

роприятий, осуществляемых руководством образовательного учреждения ДПО, кадровыми органами, психологической службой, а также самими преподавателями по созданию внешних и внутренних условий для поддержания оптимального уровня психической устойчивости.

Среди таких мероприятий особо выделяется психологическая подготовка преподавателей, заключающаяся в проведении теоретических и практических занятий.

3. Для освоения приёмов саморегуляции наиболее эффективным в условиях военных образовательных учреждений ДПО является применение прибора «БОС-Пульс». Данный прибор позволяет в короткие сроки приобрести устойчивый навык саморегуляции.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Ахвердова О.А., Боев И.В., Глушкова Н.И. Практикум по формированию стрессоустойчивости учителя общеобразовательной школы. М.: Илекса; Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2004. 136 с.
2. Бубеев Ю.А., Козлов В.В. Измененные состояния сознания: психология и физиология. М.: 1997. 197 с.
3. Джафарова О.А. Психофизиологическое сопровождение профессиональной деятельности на основе технологии биоуправления: Тез. докл./ Всерос. научн.-практ. конф. М.: Граница, 2006. 288 с.
4. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М., 1983.
5. Костандов Э.А. Восприятие и эмоции. М.: Медицина, 1977. 247 с.
6. Крупник Е.П. Психологическая устойчивость индивидуального сознания // Психология человека в условиях социальной нестабильности. М.: МПГУ, 1994.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
8. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. Психологические проблемы. М.: Дело, 1994. 215 с.
9. Мюррей М.Т. Стресс, тревога, бессонница. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1993. 136 с.
10. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 45-55.
11. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Уч. пособие. М.: Издательство Института психотерапии, 2005. 256 с.
12. Смоллова Л.В. Анализ устойчивости к психологическому стрессу педагогов общеобразовательных школ: Диссерт. канд. психол. наук. СПб, 1999. 180 с.
13. Булгаков А.В. Личность в системе межгрупповых отношений. Концепция межгрупповой адаптации – как возможная теоретическая и прикладная основа обеспечения безопасности личности в образовании. [Текст] / А.В. Булгаков. // Становление личности в современном изменяющемся мире. Сборник материалов межвузовской научно-практической конференции. Москва, Орехово-Зуево: МГОПИ, 2008. С. 3-8.

УДК 159.9:355.01

**Булгаков А.В., Бушкина М.Г.**

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ВЛИЯНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА НА СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОЕННОГО ПСИХОЛОГА \*

*Аннотация.* Представлены результаты экспериментального исследования влияния образовательной среды вуза, где учился будущий военный психолог, на становление его профессиональных компетенций в реальных условиях деятельности. Исследование выполнено на репрезентативной выборке флотских психологов (n=52), обучавшихся в 7 университетах. Выявлены основные взаимосвязи дескрипторов образовательной среды со становлением профессиональных компетенций:

1) дескрипторы интенсивности и доминантности, взаимосвязанные со становлением стандартных компетенций; 2) устойчивость образовательной среды, эмоциональность, когерентность, обобщённость, связанные со становлением ключевых компетенций; 3) обобщённость, социальная активность, мобильность, связанные со становлением ведущих компетенций.

*Ключевые слова:* военный психолог, дескрипторы образовательной среды, образовательная среда, профессиональные компетенции, мотивационный потенциал личности.

\* © Булгаков А.В., Бушкина М.Г.

A. Bulgakov, M. Bushkina

PSYCHOLOGICAL FACTORS INFLUENCE  
THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF  
HIGH SCHOOL ON THE FORMATION OF  
PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE  
MILITARY PSYCHOLOGIST

*Abstract.* An experimental study of the influence of the educational environment of high school, where he studied for future military psychologist, on the formation of his professional competence in the real world activities. The study was conducted on a representative sample of Navy psychologists (n = 52), who studied at 7 universities. The basic relationship descriptors of educational environment and the emergence of professional competencies: 1) handle the intensity and dominance, linked with the development of standard competencies, 2) stability of the educational environment, emotionality, coherence, generalizations related with the development core competencies, and 3) generalization, social activity, mobility associated with the development of leading competencies.

*Key words:* military psychologist, handles the educational environment, educational environment, professional competency, the motivational potential of the individual.

