

9. Курапова И.А. Нравственно-ценностная регуляция эмоционального выгорания в профессиональной деятельности (на примере педагогов средней и высшей школы): Автореф. диссерт. канд. психол. наук. М., 2009.
10. Орёл В.Е. Синдром психического выгорания личности. М.: Ин-т психологии РАН, 2005.
11. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. М.: Наука, 2002. Т. 23, №3.
12. Форманюк Т.В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т.В. Форманюк // Вопросы психологии. М.: Школа-Пресс, 1994. № 6.
13. McNeil M.E., Hood A.W., Kurtz P.Y., Thousand J.S., Nevin A. A Self Actualization Model for Teacher Induction into the Teaching Profession: Accelerating the Professionalization of Beginning Teachers. San Diego, 2006.
14. Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter M.P. Job Burnout. Annual Review of Psychology, 2001.

УДК 159.9:355.01

Талызина Е.Н.

## ОПТИМИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ\*

*Аннотация.* В статье представлен анализ факторов профессиональной деятельности, негативно влияющих на психическое состояние и устойчивость педагогов. Также рассмотрены основные результаты исследования психической устойчивости преподавателей системы дополнительного профессионального образования и путей её оптимизации.

*Ключевые слова:* психическая устойчивость, преподаватель системы дополнительного профессионального образования, факторы, оптимизация.

E. Talyzina

OPTIMIZATION OF MENTAL  
STABILITY OF TEACHERS OF MILITARY  
EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF  
IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILL

*Abstract.* In article the analysis of factors of the professional work negatively influencing a mental condition and mental stability of teachers is presented. Also the basic results of research of mental stability of teachers of system of additional vocational training and ways of its optimisation are considered.

*Key words:* mental stability, the teacher of system of additional vocational training, factors, optimisation.

В последние десятилетия наблюдается тенденция повышения стрессогенности деятельности. В 1983 г. 55% людей еженедельно сталкивались со стрессом [6]. В 1992 году уже каждый третий испытывал стресс ежедневно или несколько раз в неделю, что на 20% больше, чем десять лет назад [9]. Позже, в 1996 году, уже 75% людей ежедневно испытывали стресс [11]. На сегодняшний день из всего стресса, которому подвергаются россияне, 78% жалоб – на стресс из-за работы [1].

Многие учёные (О.А. Ахвердова 2004; А.А. Баранов 1995; И.В. Боев 2004; Н.И. Глушкова 2004; Л.М. Митина 1992; Л.В. Смолова 1999 и другие) отмечают, что одним из наиболее напряжённых (в психологическом плане) видов социальной активности является профессиональная деятельность педагогов. Так, к негативным факторам педагогической деятельности, способным вызвать стресс, относят активную умственную деятельность, требующую мобилизации практически всех ресурсов организма; повседневную рутину; необходимость сдерживать свои эмоции, контролировать каждый свой поступок, каждое слово, интонацию и т. д.

Помимо общих для педагогической деятельности стрессогенных факторов, в профессиональной деятельности педагогов, работающих в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) силовых структур, выделяются специфические стресс-

\* © Талызина Е.Н.

факторы. Одним из наиболее существенных факторов является ответственность педагога за профессиональную переподготовку и повышение квалификации сотрудников силовых структур и их дальнейшую профессиональную деятельность.

Многие психологи (О.А. Ахвердова, М.А. Березин, Р.М. Грановская, А.К. Маркова, А.А. Напримеров) указывают на то, что осуществление педагогической деятельности в условиях постоянного воздействия негативных факторов ведёт к снижению показателей психических процессов (памяти, внимания, мышления), появлению нехарактерных ошибок, профессиональной деформации, синдрому эмоционального выгорания, а также к ряду заболеваний (ишемической болезни сердца, ожирению, диабету, язве желудка и т.п.). Вышеуказанные негативные психологические и физиологические последствия не могут не сказаться на качестве и эффективности исполняемых преподавателем служебно-профессиональных задач.

