВД России рекомендуется:

– оптимизировать профессиональную направленность содержания ГОС ВПО путем создания в рамках блока профессиональных компетенций, рискологической компетенции в целях повышения результативности деятельности будущих офицеров в экстремальных ситуациях (см. §1.1);

– рассмотреть возможность внедрения в образовательный процесс военных вузов ВВ и учебный процесс воинских частей ВВ МВД России рефлексивного практикума как средства моделирования рисков личной безопасности военнослужащих внутренних войск (см.: §1.2, 2.3);

– ввести в квалификационные характеристики выпускников оценку уровня сформированности способностей к моделированию рисков личной безопасности для службы согласно должностному предназначению по разработанным и апробированным в диссертации критериям и показателям (см. §1.1).

2. Руководству образовательных учреждений и воинских частей внутренних войск МВД России рекомендуется:

– внедрять разработанный рефлексивный практикум в образовательный процесс для повышения качества развития способностей к моделированию рисков и профессиональной подготовки будущих офицеров и военнослужащих ВВ с учетом специфики образовательного процесса конкретного учебного заведения, воинской части (см.: §2.1, 2.3).

– дополнить содержание учебной программы и тематического плана по дисциплине военная педагогика и психология комплексом дополнительных занятий о рефлексии, ее значимости для профессиональной деятельности, методах и средствах развития (для военных вузов ВВ МВД России);

– оптимизировать содержание учебных программ, тематических планов, методических разработок путем внесения блока дополнительных занятий в форме рефлексивного практикума;

– в рамках занятий по командирской подготовке, на курсах повышения квалификации и во время самостоятельной работы организовывать занятия с преподавателями (для военных вузов ВВ), руководителями занятий (для воинских частей ВВ) по формирование знаний о рефлексии, способах и средствах ее развития у обучаемых.

3. Профессорско-преподавательскому составу, руководителям подразделений и курсантам (в военных вузах ВВ), командирам подразделений, руководителям занятий (в воинских частях ВВ) рекомендуется:

– улучшить научно-методологическое обеспечение мероприятий по организации занятий в форме рефлексивного практикума, организовать целенаправленные комплексные научно-исследовательские работы по разработке вопросов совершенствования процесса развития способностей обучаемых к моделированию рисков (для военных вузов ВВ);

– изыскивать возможности для совершенствования учебно-материальной базы, путем публикации кейсов, отражающих актуальные и перспективные рисков личной безопасности военнослужащих в новых учебниках, учебных пособиях, учебно-методических материалах, справочной литературе.

В дальнейшем исследовании нуждаются проблемы поддержки и сопровождения процесса развития способностей к моделированию рисков и профессиональной рефлексии офицера по окончании обучения в военном вузе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аксенов, К.В. Организация военно-профессиональной подготовки офицеров в вузе командного профиля : дис. … д-ра пед. наук / К. В. Аксенов. – Ярославль, 2002. – 415 с.

2. Алексеев, Н. Г. Методология рефлексии концептуальных схем деятельности поиска и принятия решения / Н. Г. Алексеев, В. К. Зарецкий, И. С. Ладенко, И. Н. Семенов. – Новосибирск: ИИФФ СО АП СССР, 1991. – 74 с.

3. Алексеев, Н. Г. Направления изучения рефлексии / Н. Г. Алексеев, И. С. Ладенко // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С. 213–217.

4. Алексеев, Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н. Г. Алексеев // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 85–103.

5. Алишев, Б. С. Психологические значения и смыслы / Б. С. Алишев // Компетентностный подход к профессионально-культурному становлению специалиста: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Казань : Отечество, 2008. – С. 59–61.

6. Альгин, А. П. Риск и его роль в общественной жизни / А. П. Альгин – М. : Мысль, 1989. – 187с.

7. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1986. – 263 с.

8. Анисимов, О. С. Управление, Рефлексия, Методология. Введение в методологию / О. С. Анисимов // Методологические рекомендации. – Петропавловск, 1989. – 157 с.

9. Антипов, Г. А. К вопросу об уровнях рефлексии / Г. А. Антипов // Проблемы логической организации рефлексивных процессов : тез. науч. конф. – Новосибирск, 1986. – С. 32–34.

10. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 54 с.

11. Бабанский, Ю. К. Педагогическая наука и развитие творчества учителей / Ю. К. Бабанский // Избр. педагогические труды. – М. : Педагогика, 1989. – С. 367–379.

12. Барабанщиков, А. В. Основные направления работы кафедры по интенсификации учебного процесса / А. В. Барабанщиков // Опыт работы кафедр по интенсификации учебного процесса и применению активных форм обучения. – М. : ВПА, 1984. – С. 15–16.

13. Белая книга российских спецслужб. – М. : ИИА «Обозреватель», 1995. – 286 с.

14. Бельков, О. А. Понятийно-категориальный аппарат концепции национальной безопасности / О. А. Бельков // Безопасность: информационный сборник. – 1994. – № 3. – С. 132–143.

15. Бельский, К. С. Полицейское право: Под ред. А.В. Куракина / К.С. Бельский. – М. : Дело и Сервис, 2004. – 816 с.

16. Бессонова, И. Г. Рефлексивный практикум по дисциплине: Введение в психолого-педагогическую деятельность / И. Г. Бессонова. – Ишим : Изд–во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2007. – 132 с.

17. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.

18. Бодалев, А. А. Личиость и общение : избр. тр. / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1993. – 272 с.

19. Большая советская энциклопедия. – 1971. – Т. 16. – 652 с.

20. Бондаренко, Т. А. Педагогические условия формирования рефлексивной культуры у студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Бондаренко. – Магнитогорск, 1999. – 23 с.

21. Бондарь, В. В. Профессиональное становление курсантов военно-экономического вуза в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук / В. В. Бондарь. – Ярославль, 1999. – 156 с.

22. Борисова, Л. Н. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии у студентов педагогического колледжа : дис. ... канд. пед. наук / Л. Н. Борисова. – Курск, 1999. – 190 с.

23. Боровкова, Т. И. Рефлексивный практикум как средство личностно-позиционного обучения : учеб. пособие / Т. И. Боровкова. – Изд-во Дальневост. ун-та, 2009. – 280 с.

24. Бородин, В. А. Особенности социальной и профессиональной зрелости офицера / В. А.Бородин // Сб. науч. ст. № 2 (кн. 2). – Москва : ВУ, 2003. – С. 16–21.

25. Бочаров, Г. В. Часы с боем / Г. В. Бочаров // На боевом посту. – 2011. – № 2. – С. 16–19.

26. Братко, А. А. Моделирование психики / А. А. Братко. – М. : Наука, 1969. – 172 с.

27. Буданов, А. В. Обучение сотрудников правоохранительных органов тактике и методам обеспечения личной безопасности : учеб.-практ. пособие / А. В. Буданов. – М. : МЦ при ГУК МВД России, 1997. – 56 с.

28. Бунин, С. В. Современные угрозы внутренней безопасности Российской Федерации / С. В. Бунин // Академический вестник внутренних войск МВД России. – 2009. – № 1 – С. 12–16.

29. Бурыкин, В. М. Организация психологического обеспечения деятельности сотрудников органов внутренних дел в экстремальных условиях : метод. пособие / В. М. Бурыкин. – М. : ИМЦ ГУК МВД, 2004. – 240 с.

30. Варгузова, А. А. Классификация некоторых форм деятельности органов внутренних дел в сфере обеспечения общественной безопасности Российской Федерации / А. А. Варгузова // Административная реформа: проблемы развития и совершенствования. – М., 2006. – 236 с.

31. Варламова, Е. П. Динамика творческой уникальности человека в рефлексивно-инновационном процессе : дис. … канд. пед. наук / Е. П. Варламова. – М., 1997. – 200 с.

32. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе / А. А. Вербицкий // Контекстный подход : метод. пособие. – М. : Высш. шк., 1991. – 205 с.

33. Верзунова, Л. В. Педагогические условия рефлексивного управления учебной деятельностью студентов колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Верзунова. – Белгород, 2000. – 18 с.

34. Викторов, В. А. На пути беспорядков / В. А Викторов // Вести. – 2011. – № 12. – С. 3-5.

35. Военная психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. П. А. Корчемного, Л. Г. Лаптева, В. Г. Михайловского. – М. : Совершенство, 1998. – 384 с.