Опытно-экспериментальное изучение влияния психологических факторов образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций военного психолога проводилось через реализацию трёх взаимосвязанных направлений. Во-первых, экспериментальное исследование влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций военного психолога. Во-вторых, экспериментальное выявление динамики влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций. В-третьих, разработка и апробация психологической технологии по оптимизации образовательной среды вуза как фактора становления профессиональных компетенций военного психолога (на примере ВМФ России).

Методика исследования предполагала планирование опытно-экспериментальной работы, подбор и модернизацию диагностического инструментария по определению влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций, а также разработку психолого-педагогической программы для вуза по оптимизации этого становления. Исследование включало следующие методы: опросы (интервью, анкетирование), индивидуальные и групповые беседы, наблюдение, анализ документов, анализ

работы, констатирующий эксперимент. На основании разработанной теоретической модели и критериев влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций военного психолога был подобран диагностический комплекс для решения поставленных исследованием задач.

Констатирующий эксперимент проводился на примере флотских психологов. Их генеральная совокупность – по критерию образования: имеющие учёную степень, научное звание – 1%, имеющие психологическое образование, прошедшие переподготовку – 18%, имеющие психологическое образование, не прошедшие переподготовку – 19%, не имеющие психологического образования – 46%, вакантные должности – 9%. Экспериментальная выборка была составлена, во-первых, по методу полярных групп по критерию успешности, где в качестве критерия успешности профессиональной деятельности были использованы результаты ежегодно проводимого с 1997 г. в ВМФ России конкурса на лучшего психолога, предполагающего ранжирование всех флотских психологов. Во-вторых, по критерию обучения в 7 вузах, где прошли подготовку более 50% всех флотских психологов, имеющих психологическое образование. В результате количество психологов, вошедших в основную выборку констатирующего эксперимента, обеспечивало её статистическую репрезентативность и внешнюю валидность эксперимента и составило 52 человека в возрасте от 24 до 50 лет: мужчин – 40, женщин – 12, – лично знакомые авторам по профессиональной деятельности в ВМФ России. Выборка была составлена по методу привлечения реальных групп, этим достигается репрезентация выборки. Выборка исследования по объёму соответствовала исследовательским задачам. Доверие коллег к проводимому исследованию, чувство принадлежности к профессиональному сообществу повысили внешнюю валидность проводимой опытно-экспериментальной работы.

В качестве *рабочей гипотезы констатирующего эксперимента* был выдвинут ряд предположений.

1. Становление профессиональных компетенций флотского психолога будет происходить тем успешнее, чем полнее будут выполняться следующие условия влияния на неё образовательной среды вуза: а) образовательная среда вуза будет формировать максимальное разнообразие стандартных компетенций психолога; б) образовательная среда вуза будет равновесно развивать мотивацион-

ный потенциал личности будущего флотского психолога, интегрирующий его ключевые компетенции; в) образовательная среда вуза в своей модальности будет соответствовать военно-организационной культуре корабля, береговой части флота, где проходит службу (работает) флотский психолог.

2. Динамика становления профессиональных компетенций флотского психолога под воздействием образовательной среды вуза представляет собой развёртывающийся во времени нелинейный процесс изменения уровней компетенций, который разделяется на два последовательных взаимосвязанных этапа: *этап первичной адаптации* к профессии флотского психолога и *этап индивидуализации* в становлении профессиональных компетенций флотского психолога. Каждому из этапов необходимо реализовывать наибольшее действие определённых дескрипторов образовательной среды вуза.

Независимыми переменными констатирующего эксперимента являлись уровень освоения профессиональной деятельности психолога (высокий – успешные психологи, средний и низкий – все остальные психологи), время нахождения в должности (до одного года, до трёх лет, от трёх до пяти лет, более пяти лет), дескрипторы образовательных сред вузов, где проходил подготовку будущий флотский психолог, доминирующая культура военно-морской организации, где служит (работает) психолог. В качестве зависимой переменной были определены: стандартные, ключевые, ведущие профессиональные компетенции в соответствующих показателях диагностического комплекса (в средних стандартизированных показателях).