36. Воронов, А. М. Проблемы теории и практики обеспечения общественной безопасности / А. М. Воронов. – М., 2006. – 295 с.

37. Воронов, В. В. Педагогика в двух словах : конспект-пособие для студентов-педагогов и учителей / В. В. Воронов. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 192 с.

38. Вульфов, Б. З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление / Б. З. Вульфов // Magister. – 1995. – № 1. – С. 71–79.

39. Гастев, Ю. А. Гомоморфизмы и модели / Ю. А. Гастев. – М. : Наука, 1975. – 152 с.

40. Гмурман, В. Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике : учеб. пособие. – 11-е изд., перераб. / В. Е. Гмурман. – М. : Высшее образование, 2008. – 404 с.

41. Григорович, М. В. Библиографическое описание: личностная рефлексия как фактор развития личности подростка / М. В. Григорович // Молодой ученый. – 2011. – № 6. – Т. 2. – С. 92–94.

42. Гриценко, Г. Д. Подрастающее поколение как группа риска в современном российском обществе : моногр. / Г. Д. Гриценко, Л. А. Часовская. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2009. – 145 с.

43. Гуреев, А. П. Рефлексия профессиональной деятельности педагога как психолого-педагогическая проблема : Дис. ... канд. пед. наук / А. П. Гуреев. – Челябинск, 2001. – 155 с.

44. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1 / Э. Гуссерль. – М. : ДИК, 1999.

45. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М., 1972.

46. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 478 с.

47. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1995. – 589 с.

48. Декарт, Р. Разыскание истины / Р.Декарт ; пер.с фр. М. Позднева и др. – СПб. : Азбука, 2000. – 286 с.

49. Демидова, Н. З. Рефлексивный анализ решения учебных задач как средство развития умственной самостоятельности учащихся : дис. ... канд. пед. наук / Н. З. Демидова. – СПб., 2005.

50. Деркач, А. А. Акмеология : учеб. для вузов / А. А. Деркач. – М. : Изд-во РАГС. – 2004. – 688 с.

51. Деркач, А. А., Методические материалы по проведению психологического собеседования при входном контроле / А. А. Деркач, А. К. Маркова. – М. : РАГС, 1994.

52. Деркач, А. А. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности / А. А. Деркач, И. Н. Семенов, А. В. Балаева. – М. : РАГС, 2005. – 196 с.

53. Дмитриев, А. П. Метод моделирования в военной теории и практике : дис. ... канд. филос. наук / А. П. Дмитриев. – М. : ВПА им. Ленина, 1965. – 197 с.

54. Дмитриева, Т. В. Развитие рефлексии у студентов как педагогическая задача / Т. В. Дмитриева, Н. Е. Седова // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. – 2009. – № 5. – С. 33–42.

55. Днепров, С. А. Осознаете ли вы опасность будущей профессиональной деятельности : анкета-тест / С. А. Днепров, Р. Е. Санин. – Пермь, 2009. – 25 стр.

56. Днепров, С. А. Саморазвитие рискологической компетенции студентов нефтегазового комплекса на основе анализа представлений о сущности опасности и риска / С. А. Днепров, А. А. Головкина // Образование и саморазвитие. – Казань, 2011. – № 1. – С. 9–16.

57. Долгова, А. И. Организованная преступность – 2 / А. И. Долгова, С. В. Дьяков // Проблемы, дискуссии, предложения. – М., 1993. – 365 с.

58. Долгоруков, А. М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / А. М. Долгоруков – URL: http://www.evolkov.net/case/case.study.html.

59. Долгоруков, А. М. Case-study как способ (стратегия) понимания : практическое руководство для тьютора системы Открытого образования на основе дистанционных технологий / А. М. Долгоруков. – М. : Центр интенсивных технологий образования, 2002. – С. 21–44.

60. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. –М. : Совершенство, 1997.

61. Ермакова, Г. Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога : дис. ... канд. пед. наук / Е. Е. Ермакова. – Оренбург, 1999. – 153 с.

62. Желтобрюх, С. П. Педагогические условия социальной адаптации курсантов военно-экономического вуза : дис. ... канд. пед. наук / С. П. Желтобрюх. – Ярославль, 1998. – 137 с.

63. Завойстый, В. П. Организационно-педагогические условия профессионального становления преподавателя военно-учебного заведения : дис. ... канд. пед. наук / В. П. Завойстый. – Ярославль, 1998. – 180 с.

64. Закон Российской Федерации «О безопасности» // Российская газета. – 1992. – 6 мая. – С. 3–5.

65. Зельцерман, Б. А. Опыты альтернативного образования / Б. А. Зельцерман // Мастерская открытий. – Рига, 1995. – 208 с.

66. Зинченко, В. П. Методологические проблемы психологического анализа деятельности / В. П. Зинченко, В. М. Гордон // Системные исследования. – М., 1976. – С. 82–127.

67. Зубков, В. И. Риск как предмет социологического анализа / В. И. Зубков // Социс. – 1994. – № 4. С. 3–9.

68. Иванов, А. В. Рефлексия как психологический механизм развития Я-концепции взрослого человека в обучении : дис. ... канд. псих. наук / А. В. Иванов. – Калуга, 2003. – 228 с.

69. Ильичев, Л. Ф. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

70. Имакаев, В. Р. Проектные педагогические сообщества / В. Р. Имакаев. – URL: http://poipkro.perm.ru/ELBIB/b-vp05stat/imakaev2.htm.

71. Исаев, И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателей высшей школы / И. Ф. Исаев. – М. ; Белгород, 1993. – 219 с.

72. Каморджанова, Н. А. Бухгалтерский учёт : сб. кейсов / Н.А. Каморджанова. – Из-дательство: Питер, 2001. – 416 с.

73. Кандыбович, Л. В. Становление профессионального самосознания молодого учителя : автореф. дис. … канд. псих. наук / Л. В. Кандыбович. – М, 1999. – 27 с.

74. Кардашова, И. Б. МВД России в системе обеспечения национальной безопасности Российской Федерации / И. Б. Кардашова. – М., 2006. – 134 с.

75. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.

76. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов управления / А. В.Карпов, В. В.Пономарёва. – М.: ИП РАН, 2000. – 327 с.

77. Кашина, Е. Г. Театральные технологии подготовки учителя иностранного языка : моногр. / Е. Г. Кашина. – Самара : Самар. ун-т, 2003. – 296 с.

78. Кейс метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). – URL: www.casemethod.ru.

79. Киселев, А. А. Подготовка офицерских кадров к профессиональной управленческой деятельности в современных условиях : моногр. / А. А. Киселев. – Ярославль : ЯВФЭИ, 2003. – 164 с.

80. Ковалев, Н. В. Профессиональная подготовка слушателя в системе комплексных практических занятий / Н. В. Ковалев // Проблемы единства теоретической и практической подготовки. – М. : ВПА, 1982. – С. 66–76.

81. Комментарий к Федеральному закону Российской Федерации от 06.02.1997 г. N 27-ФЗ «О внутренних войсках Министерства внутренних дел Российской Федерации». – 426 с.

82. Конаржевский, Ю. А. Внутришкольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский. – М., 1993. – 140 с.

83. Кондрашов, Б. П. Общественная безопасность и административно-правовые средства ее обеспечения / Б. П. Кондрашов. – М., 1998. – 106 с.

84. Корчемный, П. А. О морально-психологической подготовке личного состава / П. А. Корчемный // Введение в профессию : учеб.-метод. пособие для войсковых психологов. – М., 1992. – С 27–31.

85. Косова, М. А. Формирование рефлексии учителя в процессе профессиональной подготовки социальных работников : дис. ... канд. пед. наук / М. А. Косова. – Ульяновск, 2003. – 187 с.

86. Кротов, А. К. Подготовка офицеров к разрешению конфликтных ситуаций в воинских коллективах : дис. ... канд. пед. наук / А. К. Кротов. – Ярославль, 1996. – 128 с.

87. Кудрявцева, В. Ю. Повышение педагогической культуры преподавателей в процессе подготовки курсантов военно-учебных заведений / В. Ю. Кудрявцева // Проблемы межкультурных коммуникаций в содержании социогуманитарного образования: состояние, тенденции, перспективы : материалы Междунар. конф. – Казань : Изд-во КГУКИ, 2008. – Ч. 2. – С. 101–102.

88. Кунаковская, Л. А. Педагогическая рефлексия как фактор профессионального самосовершенствования учителя : дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Кунаковская. – Воронеж, 2003. – 207 с.

89. Куракин, А. В. Предупреждение и пресечение коррупции в органах внутренних дел России / А. В. Куракин // Современное право. – 2002. – № 9. – С. 1–6.

90. Лейбниц, Г. В. Новые опыты о человеческом разуме / Г.В. Лейбниц. – М. – Л. : Государственное социально-экономическое издательство, 1936. – 484 с.

91. Лейбниц, Г. В. Соч. в 4-х т: Т. 2: О врожденных понятиях / Г. В. Лейбниц. – М. : Мысль, 1982. – 686 с.

92. Лекторский, В. А. Субъект. Объект. Познание / В. А. Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 359 с.

93. Лефевр, В. А. Конфликтующие структуры. – 2-е изд. / В. А. Лефевр. – М. : Советское радио, 1973. – 158 с.

94. Логунова, Н. А. Обучение как общение и сотворчество / Н. А. Логунова // Высшее образование в России. – 2000. – № 3. – С. 108–110.

95. Локк, Дж. Опыт о человеческом разуме : избр. филос. произведения / Дж. Локк. – М. : Наука, 1960. – 218 с.

96. Мамардашвили, М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1992. – 415 с.

97. Маслоу, А. Х. Мотивация и личность. –3-е изд. / А. Х Маслоу. – СПб. : Питер, 2007. – 232 с.

98. Мельников, А. В. Педагогические условия моделирования реальных ситуаций служебно-боевой деятельности / А. В. Мельников, С. В. Беленев // Вестн. Воронеж. ин-та МВД России. – 2008. – № 3. – С. 63–66.

99. Метаева, В. А. Акмеологическое значение рефлексии / В. А. Метаева // Вестник ОГУ. – 2007. – № 4. – С. 42–44.

100. Метаева, В. А. Методологические и методические основы рефлексии : учеб. пособие / В. А. Метаева. – Екатеринбург, 2006. – 99 с.

101. Метаева, В. А. Методология проектирования образовательных практик последипломного образования на основе рефлексивного метода / В. А. Метаева // Человек и образование. – 2006. – № 4, 5. – С. 46–49.

102. Метаева, В. А. Рефлексия и её роль в преодолении профессиональных затруднений педагога : дис. … канд. пед. наук / В.А. Метаева. – Екатеринбург, 1996. – 207 с.

103. Метод кейс решений (case-study) – создание кейсов, обсуждение кейсов, анализ, проблема. – 2005. – URL: http://www.cases.ru/.

104. Микаберидзе, Г. В. США – Япония: чья школа лучше? / Г. В. Микаберидзе // Педагогика. – 1998. – С. 83–88.

105. Мирошниченко, В. М. Национальная безопасность Российской Федерации / В. М. Мирошниченко. – М., 2002. – 256 с.

106. Москаленко, В. Ф. Проблема обеспечения профессиональной безопасности сотрудников органов внутренних дел / В. Ф. Москаленко, Т. С. Пашина // Материалы X региональной науч.-техн. конф. «Вузовская наука – Северо-Кавказскому региону». – СевКавГТУ, 2006. – С. 63–71.

107. Москвина, Т. И. Рефлексивный практикум как средство формирования ценностного отношения к педагогической деятельности : автореф. дис. …канд. пед. наук / Т. И. Москвина. – Тюмень, 2009. – 27 с.

108. Москвина, Т. И. Роль рефлексивного практикума в дополнительном образовании мастеров профессионального обучения / Т. И. Москвина // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 10. – С. 25–26.

109. Муканов, М. М. Исследование когнитивной эмпатии и рефлексии у представителей традиционной культуры / М. М. Муканов // Исследование речемысли и рефлексии. — Алма-Ата : Изд-во Сб. / КазПИ, 1979. – С. 54–57.

110. Наумкин, Ю. В. Психология. Педагогика. Этика : учеб. для вузов / Ю. В. Наумкин и др. – М. : ЮНИТИ-ДАНА : Закон и право, 2002. – 551 с.

111. Ни, А. В. Управление и контроль качества военного образования : моногрю / А.В. Ни. – М. : 12 ЦТ МО РФ, 2007. – 126 с.

112. Новик, И. Б. Моделирование сложных систем / И. Б. Новик. – М. : Мысль, 1965. – 335 с.

113. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Рус. яз., 1984. – 797 с.

114. Организационно-методические указания по управлению деятельностью военных образовательных учреждений Сухопутных войск в 2008–2009 учебном году. – М. : 12 ЦТ МО РФ, 2008. – 46 с.

115. Основная профессиональная образовательная программа – Пермь : ПВИ ВВ МВД России, 2007.

116. О-72 Основная профессиональная образовательная программа – Пермь: ПВИ ВВ МВД России, 2011.

117. Павлова, В. В. Социальный риск в агросфере / В. В. Павлова // Социс. – 1993. – № 10. – С. 81–84.

118. Папкин, А. И. Профилактика гибели и ранений сотрудников органов внутренних дел при исполнении служебных обязанностей : практ. пособие / А. И. Папкин, А. Т. Зотов. – Домодедово : ВИПК МВД России, 2001. – 109 с.

119. Пахомов, А. Н. Педагогические условия формирования качеств руководителя у курсантов военно-экономического вуза : дис. ... канд. пед. наук / А. Н. Пахомов. – Ярославль, 1996. – 155 с.

120. Петровская, Л. А. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1981.

121. Петровский, А. В. Краткий психологический словарь / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

122. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.

123. Пидкасистый, П. И. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / П. И. Пидкасистый. – М., 1998. – 414 с.

124. Поздняков, С. Г. Формирование способностей к преодолению профессиональных трудностей у курсантов военного вуза : автореф. дис. … канд. пед. наук / С. Г. Поздняков. – Ярославль, 2008. – 23 с.

125. Пономарёва, В. В. Изучение рефлексивных процессов регуляции на материале деятельности управленческого типа / В. В. Пономарёва // Психология и практика. – Ярославль, 1998. – С. 280–281.

126. Похмелкина, Г. Ф. Программа «Дворец творчества» как рефлексивно-творческая среда / Г. Ф. Похмелкина // Дворец творчества как рефлексивно-творческая среда. – Пермь, 1996.

127. Похмелкина Г. Ф. Рефлексивно-творческий подход к процессу повышения квалификации и переквалификации педагогов / Г. Ф. Похмелкина, И. Н. Семенов // Активные методы обучения педагогов и руководителей учреждений образования. – Пермь, 1993.

128. Приказ главнокомандующего внутренними войсками МВД России от 26 апреля 2011 года № 453: Основная образовательная программа федерального государственного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск МВД России

129. Программа боевой подготовки военнослужащих подразделений обеспечения учебного процесса военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск МВД России. – М., 2007. – 327 с.

130. Психология и педагогика высшей военной школы: Учеб. пособие / Под ред. А. В. Барабанщикова. – М. : Воениздат, 1989. – 365 с.

131. Психология. Педагогика. Этика : Учеб. / Под ред. Ю. В. Наумкина. – 2–е изд.; перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ : Закон и право, 2002. – 551 с.

132. Психология : слов. / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1990. – 487 с.

133. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д., 1998. – 544 с.

134. Пырский, А. М. Использование метода современной деятельности обучаемых с элементами ролевых игр при решении проблемных задач / А. М. Пырский // Информационный сборник СКО. – М., 1995. – № 4. – С. 53–56 .

135. Растянников, А. В. Рефлексивный подход к проблеме формирования групповой способности к совместному творческому мышлению / А. В. Растянников. – URL: http://www.ipras.ru.

136. Ревякин, И. И. Феномен профессиональной рефлексии / И. И. Ревякин // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 3 – С. 3–7.

137. Рогожкин, Н. Е. Концептуальные направления строительства и развития внутренних войск МВД России на период до 2020 года / Н. Е. Рогожкин // Академический вестник внутренних войск МВД России. – 2009. – № 4. – С. 3–9.

138. Розин, В. М. Рефлексия в структуре сознания личности / В. М. Розин // Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987. – С. 222–228.

139. Российская педагогическая энциклопедия. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 736 с.

140. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер : Питер принт, 2003. – 508 с.

141. Рубинштейн, С. Л. Избранные философско-психологические труды / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 463 с.

142. Рубинштейн, С. Л. Направленность личности : хрестоматия по психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1987. – 485 с.