Проведённый констатирующий эксперимент был построен как рекуррентный институциональный цикл – «лоскутный» план (план № 15 по Д.Кэмпбеллу, 1996). В идеализированной форме эта схема выглядит так:

**Класс А      X      O1**

**Класс В                      O2      X      O3**

– где «класс А» – *I этап нашего исследования*: измерение (O1) проводилось после завершения / незавершения становления профессиональных компетенций (X) в показателях диагностического комплекса (замеры проводились в ходе ежегодных методических сборов психологов ВМФ (ноябрь 2003)). «Класс В» – *II этап констатирующего эксперимента*, когда замеры (O2) проводились до начала и (O3) после завершения становления профессиональных компетенций (за-

меры проводились во время командировок по флотам и в ходе ежегодных сборов психологов ВМФ (ноябрь 2003-ноябрь 2006)). В качестве точки отсчёта «завершения становления психолога» нами бралось нормативное требование ко всем флотским специалистам, окончившим вуз – 3 года обучения. В этой схеме эксперимента объединены «лонгитюдный подход» и «сравнительное изучение поэтапных срезов» – процедуры, обычно используемые в изучении развития.

Изучение и анализ психологических особенностей становления профессиональных компетенций военного психолога включало три этапа. Вначале выявлялась динамика становления профессиональных компетенций. Далее изучалась наиболее типичные трудности, характеризующие профессиональное становление. После этого были определены критические периоды в становлении профессиональных компетенций. Полученные знания легли в основу проектирования образовательной среды (ОС) вуза с использованием имеющихся в ней возможностей и потенциала.

*На первой стадии* (до 1 года) взаимосвязь различных показателей становления ещё не достаточно сильна. Анализ корреляционной связи (рассчитывались коэффициенты корреляции по Пирсону) и построение корреляционных плеяд, отражающих структуру значимых взаимосвязей между различными критериями, обнаруживает довольно дифференцированный характер этой структуры. Положительные значимые связи ( $p < 0,05$ ) обнаружены между стандартными профессиональными компетенциями и остальными показателями, а также между удовлетворённостью и авторитетностью. Очевидно, что своеобразным центром являются стандартные профессиональные компетенции. На этой стадии ценность психолога как специалиста будет определяться, в первую очередь, в зависимости от уровня его знаний, умений и навыков, как базового показателя, на основе которого формируются все остальные. Уровень собственной профессиональной компетентности определяет содержание и характер профессионального самоопределения, сопровождающийся идентификацией себя с образом профессионала, выработкой и уточнением планов на будущее, уточнением целевых приоритетов в деятельности и критериев её эффективности. Кроме того, анализ взаимосвязей позволяет отметить, что удовлетворённость психолога также напрямую зависит от уровня собственной профессиональной

компетентности и признания его в коллективе как специалиста.

*На второй стадии* (от 1 года до 3-х лет) сохраняются связи, зафиксированные на первой стадии. В дополнение к этому положительные связи обнаружены между профессиональным самоопределением и авторитетом, а также между авторитетом и эффективностью. Последнее означает, что в оценке психолога как специалиста всё большее значение приобретают показатели эффективности его деятельности. В то же время профессиональное самоопределение психолога начинает как бы усиливаться механизмами обратной связи, реализуемыми посредством межличностных и служебно-ролевых взаимоотношений с различными категориями военнослужащих. На его профессиональную самооценку всё более влияет уровень его авторитета, статус в коллективе. Таким образом, на данной стадии прежде всего происходит становление ключевых компетенций флотского психолога.

*На третьей стадии* (от 3-х до 5 лет) структура дополняется значимыми связями между профессиональным самоопределением и эффективностью, а также между эффективностью и удовлетворённостью. Теперь уже эффективность становится интегрирующим центром, вокруг которого группируется большинство критериев. В целом отмечается усиление связей между всеми критериями. Такое соотношение позволяет говорить о своеобразном синтезе отдельных критериев в целостную структуру, позволяющих комплексно оценивать ведущие компетенции, соответствующие военно-организационной культуре корабля, войсковой части ВМФ.

*На четвёртой стадии* (свыше 5 лет) структура становится устойчивой; вместе с тем за счёт сложного сочетания развития уровней профессиональных компетенций приобретает свойство гибкости, высокой адаптивности к изменяющимся внешним условиям профессиональной деятельности. Завершение становления в целом профессиональной идентичности флотского психолога приводит к устойчивому принятию профессии.

Таким образом, на каждой стадии наблюдается изменение взаимоотношений между показателями становления профессиональных компетенций. В целом+ замечено не только увеличение значимых связей, но и рост уровня значимости коэффициентов корреляции от одной стадии к другой. Это говорит о своеобразной интеграции критериев в целостную структуру.