143. Салмина, Н. Г. Виды и функции материализации в обучении / Н. Г. Салмина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 133 с.

144. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – М. : МГУ, 1988. – 288 с.

145. Салтрукович, Н. Е. Психологическая подготовка курсантов военно-учебных заведений внутренних войск МВД России к служебно-боевой деятельности в особых условиях / Н. Е. Салтрукович. – Пермь : ПВИ, 2001. – 84 с.

146. Санин, Р. Е. Осознанное отношение к опасности как показатель профессионализма будущего офицера внутренних войск / Р. Е. Санин // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 299–307.

147. Сборник кейсов / под общ. ред. Н. А. Каморджановой. – Питер. – URL: http://shop.piter.com/chapt.phtml?id=978531800374&refer=3090.

148. Седанкина, Т. Е. Развитие способности будущих офицеров к профессиональной рефлексии в процессе психолого-педагогической подготовки: дис. … канд. пед. наук / Т. Е. Седанкина. – Казань, 2009. – 160 с.

149. Семенов, И. Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35–42.

150. Семёнов, И. Н. Личностное самоопределение как ключевой фактор образования взрослых / И. Н. Семенов, Ю. А. Репецкий // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 32–38.

151. Семенов, И. Н. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. – Запорожье : Изд-во Запорож. гос. ун-та, 1992. – 192 с.

152. Сениченко, С. А. Формирование рефлексивных умений в процессе предметной подготовки специалиста по физической культуре : дис. ... канд. пед. наук / С. А. Сениченко. – Курган, 2004. – 185 с.

153. Серебрянников, В. В. Безопасность России и армия / В. В. Серебрянников, Ю. И. Дерюгин, Н. Н. Ефимов, В. И. Ковалев. – М. : ИСПИ РАН, 1995. – 524 с.

154. Симоненко, Д. А. Криминологическая безопасность и ее обеспечение органами внутренних дел : автореф. дис. … канд. юр. наук / Д. А. Симоненко. – М., 2007. – 27 с.

155. Синявский, М. М. Подготовка курсантов военного экономического вуза к профессиональной деятельности на основе индивидуализации обучения : дис. … канд. пед. наук / М. М. Синявский. – Ярославль, 2002. – 152 с.

156. Сичивица, О. М. Роль моделей в познании : автореф. дис. … канд. пед. наук / О. М. Сичивица. – Горький, 1966. – 25 с.

157. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

158. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подьшова. – М. : Магистр, 1997. – 222 с.

159. Слободчиков, В. И. Психологические условия введения студентов в профессию педагога / В. И. Слободчиков, Н. А. Исаев // Вопросы психологии. – 1996. – № 4 – С. 72–80.

160. Смирнов, В. Н. Профессионально-психологическое обеспечение деятельности сотрудников органов внутренних дел в экстремальных условиях : учеб.-метод. пособие / В. Н. Смирнов. – Домодедово : ВИПК МВД России, 2003. – 142 с.

161. Смолянинова, О. Г. Дидактические возможности метода case-study в обучении студентов / О. Г. Смолянинова. – URL: http://www.lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/CASE-STUDY/articles/Didacti.

162. Сологуб, Ю. И. Педагогические условия тактико-специальной подготовки курсантов в вузе МВД России : дис. … канд. пед. наук / Ю. И. Сологуб. – Н. Новгород, 2006. – 185 с.

163. Солодухин, Н. А. Моделирование как метод обучения физике в средней школе : дис. … канд. пед. наук / Н. А. Солодухин. – М., 1971. – 274 с.

164. Стахов, А. И. Административно-публичное обеспечение безопасности в Российской Федерации / А. И. Стахов. – М. : ЮНИТИ–ДАНА: Закон и право, 2006. – 199 с.

165. Степанов, С. Ю. Личностно-рефлексивный диалог в развитии творческих возможностей учащихся / С. Ю. Степанов // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования. – М., 1987.

166. Степанов, С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – М. : Наука, 2000. – 174 с.

167. Степанов, С. Ю. Современные проблемы творческой рефлексии и проектирования / С. Ю.Степанов, И. Н.Семенов // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 162–164.

168. Таунсенд, Э. К. Риск – ключ войсковой разведки / Э. К. Таунсенд. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1957. – 100 с.

169. Темняков, Д. А. Обучение слушателей и курсантов образовательных учреждений МВД России тактике и методам обеспечения личной профессиональной безопасности : дис. ... канд. пед. наук / Д. А. Темняков. – М., 2002. – 266 с.

170. Ткач, Р. С. Активизация развития педагогической рефлексии будущего учителя физической культуры в процессе вузовского образования : дис. ... канд. пед. наук / Р. С. Ткач. – Хабаровск, 2002. – 168 с.

171. Тюков, А. А. О путях описания психологических механизмов рефлексии / А. А.Тюков // Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С. 68–75.

172. Уемов, А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1971. – 310 с.

173. Устав полевой службы. – СПб., 1912. – 288 с.

174. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 190110 «Транспортные средства специального назначения», утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2009 г. № 1136.

175. Федеральный закон от 06.03.2006 г. N 35-ФЗ «О противодействии терроризму».

176. Федеральный закон от 21.12.1994 г. N 68-ФЗ (ред. от 18.12.2006 г.) «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера».

177. Федеральный закон от 27.05.1996 г. N 57-ФЗ «О государственной охране».

178. Федеральный закон от 31.05.1996 г. N 61-ФЗ «Об обороне».

179. Федеральный закон от 6 февраля 1997 г. N 27-ФЗ «О внутренних войсках Министерства внутренних дел Российской Федерации».

180. Федеральный конституционный закон от 30.05.2001 г. N 3-ФКЗ «О чрезвычайном положении».

181. Филоненко, В. И Социальная работа : слов.-справочник / В. И. Филоненко. – М. : Контур, 1998. – 480 с.

182. Фрунзе, М. В. Мемуары военачальника / М. В. Фрунзе. – М. : Воениздат, 1956. – 251 с.

183. Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541с.

184. Шабанов, А. Г. Моделирование в системе подготовки курсантов высших военно-учебных заведений : моногр. / А. Г. Шабанов. – Новосибирск : Изд-во НВИ, 1999. – 160 с.

185. Штофф, В. А. Моделирование в философии / В. А. Штофф. – Минск : Наука и техника, 1966. – 301 с.

186. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М., 1995. – 759 с.

187. Щедровицкий, Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия: исследование рече-мысли и рефлексии / Г. П. Щедровицкий. – СПб. – Алма-Ата: Изд-во Каз-ПИ, 1974. – 164 с.

188. Щедровицкий, Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – М., 2005. – 596 с.

189. Щедровщкий, Г. П. Идея рефлексии в самых общих чертах // Модели рефлексии. – Новосибирск : Изд-во Новое, 1995. – 234 с.

190. Эльконин, Д. Б. Некоторые психологические проблемы построения учебных программ / Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 1. – С. 42–45.

191. Юм, Д. Соч. : в 2–х томах: Т. 2 / Д. Юм. – М. : Мысль, 1996. – 735 с.

192. Юсупов, И. М. Профессиональное самосознание педагога / И. М. Юсупов // Педагогика. – 1989. – № 12. – С. 79–84.

193. 400 hour standards basic law enforcement curriculum. – Springfield : Illinois SPA, 1991.

194. Catalogue of training programs for state and local law enforcement. – Qlynco : Federal training center, 1995.

195. Kirkpatrick, D. Evaluating training programs: Evidence vs. Proof / D. Kirkpatrick // Journal Training and Development. – 1977. – Nov. – Dec. – P. 9–12.

196. Korthagen, F. Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education / F. Korthagen, J. Kessels // Educ. Res. – 1999. – Vol. 28. – № 4. – P. 18–25.

197. Police. – 1997. – Sept. – P. 27.

198. Richert, A. E. Teaching teachers to reflect: A consideration of programmer structure / A. E. Richert // Journal of Curriculum Studies. – 1990. – Vol. 22. – № 6. – P. 509–527.

199. Risk: Practical Guide for Deciding What’s Really Safe and What’s Really Dangerous in the World Around You.

200. Ross, D. First Steps in Reflective Approach / D. Ross // Journal of Teacher Education. – 1989. – № 40. – P. 22–30.

201. Shermis, S. Critical thinking: helping students learn reflectively / S. Shermis // Bloomington, Indiana: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. – 1992.

202. Training sergeants: Today's leaders, tomorrow's executives // The Police chief. – 1997. – Nov. – P. 24–26.

203. Valli, L. Moral approaches to reflective practice / L. Valli // Journal of Teacher Education. – 1989. – № 40. – P. 18–22.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

АНКЕТА-ТЕСТ

Осознаете ли Вы опасность будущей профессиональной деятельности?

УВАЖАЕМЫЙ КОЛЛЕГА!

Просим Вас принять участие в исследовании Вашего отношения к опасности и риску.

Ответить на вопросы анкеты-теста очень просто. Внимательно читайте вопросы и инструкцию к ним относительно того, сколько вариантов ответа можно выбрать. Номер (букву) выбранного ответа обведите кружком. В некоторых вопросах Вам нужно дописать ответ самостоятельно.

Убедительная просьба не пропускать вопросы.

Анкета-тест анонимная. Это значит, что анкету подписывать не надо. Информация будет использоваться в обобщенном виде. В свою очередь, мы надеемся на Вашу искренность. Заранее благодарим за сотрудничество.

1. Как Вы думаете, опасность и риск – это*:

a. Синонимы.
b. Разные понятия.
c. Ваш вариант ответа _____.

* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

2. Как Вы считаете, сущность риска – это*:

a. То же самое, что и сущность опасности.
b. Вероятность благоприятного исхода событий при наличии явной опасности, которую человек не в силах устранить.
c. Неуверенность либо невозможность получения достоверного результата о благоприятном исходе в заданных внешних обстоятельствах.
d. Объективно-субъективная оценка факторов грозящей опасности.
e. Благородное дело для настоящих мужчин.
f. Недостойное состояние для настоящего профессионала.
g. Ваш вариант ответа: _____.

* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

3. Как Вы считаете, риск может приносить реальную пользу для человека*?

a. Да.
b. Нет.
c. Ваш вариант ответа: _____.

* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

4. Допустим, риск может приносить пользу для человека, тогда в чем она будет заключаться*?

a. Риск «закаляет» человека, делает его сильным и предусмотрительным.

b. В побуждении человека к деятельности по снижению опасности.

c. Риск заранее готовит человека к трудным жизненным ситуациям.

d. В возможности получения репутационной или материальной выгоды.

e. В сознательном игнорировании опасности ради достижения цели.

f. В удовлетворении душевных потребностей и собственного самолюбия.

g. Ваш вариант ответа: _____.

* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

5. Как Вы думаете, опасность – это*:

a. Ситуация, с которой связаны нежелательные события.

b. Вероятность наступления события, приносящего пользу.

c. Любое явление, угрожающее жизни, здоровью, репутации или имиджу человека.

d. Событие, которое может вызвать как благоприятные, так и неблагоприятные последствия.

e. Способность события, процесса или объекта в определенных условиях вызывать нежелательные для человека последствия.

f. Ваш вариант ответа: _____.

* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

6. Рисковали ли Пьер и Мария Кюри, когда они впервые стали изучать явление радиоактивности, и никто в мире ничего не знал о лучевой болезни?

a. Да, они рисковали.

b. Нет, они не рисковали, а подвергались опасности.

c. Они рисковали и подвергались опасности.

d. Ваш вариант ответа: _____.

* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

7. Как Вы считаете, приемлемый риск – это*:

a. Риск, на который человек может пойти ради выгоды.

b. Риск, при котором система защитных мероприятий позволяет поддерживать приемлемый уровень безопасности.

c. Минимальная величина риска, которая допустима по техническим, экономическим и технологическим параметрам.

d. Риск, который является нормированным в сфере какой-либо деятельности.

e. Риск, который подавляет страх.

f. Ваш вариант ответа: _____

* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

8. Как Вы считаете, «абсолютная безопасность» – это*:

a. Отсутствие всяких рисков.

b. Экологический, экономический, социальный допустимый риск.
c. «Нулевой риск».
d. Приемлемый риск.
e. Ваш вариант ответа: _____.
* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

9. Как Вы считаете, отсутствие всяких рисков – это*:
a. Минимальное значение риска, которое возникает вследствие *незнания и непонимания человеком существующей опасности.*
b. Риск, который не может быть надежно выявлен на фоне уже имеющихся рисков.
c. «Нулевой риск».
d. Минимальная величина опасности, которую нельзя установить (измерить) с приемлемой степенью надежности.
e. Ваш вариант ответа: _____.
* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

10. Как Вы думаете, допустимый риск – это*:
a. То же самое, что и приемлемый риск.
b. Риск, реализация которого не угрожает жизни, здоровью и благополучию.
c. Риск, который вызывает незначительная опасность, которую приемлет общество в данный период времени.
d. Приемлемый риск, который характеризует теоретическую опасность.
e. Технические, экономические, социальные и политические факторы, позволяющие достичь компромисса между уровнем безопасности и возможностями ее достижения.
f. Ваш вариант ответа: _____.
* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

11. Можно ли, проанализировав риск профессиональной деятельности, получить объективные данные об опасности*?
a. Да.
b. Нет.
c. Ваш вариант ответа: _____.
* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

12. Можно ли, проанализировав опасность профессиональной деятельности, получить объективные данные для определения риска*?
a. Да.
b. Нет.
c. Ваш вариант ответа: _____.
* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

13. Каково Ваше мнение, риск – это благородное дело*?

a. Без сомнения, риск – это благородное дело, так как для меня игнорирование рисков неприемлемо.

b. Рискует тот, у кого не хватает ума на принятие более конструктивного решения.

c. Рискуя, человек закаляет свой характер.

d. Все зависит от мотива, заставляющего человека рисковать.

e. Кто не рискует, тот не пьет шампанского.

f. Ваш вариант ответа: _____.

* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

14. Ради чего (кого) Вы можете пренебречь личной безопасностью*?

a. Ради улучшения материального положения.

b. Ради жизни и здоровья своих родственников.

c. Ради карьеры.

d. Я не ввязываюсь в ситуации, связанные с риском.

e. Ради своих командиров и сослуживцев.

f. Любую ситуацию можно решить, не прибегая к риску.

g. Ради сохранения и упрочения репутации.

h. Ради выполнения боевой задачи.

i. Ваш вариант ответа: _____.

* – можно указать несколько вариантов ответов.

15. Как Вы считаете, какие из нижеперечисленных условий в большей степени будут способствовать формированию у военнослужащих осознанного отношения к опасности*?

a. Условия жизни и воспитания в семье.

b. Степень развития инстинкта самосохранения.

c. Постоянная потребность в переживании опасности.

d. Школьная среда, в которой он вырос.

e. Моральные и ценностные ориентиры, существующие в воинском коллективе.

f. Моделирование рисков на занятиях.

g. Ваш вариант ответа: _____.

* – можно указать несколько вариантов ответов.

16. Каковы, по Вашему мнению, основные причины гибели военнослужащих ВВ при выполнении боевой задачи*?

a. Игнорирование рисков по различным причинам (физическая, психологическая усталость).

b. Неумение оценивать степень грозящей опасности.

c. Слабая профессиональная подготовка.

d. Излишняя уверенность в своих силах и возможностях.

e. Нестандартность действий незаконных вооруженных формирований.

f. Проявление нерешительности и медлительности в применении оружия.

g. Ваш вариант ответа: _____.

* – можно указать несколько вариантов ответов.

17. По Вашему мнению, к основным задачам обеспечения безопасности военной службы относятся*:

a. Воспитание у военнослужащих личной ответственности за обеспечение безопасных условий службы.

b. Постоянный и оперативный контроль за соблюдением правил обращения с оружием и боеприпасами.

c. Достижение высокой воинской дисциплины подчиненного личного состава.

d. Создание условий, необходимых для сохранения жизни и здоровья военнослужащих.

e. Выявление и предупреждение нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими.

f. Контроль выполнения требований мер безопасности при работе с вооружением, военной техникой и боеприпасами.

g. Ваш вариант ответа: _____.

* – можно указать несколько вариантов ответов.

18. Как Вы считаете, какие из нижеперечисленных принципов относятся к принципам боевого применения незаконных вооруженных формирований*?

a. Высокие мобилизационные возможности.

b. Тесная связь с местным населением.

c. Национально-этническая и религиозная общность.

d. Рассредоточение малочисленных отрядов и групп в пересеченной и труднодоступной местности.

e. Изнурение противника.

f. Значительный «удельный вес» боевиков с уголовным прошлым.

g. Широкое использование ночных условий.

h. Ваш вариант ответа: _____.