В связи с этим проектирование образовательной среды вуза должно вестись с учётом выявленных противоречий, возникающих в системе взаимодействия индивидуально-личностных и объективно-ситуативных факторов, составляющих ситуацию профессионального развития и предопределяющих специфику каждого этапа становления. Именно разрешением таких противоречий детерминирован процесс становления профессиональных компетенций. В качестве основных противоречий выступают: противоречие между реальным уровнем знаний, умений, навыков, психологических качеств и нормативными требованиями профессии; противоречие между самооценкой целей, критериев эффективности и результатов профессиональной деятельности, а также оценкой их со стороны должностных лиц; противоречие между стремлением психолога к специализации в определённой области психологической науки и практики, к профессиональному совершенствованию в целом и недостаточной эффективностью руководства (управления процессом повышения профессиональной квалификации); противоречие между стремлением офицера-психолога к профессионально-служебному росту в рамках избранной специальности и несовершенством организационно-штатной структуры; противоречие между необходимостью ориентации психолога на интересы личности военного моряка и интересами флотской службы; противоречие между высокой интенсивностью социальных контактов, необходимостью постоянного эмоционального выкладывания – и ограниченной способностью флотских психологов сохранять свой эмоционально-психологический потенциал; рассогласование в темпах становления уровней профессиональных компетенций; противоречие между стремлением психолога к специализации и необходимостью сочетать разнообразные методы, обеспечивая решение широкого круга профессиональных задач и направлений деятельности.

Проведённый факторный анализ результатов констатирующего эксперимента позволил определить структуру влияния дескрипторов образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций военного психолога. Так, у успешных психологов такая структура представляет собой совокупность следующих факторов:

- *фактор 1* – влияние ОС на становление ведущих и ключевых компетенций – 0,33607 (36%) общей дисперсии;

- *фактор 2* – влияние ОС на становление стандартных (знания, навыки) и ключевых компетенций – 0,180507 (19%) общей дисперсии;

- *фактор 3* – влияние ОС на становление ключевых компетенций (ПВК) – 0,110612 (13%) общей дисперсии;

- *фактор 4* – влияние ОС на становление ключевых компетенций (мотивация) – 0,182496 (19%);

- *фактор 5* – влияние ОС на становление стандартных компетенций (умения) – 0,117392 (13%) общей дисперсии.

**На становление стандартных компетенций** воздействуют два фактора – фактор 2 и фактор 5. В нашем исследовании основу для выделения профессиональных умений, необходимых военному психологу, составила классификация задач, характеризующая любую деятельность, связанную с работой с людьми.

**На становление ключевых компетенций** действуют практически все факторы образовательной среды. Однако факторы 3 и 4 действуют в полной мере, а факторы 1 и 2 – в совокупности как на ведущие, так и на стандартные компетенции, соответственно.

Так, фактор 3 влияет на формирование потребности в завоевании признания со стороны других людей, в том, чтобы окружающие ценили заслуги, достижения и успехи индивидуума. Этот показатель указывает на симпатии к другим и хорошие социальные взаимоотношения, это потребность личности во внимании со стороны других людей, желание чувствовать собственную значимость.

Фактор 4, влияния эмоциональности и когерентности ОС, лежит в основе исключения из ценностно-мотивационной сферы доминирования потребностей успешного флотского психолога в высокой заработной плате и материальном вознаграждении; желания иметь работу с хорошим набором льгот и надбавок, в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке. В то же время данный фактор лежит в основе актуализации у специалистов потребности быть креативным, анализирующим, думающим работником, открытым для новых идей, что свидетельствует о тенденции к проявлению пытливости, любопытства и нетривиального мышления. Под его воздействием усиливается потребность в ощущении востребованности в интересной общественно полезной работе.

Важно влияние на становление ключевых компетенций и фактора 1, фактора обобщённости ОС, связанной с её социальной

активностью и мобильностью. Этот фактор формирует потребность в разнообразии, переменах и стимуляции; стремление избегать рутины. Появляется тенденция всегда находиться в состоянии приподнятости, готовности к действиям, любви к переменам и стимуляции. Формируется потребность ставить для себя дерзновенные сложные цели и достигать их; успешный флотский психолог хочет следовать поставленным целям и быть самомотивированным, намечать и завоевывать сложные, многообещающие рубежи. Усиливается потребность в совершенствовании, росте и развитии личности. Возникают стремления к самостоятельности, независимости и самосовершенствованию. В то же время практически исключаются потребность в чётком структурировании работы, потребность в снижении неопределённости и установлении правил и директив выполнения работы. Повышается стрессоустойчивость, снижается беспокойство по поводу серьёзных изменений в своей личной жизни или на работе.