* – можно указать несколько вариантов ответов

19. Безопасность военной службы (БВС) – это состояние военной службы, которое предполагает*:

a. Комплекс действий по созданию безопасных условий, необходимых для сохранения жизни и здоровья военнослужащих.

b. Обеспечение безопасности военной службы по защите военнослужащих от различного рода угроз.

c. Защищенность военнослужащих, местного населения и окружающей природной среды от угроз, возникающих при осуществлении деятельности Вооруженных Сил России.

d. Ваш вариант ответа: _____.

* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

20. Как Вы думаете, можно ли говорить о шаблонности в тактике действий боевиков*?

a. Да.

b. Нет.

c. Ваш вариант ответа: _____.

* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

21. Как Вы относитесь к выражению «Все, что не запрещено, разрешено»*?

a. Положительно.

b. Отрицательно.

c. Скорее положительно, чем отрицательно.

d. Скорее отрицательно, чем положительно.

e. Ваш вариант ответа: _____.

* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

22. Как Вы думаете, какова с точки зрения безопасности максимальная продолжительность безопасной службы на КПП для одного подразделения*?

a. До 2-х суток.

b. До 3-х суток.

c. До 5-и суток.

d. Ваш вариант ответа: _____.

* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

23. Как Вы относитесь к выражению «Сам погибай, а товарища выручай»*?

a. Готов пожертвовать жизнью ради спасения товарища.

b. Я постараюсь помочь товарищу, не рискуя своей жизнью.

c. Не готов пожертвовать жизнью ради спасения товарища.

d. Ваш вариант ответа: _____.

* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

24. В каких из нижеперечисленных случаев Вы бы применили такое специальное средство, как резиновая палка ПР – 73, ПР – 89*?

a. Задержание вооруженного сопротивляющегося преступника.

b. Пресечение сопротивления, оказываемого сотруднику милиции.

c. Задержание лица при совершении преступления, пытающегося скрыться.

d. Отражение нападения на граждан и сотрудников милиции.

e. Доставление, конвой лиц, склонных к побегу и причинению вреда себе и окружающим.

f. Освобождение захваченных зданий, помещений и транспортных средств.

g. Пресечение массовых беспорядков и групповых действий, нарушающих порядок.

h. Остановка транспортного средства, водители которого не выполнили указание остановиться.

i. Выявление и задержание лиц, совершивших преступление.

j. Ваш вариант ответа: _____.

* – можно указать несколько вариантов ответа

25. Как Вы думаете, какие виды безопасности военной службы существуют *?

a. Безопасность военной службы при выполнении служебно-боевых задач.

b. Безопасность полетов.

c. Безопасность при обращении с оружием и боеприпасами.

d. Безопасность мореплавания.

e. Безопасность при обращении с электроприборами.

f. Безопасность при выполнении хозяйственных работ.

g. Ядерная, радиационная безопасность.

h. Безопасность при обращении с вооружением и военной техникой.

i. Безопасность военной службы в повседневной деятельности.

j. Ваш вариант ответа: _____.

* – можно указать несколько вариантов ответа.

26. Как Вы считаете, можно ли повысить качество (скорость) выполнения служебно-боевой задачи, если не учитывать связанные с ней риски*?

a. Да.

b. Нет.

c. Ваш вариант ответа: _____.

* – на этот вопрос следует дать только один вариант ответа.

27. На каких дисциплинах, на Ваш взгляд, необходимо моделировать риски личной безопасности*?

a. Тактическая подготовка.

b. Тактическая подготовка ВВ МВД России.

c. Огневая подготовка.

d. Физическая подготовка.

e. Военная психология и педагогика.

f. Методика МПО.

g. Военно-медицинская подготовка.

h. Специальные дисциплины.
i. Ваш вариант ответа: _____.
* – на этот вопрос следует дать несколько вариантов ответов.

Приложение 2

ТЕСТ

для проверки остаточных знаний курсантов по дисциплине
«Служебно-боевое применение внутренних войск»

1. Самостоятельно несут патрульно-постовую службу:

а) военнослужащие воинских частей оперативного назначения;

б) военнослужащие специальных моторизованных воинских частей;

в) военнослужащие воинских частей оперативного назначения и специальных моторизованных воинских частей ;

г) военнослужащие частей специального назначения.

2. Пешему патрулю назначается маршрут протяженностью:

а) 500 м;

б) 5 км;

в) 3 км;

г) от 1 до 1,5 км.

3. Специальные моторизованные воинские части привлекаются к выполнению задач по охране общественного порядка

а) ежедневно по 8 часов;

б) два дня в неделю;

в) 5 дней в неделю по 6 часов;

г) по решению начальника органа внутренних дел.

4. При проведении массовых мероприятий подразделения оперативного назначения и специальные моторизованные подразделения могут включаться в следующие элементы группировки сил и средств:

а) группы оцепления, патрулирования, охраны, медицинский пункт (пост), резерв;

б) группы изъятия, конвоирования, рассредоточения, снайперов;

в) группы разминирования, оперативно-следственные, разграждения;

г) группы поиска, захвата, охраны, сопровождения.

5. За сколько часов до начала массового мероприятия подразделение должно прибыть к месту его проведения:

а) за 1час;

б) за 3 часа;

в) за 2 часа;

г) внезапно, перед самым началом мероприятия.

6. Группа оцепления состоит из:

а) войсковых цепочек, КПП, резервов;

б) войсковых цепочек, патрулей, резервов;

в) КПП, войсковых цепочек, групп изъятия;
г) групп блокирования, рассредоточения.

7. Интервал между военнослужащими в нормальной войсковой цепочке составляет:
а) менее 1метра;
б) 3 метра;
в) по указанию командира;
г) 1-2 метра.

8. Способами охраны важных государственных объектов являются:
а) оперативное дежурство, смешанный;
б) выставление часовых;
в) выставление часовых, оперативное дежурство, смешанный;
г) оперативное дежурство.

9. Часовому, несущему службу на наблюдательной вышке в обычных условиях, назначается для охраны и обороны участок местности протяженностью:
а) 300 м;
б) 200 м;
в) 400 м;
г) 500 м.

10. Для сокращения сроков готовности к действиям при чрезвычайных обстоятельствах установлены степени готовности:
а) повышенная готовность, полная готовность;
б) готовность № 1, готовность № 2, готовность № 3;
в) начальная готовность, окончательная готовность;
г) готовность № 1 и готовность № 2.

11. Какой степени готовности соответствует положение подразделения, при котором личный состав рассажен в транспортные средства, боеприпасы выданы на руки, боевая задача поставлена:
а) готовности № 1;
б) полной готовности;
в) готовности № 3;
г) начальной готовности.

12. Для руководства войсками в районе действий при чрезвычайных обстоятельствах развертывается:
а) ВПУ;
б) ЗКП;
в) ТПУ;
г) НП.

13. Для пресечения массовых беспорядков в населенном пункте проводятся (проводится):

а) боевые действия;

б) разведывательно-поисковые мероприятия;

в) специальная операция;

г) ограничительные мероприятия.

14. Рассредоточение – это:

а) способ войсковых действий по разделению участников массовых беспорядков на части и вытеснения их с занимаемой территории;

б) размещение войск на местности для дневного (ночного) отдыха;

в) скрытное размещение войск на местности для внезапных действий;

г) действия по изоляции района массовых беспорядков.

15. Изъятие – это способ войсковых действий по:

а) захвату правонарушителей или активных участников массовых беспорядков;

б) изъятию из толпы граждан, находящихся в беспомощном состоянии (состоянии алкогольного опьянения);

в) изъятию лиц с плакатами и транспарантами;

г) изъятию из толпы иностранных граждан.

16. Для проведения поиска подразделению назначаются рубежи:

а) начальный, регулирования, уравнительный;

б) начальный, уравнительный, конечный;

в) передовой, уравнительный, заключительный;

г) исходный, уравнительный, конечный.

17. Отделение блокирует на закрытой местности рубеж, м:

а) до 250;

б) до 300;

в) до 1000;

г) до 1000.

18. Боевой порядок заслона состоит из:

а) наблюдательных постов, дозоров и резерва;

б) засад, секретов, патрулей;

в) розыскных постов, наблюдательных постов, дозоров;

г) застав, засад, резерва.