Фактор 2 формирует низкую потребность в построении взаимоотношений с большим числом военнослужащих, не вызывает значительной степени близости взаимоотношений, доверительности. Но это, по мнению Мартин и Ричи, подкреплённым нашими наблюдениями, не свидетельствует о слабой социальной адаптации и отсутствии социальных навыков, а является показателем профессионально выверенной позиции «близости – дистанции» психолога. Кроме того, данный фактор способствует формированию потребности во влиятельности и власти, стремлению руководить другими, настойчивому стремлению к конкуренции и влиятельности. Здесь проявляется конкурентная напористость психолога, поскольку предусматривает обязательное сравнение с другими людьми и оказание на них влияния.

Выступая одновременно субъектом служебно-ролевых отношений на корабле, отчасти психолог вынужден сочетать в своей служебно-профессиональной практике различные стили взаимодействия.

**На становление ведущих компетенций** влияние оказывает фактор 1. Обобщённость образовательной среды, связанная с её социальной активностью и мобильностью, мешает флотскому психологу успешно функционировать в военно-организационной культуре «порядок», зато является основой профессиональной деятельности в субкультуре «результат». Следовательно, в зависимости от возможного планирования необходимости

занятия вакансий психолога, целесообразно учитывать данные показатели образовательной среды вуза. Интегрирующим показателем ведущих компетенций военно-морской организации является *степень предметно-ценностного единства (ПЦЕ)* группы должностных лиц (командование корабля, части, психолог вышестоящего органа управления) и флотского психолога относительно характера и предназначения его профессиональной деятельности. Центральной переменной в этом плане выступал индекс адекватности предметно-рефлексивных отношений психолога и группы должностных лиц относительно критериев эффективности профессиональной деятельности психолога. Для его определения рассчитывался коэффициент корреляции Спирмена ( $r_s$ ), позволяющий определить тесноту и направление корреляционной связи между двумя профилями (или иерархиями) признаков. После получения результатов сравнения индивидуальных иерархий критериев эффективности профессиональной деятельности каждого психолога со «своей» группой должностных лиц (ГДЛ), производилось сравнение средних (при помощи *t*-критерия Стьюдента) двух групп психологов: достигших высокого уровня становления – с остальными, входившими в исследуемую выборку (приложение). Полученные данные наглядно отражают значимые различия между этими группами ( $t=6,32$ ,  $p<0,01$ ). В дальнейшем было проведено изучение взаимосвязи общего (интегрального) показателя становления профессиональных компетенций со степенью предметно-ценностного единства (ПЦЕ). Проведённый с этой целью подсчёт величин коэффициентов корреляции по Пирсону показал довольно тесную взаимосвязь оценочных признаков ( $r=0,74$ ,  $p<0,01$ ).

Продолжает констатирующий эксперимент факторный анализ по двум сравниваемым выборкам флотских психологов: успешные психологи и остальные психологи. В результате были выявлены сходные структуры влияния образовательных сред вузов на становление всех уровней профессиональных компетенций: стандартных, ключевых и ведущих. Полученные данные подтвердили, во-первых, изначальное предположение о том, что образовательная среда вуза, где учился будущий флотский психолог, оказывает постоянное, пролонгированное во времени влияние на становление профессиональных компетенций. Во-вторых, показали, что разнообразие получаемых и развиваемых в вузе знаний, умений и навыков актуализирует-

ся у состоявшегося психолога в многообразных ситуациях военно-морской деятельности, формируясь в устойчивые стандартные компетенции. В-третьих, образовательная среда вуза, оказывая влияние на ключевые компетенции, в выборке лучших психологов выравнивается в общей пропорции компетенций, изменяясь от значительного переважа влияния на ключевые компетенции в выборке проходящих становление психологов (всех остальных, в терминах нашего констатирующего эксперимента). Эти результаты можно интерпретировать как естественное, рациональное расходование мотивационного потенциала личности специалиста, проходящего стадии профессионального становления. В-четвёртых, выявлено, что у успешных психологов образовательная среда вуза, где они учились, в своей модальности в большей степени, чем у остальных психологов, соответствует военно-организационной культуре корабля, береговой части флота, прохождению службы флотским психологом. Такое соответствие по сравниваемым выборкам было выявлено: 64% – у успешных психологов и 48% – у остальных.

Обобщающий результат эксперимента получен путём несложной статистической процедуры подсчёта общих долей дисперсии рассмотренных ранее пяти факторов влияния образовательной среды вуза на становление профессиональных компетенций флотского психолога. Доли дисперсий выявленных факторов складывались в три кластера по соответствующим уровням компетенций вне зависимости от «чистоты» влияния: влияние ОС на становление стандартных компетенций – 0,287 (20%) дисперсии; влияние ОС на становление ключевых компетенций – 0,817 (57%) дисперсии; влияние ОС на становление ведущих компетенций – 0,336 (23%) дисперсии.

### Выводы

В ходе исследования разработана и апробирована теоретическая модель влияния образовательной среды на становление профессиональных компетенций военного психолога. Определена нелинейная динамика изменения уровней профессиональных компетенций военного психолога под воздействием образовательной среды вуза. Экспериментально выявлены основные взаимосвязи дескрипторов образовательной среды со становлением профессиональных компетенций: 1) дескрипторов интенсивности и доминантности, взаимосвязанных со становлением

стандартных компетенций; 2) устойчивости образовательной среды, эмоциональности, когерентности, обобщённости – связанные со становлением ключевых компетенций; 3) обобщённости, социальной активности, мобильности – связанные со становлением ведущих компетенций.

Эмпирически выявлена преобладающая доля (57%) воздействия образовательной среды вуза на становление ключевых компетенций у успешных флотских психологов в сравнении со стандартными (23%) и ведущими (20%) компетенциями. Налицо противоречие между традиционным восприятием образовательной среды вуза как основы становления стандартных компетенций и эмпирически полученными данными. С одной стороны, понятно, что успешные психологи, находясь на этапе индивидуализации становления профессиональных компетенций или пройдя его, содержательно должны актуализировать потенциал образовательной среды вуза именно в направлении ключевых компетенций. Это имеет место. С другой стороны, видимо, мы столкнулись с малоизученным феноменом использования скрытого потенциала – по сути, ресурса инерционности системы российского образования. Причём в нашем случае речь идёт о положительной составляющей такого ресурса. Именно он на сегодня еще позволяет осуществлять подготов-

ку специалиста без чёткой определённости к будущей должности с её специфическими профессиональными компетенциями. Здесь мы имеем дело с управлением вероятностными методами неопределённым процессом. В связи с этим вызывает уважение, с одной стороны, высокий адаптационный потенциал успешных военных психологов, а с другой – основательность полученного образования в ведущих вузах, осуществляющих подготовку психологов и принявших участие в эксперименте.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Базаров Т.Ю. Социально-психологические методы и технологии управления персоналом организации: Диссерт. д-ра психол. наук. М., 1999.
2. Булгаков А.В. Психологическая теория и практика межгрупповой адаптации (по материалам экспериментального исследования на кораблях ВМФ России). Монография. М.: МГОУ, 2006. 229 с.
3. Булгаков А.В. Психология межгрупповой адаптации на кораблях Военно-морского флота России: Диссерт. д-ра психол. наук. М., 2007.
4. Сыромятников И.В. Становление профессиональной деятельности психолога войсковой части Сухопутных войск. Диссерт. канд. психол. наук. М., 1997.
5. Ясвин В.А. Моделирование образовательной среды. М., 1997.

УДК 159.9:316.356.2-057.875

*Григорьева С.И.*

## ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ТИПАМИ СЕМЬИ И МОТИВАЦИЕЙ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ\*

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению взаимосвязи типов семьи и мотивации учения студентов-психологов. Она раскрывает особенности типов семьи – родовой и городской нуклеарной, а также рассматриваются параметры, определяющие включённость в семейные отношения. Представлены ведущие мотивы учебной деятельности, соответствующие определённому типу семьи.

*Ключевые слова:* типы семьи, родовая семья, городская нуклеарная семья, детерминация деятельности, функциональный подход, мотивация учебной деятельности.

S. Grigoryeva  
INVESTIGATION OF INTERRELATION BETWEEN THE FAMILY MODEL AND EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

*Abstract.* The article deals with interrelation between the family model and educational motivation of students-psychologists. It makes clear the habits of tribal and urban nuclear family models. Parameters for involvement of students into the family relations are considered. The leading educational motives for each family model are presented.

*Key words:* family models, tribal family,

\* © Григорьева С.И.