19. Специальная операция по поиску и задержанию вооруженных преступников проводится способами:

а) розыска, огневого поражения и оцепления;

б) поиска или окружения;

в) оцепления, блокирования, задержания;
г) блокирования и изъятия.

20. Роте для блокирования назначается рубеж, км:
а) до 2,5 на открытой местности, до1 – на закрытой;
б) по решению командира батальона;
в) до 5 на закрытой, до 10 на открытой;
г) до 2 на закрытой, до 5 на открытой.

21. Состав ДРГ из состава группы специального назначения сухопутных войск армии США (оперативный отряд типа «А»):
а) 20-25 человек;
б) 12-14 человек;
в) 15-20 человек;
г) 2-3 человека.

22. Группа охраны состоит из:
а) патрулей;
б) войсковых нарядов;
в) караулов;
г) одиночных вооруженных военнослужащих.

23. В карауле по охране ВГО оружие и боеприпасы хранятся:
а) оружие и боеприпасы в комнате для хранения оружия и боеприпасов;
б) оружие и боеприпасы в пирамиде, не закрывающейся на замок;
в) оружие в пирамиде, не закрывающейся на замок, а боеприпасы на руках;
г) оружие и боеприпасы постоянно на руках у всего личного состава караула.

24. Засада – это войсковой наряд в составе:
а) 10 и более военнослужащих;
б) отделения;
в) взвода;
г) трех и более военнослужащих.

25. Разрешается ли применение слезоточивых газов при пресечении массовых беспорядков:
а) разрешается с соблюдением установленных законом норм и правил;
б) не разрешается;
в) запрещается при сильном ветре;
г) запрещается при температуре воздуха ниже 00.

26 Интервалы между военнослужащими в цепи при поиске на закрытой среднепересеченной местности составляют:

а) не более 50 метров;

б) не более 5 метров;

в) не более 10 метров;

г) по указанию командира отделения.

27. Специальная операция по поиску и разоружению НВФ может проводиться способами:

а) огневого поражения, захвата, блокирования;

б) рассредоточения, изъятия, конвоирования;

в) поиска в блокированном районе, поиска в неблокированном районе, окружения;

г) наступления, обороны, встречного боя.

28. Пропуск местных жителей из блокированного района осуществляется через:

а) не разрешается вообще;

б) по специально выделенным коридорам без проверки;

в) КПП по специально выделенным коридорам;

г) разрешается выход через промежутки в боевых порядках группы блокирования.

29. Водометные машины запрещается применять для пресечения массовых беспорядков:

а) при сильном ветре;

б) при температуре ниже 0 градусов;

в) в зимнее время;

г) при наличии в толпе иностранных журналистов.

30. Один длинный свисток – сигнал, означающий:

а) « Задерживай»;

б) « На помощь, ко мне»;

в) « Произошла авария»;

г) «Преступник вооружен».

Приложение 3

Тест Джона Равена

Перед Вами в тестовой тетради содержится 60 заданий. Все задачи разделены на 5 групп, которые называются сериями и обозначены буквами A, B, C, D, E. В каждой серии 12 заданий. Задания составлены так, чтобы в начале каждой серии располагались более легкие задания, а в конце – более трудные. В каждом задании в большой рамке содержится образец, составленный из определенных фигур. Эти фигуры или рисунки составлены не хаотично, а согласно определенной закономерности. Эту закономерность Вы должны в каждом задании выяснить. В каждом большом образце отсутствует часть или последняя фигура. Вы должны найти фигуру, которой нужно правильно дополнить большой образец (матрицу) согласно закономерности, которую Вы при решении задания выявили. Фигуры или образцы, среди которых есть и нужная для дополнения верхнего изображения фигура, обозначены числами 1-6 или 1-8. Номер той фигуры, которой следует дополнить большое изображение в верхней рамке, нужно записать в соответствующую клеточку бланка. Будьте внимательны. Переходите последовательно от задания к заданию, строго соблюдайте очередность заданий и не пропускайте (не перескакивайте) ни одно задание. Если какое-то задание не знаете, как решить, угадайте, которая из фигур (изображений) под большой рамкой могла бы попасть на пустое место образца.

Ключ

№	Серия A	Серия B	Серия C	Серия D	Серия E
1	4	2	8	3	7
2	5	6	2	4	6
3	1	1	3	3	8
4	2	2	8	7	2
5	6	1	7	8	1
6	3	3	4	6	5
7	6	5	5	5	1
8	2	6	7	4	4
9	1	4	1	1	5
10	3	3	6	2	6
11	5	4	1	5	3
12	4	5	2	6	5

Подсчитывается общая сумма полученных баллов (испытуемый может получить высшую оценку — 60 баллов), а также число правильных решений в каждой из пяти серий.

Общая сумма баллов является показателем интеллектуальной способности испытуемого, выявляет его умение мыслить согласно определенному методу и системе мышления.

По каждой серии имеется таблица ожидаемых (предполагаемых) результатов распределения решений.

Процентная шкала степени развития интеллекта

Проценты	**Степень**
95 и выше	*1 степень:* особо высокоразвитый интеллект испытуемого соответствующей возрастной группы
75-95	*2 степень:* незаурядный интеллект для данной возрастной группы
25-74	*3 степень: средний* интеллект для данной возрастной группы
5-24	*4 степень:* интеллект ниже среднего.
5 и менее	5 *степень:* дефектная интеллектуальная способность

Бланк ответов

ФИО _____

Возраст_____ Пол_____ Дата обследования_____

№ задания	**Серия A**	**Серия B**	**Серия C**	**Серия D**	**Серия E**
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
Сумма правильных ответов					
Нормативное распределение баллов					

Общее время выполнения теста _____ мин. _____ сек.

ИВ _____

Обща сумма баллов _____

IQ-показатель _____

Приложение 4

Методика определения уровня рефлексивности (А. В. Карпов)

Инструкция. Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений методики. В бланке ответов напротив номера утверждения поставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту вашего ответа:

1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно;

4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным.

Текст методики

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долгое время думаю о ней, хочется ее 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 плана.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решения 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 все 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 все 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 разговор.

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, в каких словах 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.

Обработка результатов

Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера утверждений: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15,19, 20, 22, 24, 25). Остальные 13 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых утверждениях цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратном – значения, замененные на те, что получаются при переворачивании шкалы ответов.

Полученные сырые баллы переводятся в стены:

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сырые баллы	80 и ниже	81-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 и выше
Уровни	Низкий				Средний			Высокий			

Интерпретация данных, полученных в результате тестирования

Результаты, равные или превышающие семь стенов, свидетельствуют о высокой рефлексивности. Респондент с таким баллом в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно ее планировать и прогнозировать все возможные последствия. Результаты в границах от четырех до семи стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности. Низкие результаты – меньше четырех стенов свидетельствуют о низком уровне развития рефлексивности испытуемого. Это проявляется в том, что ему сложно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение.

Приложение 5

Уровни сформированности у курсантов способностей к моделированию рисков личной безопасности

Уровни сформированности	Умения, которыми курсант должен обладать
Низкий уровень характеризуется тем, что будущий офицер не обладает достаточным уровнем профессиональных знаний; уровень мышления и интеллекта является низким; профессиональные умения на уровне механического воспроизведения не осмысливаются; владеет лишь отдельными способами самопознания, не склонен к самоанализу; не может объективно оценить свои силы и возможности, проанализировать ошибки и недостатки в деятельности; имеет слабовыраженную потребность в самосовершенствовании и самопознании; интерес к профессиональной рефлексии выражен слабо.	Воспроизводить содержание учебного материала различной сложности. Решать профессиональные проблемы (ситуационные задачи) по известному образцу.
Средний уровень проявляется в том, что будущий офицер обладает удовлетворительными профессиональными знаниями и рефлексивными умениями, при этом знания в знакомой ситуации применяет по образцу; интеллектуальные способности, профессиональные качества достаточно выражены, но проявляются эпизодически; наблюдается ситуативный интерес к анализу и осмыслению профессиональной деятельности; слабо развиты умения самооценки (способен оценивать лишь по алгоритму); в проблемных ситуациях не активен, владеет способами самопознания; имеет положительное отношение к самосовершенствованию, потребность в самопознании выражена слабо; наблюдается ситуативный интерес к профессиональной рефлексии	Видеть профессиональные проблемы, решать их в соответствии с известным алгоритмом. Применять знания в знакомой ситуации на основе обобщаемого алгоритма (схемы). Выполнять действия с четко обозначенными правилами.
Высокий уровень характеризуется тем, что будущий офицер владеет необходимой системой профессиональных знаний и рефлексивных умений; имеет устойчивый интерес к профессиональной рефлексии, занимает активную позицию по отношению к самосовершенствованию; владеет разнообразными способа-	Видеть, прогнозировать возможные профессиональные проблемы и создавать собственные алгоритмы их преодоления. Применять знания в незнакомой ситуации после

ми самопознания и самоизменения, видит перспективы саморазвития; у него развиты чувство удовлетворенности делом, уверенности в успехе, в собственных силах; он умеет управлять своими эмоциональными реакциями; оценочные действия выполняет самостоятельно, творчески, объективно и аргументировано.	анализа и изучения проблемы. Составлять свой алгоритм преодоления конкретной ситуации, проявляя творчество. Применять исследовательские методы изучения учебного материала.

Приложение 6

Результаты сформированности способностей к моделированию рисков на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Расчетная таблица для вычисления значения χ^2 по уровням сформированности знаниевого компонента

Уровни оценки знаний	Частота		$m_i - m_i'$	$(m_i - m_i')^2$	$\frac{(m_i - m_i')^2}{m_i'}$
	m_i' (КГ)	m_i (ЭГ)			
1 (высокий)	50	49	-1	1	0,016
2 (средний)	28	26	-2	4	0,173
3 (низкий)	22	25	3	9	0,529
∑	100%	100%			0,718

Значение $\chi^2_{набл.} = 0,718$, $\chi^2_{крит.} = 3,8$. Если $\chi^2_{набл.} < \chi^2_{крит.}$ – различие эмпирических и теоретических частот незначимо (случайно).

Расчетная таблица для вычисления значения χ^2 по уровням сформированности когнитивного компонента

Уровни оценки знаний	Частота		$m_i - m_i'$	$(m_i - m_i')^2$	$\frac{(m_i - m_i')^2}{m_i'}$
	m_i' (КГ)	m_i (ЭГ)			
1 (высокий)	14	15	1	1	0,071
2 (средний)	52	53	1	1	0,019
3 (низкий)	34	32	-2	4	0,117
∑	100%	100%			0,207

Значение $\chi^2_{набл.} = 0,207$, $\chi^2_{крит.} = 3,8$. Если $\chi^2_{набл.} < \chi^2_{крит.}$ – различие эмпирических и теоретических частот незначимо (случайно).

Расчетная таблица для вычисления значения χ^2 по уровням сформированности рефлексивного компонента

Уровни оценки знаний	Частота		$m_i - m_i'$	$(m_i - m_i')^2$	$\frac{(m_i - m_i')^2}{m_i'}$
	m_i' (КГ)	m_i (ЭГ)			
1 (оптмал.)	6	4	-2	4	0,666
2 (средний)	52	53	-1	1	0,019
3 (низкий)	42	43	1	1	0,023
∑	100%	100%			0,708

Значение $\chi^2_{набл.} = 0,708$, $\chi^2_{крит.} = 3,8$. Если $\chi^2_{набл.} < \chi^2_{крит.}$ – различие эмпирических и теоретических частот незначимо (случайно).

Расчетная таблица для вычисления значения χ^2 по уровням сформированности осознанного отношения к опасностям профессиональной деятельности

Уровни оценки знаний	Частота		$m_i - m_i'$	$(m_i - m_i')^2$	$\frac{(m_i - m_i')^2}{m_i'}$
	m_i' (КГ)	m_i (ЭГ)			
1 (высокий)	31	31	0	0	0
2 (средний)	39	37	-2	4	0,102
3 (низкий)	30	32	2	4	0,133
∑	100%	200%			0,235

Значение $\chi^2_{набл.} = 0,235$, $\chi^2_{крит.} = 3,8$. Если $\chi^2_{набл.} < \chi^2_{крит.}$ – различие эмпирических и теоретических частот незначимо (случайно).

Расчетная таблица для вычисления значения χ^2 по уровням сформированности способностей к моделированию рисков

Уровни оценки знаний	Частота		$m_i - m_i'$	$(m_i - m_i')^2$	$\frac{(m_i - m_i')^2}{m_i'}$
	m_i' (КГ)	m_i (ЭГ)			
1 (высокий)	25	25	0	0	0
2 (средний)	43	42	-1	1	0,023
3 (низкий)	32	33	1	1	0,031
∑	100%	100%			0,054

Значение $\chi^2_{набл.} = 0,054$, $\chi^2_{крит.} = 3,8$. Если $\chi^2_{набл.} < \chi^2_{крит.}$ различие эмпирических и теоретических частот незначимо (случайно).

Приложение 7

Результаты сформированности способностей к моделированию рисков по окончании формирующего этапа опытно-поисковой работы

Расчетная таблица для вычисления значения χ^2 по уровням сформированности знаниевого компонента

Уровни оценки знаний	Частота		$m_i - m_i'$	$(m_i - m_i')^2$	$\frac{(m_i - m_i')^2}{m_i'}$
	m_i'	m_i			
1 (высокий)	53	60	7	49	0,9
2 (средний)	27	29	-3	9	0,3
3 (низкий)	20	11	-9	81	4,05
∑	100%	100%			5,25

Значение $\chi^2_{набл.} = 5,25$ $\chi^2_{крит.} = 3,8$. Если $\chi^2_{набл.} > \chi^2_{крит.}$ – эмпирические и теоретические частоты различаются значимо.

Расчетная таблица для вычисления значения χ^2 по уровням сформированности когнитивного компонента

Уровни оценки знаний	Частота		$m_i - m_i'$	$(m_i - m_i')^2$	$\frac{(m_i - m_i')^2}{m_i'}$
	m_i'	m_i			
1 (высокий)	18	35	17	289	16
2 (средний)	52	50	-2	4	0
3 (низкий)	30	15	-15	225	7,5
∑	100%	100%			23,5

Значение $\chi^2_{набл.} = 23,5$, $\chi^2_{крит.} = 3,8$. Если $\chi^2_{набл.} > \chi^2_{крит.}$ – эмпирические и теоретические частоты различаются значимо.

Расчетная таблица для вычисления значения χ^2 по уровням сформированности осознанного отношения к выполняемой деятельности и опасностям ее сопровождающим

Уровни оценки знаний	Частота		$m_i - m_i'$	$(m_i - m_i')^2$	$\frac{(m_i - m_i')^2}{m_i'}$
	m_i'	m_i			
1 (высокий)	36	52	16	256	7,1
2 (средний)	40	32	-8	64	1,6
3 (низкий)	24	16	-8	64	2,6
∑	100%	100%			11,3

Значение $\chi^2_{набл.} = 11,3$, $\chi^2_{крит.} = 3,8$. Если $\chi^2_{набл.} > \chi^2_{крит.}$ – эмпирические и теоретические частоты различаются значимо.

Расчетная таблица для вычисления значения χ^2 по уровням сформированности рефлексивного компонента

Уровни оценки знаний	Частота		$m_i - m_i'$	$(m_i - m_i')^2$	$\frac{(m_i - m_i')^2}{m_i'}$
	m_i'	m_i			
1 (оптим.)	7	24	17	289	41,3
2 (средний)	54	53	-1	1	0,01
3 (низкий)	39	23	-16	256	6,6
∑	100%	100%			47,9

Значение $\chi^2_{набл.} = 47,9$, $\chi^2_{крит.} = 6$. Если $\chi^2_{набл.} > \chi^2_{крит.}$ – эмпирические и теоретические частоты различаются значимо.

Расчетная таблица для вычисления значения χ^2 по уровням сформированности способностей к моделированию рисков

Уровни оценки знаний	Частота		$m_i - m_i'$	$(m_i - m_i')^2$	$\frac{(m_i - m_i')^2}{m_i'}$
	m_i'	m_i			
1 (высокий)	29	43	14	196	6,7
2 (средний)	43	41	-2	4	0
3 (низкий)	28	16	-12	144	5,1
∑	100%	100%			11,8

Значение $\chi^2_{набл.} = 11,8$, $\chi^2_{крит.} = 3,8$. Если $\chi^2_{набл.} > \chi^2_{крит.}$ – эмпирические и теоретические частоты различаются значимо.