Своеобразным фундаментом психического и физического здоровья преподавателя, а также одним из значимых факторов профессиональной готовности (А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, В.А. Крутецкий, Л.М. Митина и другие исследователи) и эффективности педагогической деятельности (Н.А. Аминов, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, О.А. Ахвердова, О.Д. Привалова, А.К. Маркова, Е.М. Семенова и другие) выступает *психическая устойчивость*.

Анализ существующих подходов в отечественной психологии к пониманию сущности позволяет рассматривать *психическую устойчивость* преподавателя системы ДПО как способность сохранить адекватность психического состояния, которая даёт педагогу возможность поддерживать оптимальную работоспособность в различных, в том числе напряжённых, ситуациях, добиваясь успеха в служебно-профессиональной деятельности.

В связи с тем, что от уровня психической устойчивости зависит и здоровье преподавателя, и эффективность его профессиональной деятельности, актуально возникает проблема изучения путей её оптимизации. При этом под *оптимизацией психической устойчивости* подразумевается комплекс мероприятий, 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.

В процессе оптимизации психической устойчивости преподавателей среди прочих мероприятий особое место занимает психологическая подготовка сотрудников. Основными задачами психологической подготовки выступают: 1) теоретическая подготовка преподавателей к возможным трудностям профессиональной деятельности, расширение знаний педагогов по вопросам оптимизации психических состояний; 2) практическая подготовка преподавателей к действиям в напряжённых ситуациях и восстановлению психической сферы после воздействия негативных факторов.

В рамках нашего исследования оптимизация психической устойчивости преподавателей военных образовательных учреждений ДПО осуществлялась по следующим этапам.

1. Проведение лекционных занятий, которые позволяют расширить познания преподавателей в области стресса, его последствий, методов саморегуляции. Проведение тестов, позволяющих преподавателям лучше понять себя, своё психоэмоциональное состояние, оценить свою психическую устойчивость.

2. Проведение практических занятий по овладению первичными навыками саморегуляции, позволяющими сознательно, волевыми усилиями снять нервное напряжение, чувство тревоги, страха или беспокойства перед ответственной работой, во время выполнения напряжённой задачи, а также восстановить психоэмоциональное состояние и работоспособность после пребывания в стрессогенной ситуации.

3. Проведение тренинга биоуправления с целью освоения индивидуального способа саморегуляции с последующим психологическим консультированием, которое заключается в обсуждении эффективности выбранных преподавателями способов саморегуляции и их коррекции (по необходимости).

С целью выявления и уточнения факторов, влияющих на появление отрицательных психоэмоциональных состояний и снижение психической устойчивости преподавателей системы ДПО, в 2007 г. среди преподавателей военных образовательных учреждений повышения квалификации был проведён анкетный опрос.

Для повышения репрезентативности обобщений и выводов исследование было проведено в пяти военных образовательных учреждениях ДПО (Институт переподготовки и повышения квалификации сотрудников (ИППКС) г. Екатеринбург; ИППКС г. Моск-

вы; ИППКС г. Нижнего Новгорода; ИППКС г. Новосибирска; ИППКС г. Санкт-Петербурга).

Эмпирическую базу исследования составил профессорско-преподавательский состав (ППС) из числа военнослужащих (81% от общего числа респондентов) и гражданского персонала (19%) (за исключением лиц, работающих на условиях совместительства и часовой оплаты труда) ( $n=150$ ). В исследовании принимали участие преподаватели мужского (85%) и женского пола (15%), с различным опытом педагогической деятельности (до 3-х лет – 19%, 3-5 лет – 22%, 5-10 лет – 27%, свыше 10 лет – 32%), с высшим образованием (техническое – 42%, гуманитарное – 64%) и наличием учёной степени (доктор наук – 6%, кандидат наук – 33%, не имеет учёной степени – 61%). Исследование проводилось среди начальников кафедр, заместителей начальников кафедр, профессоров, доцентов, старших преподавателей и преподавателей учебных кафедр. Возрастной диапазон респондентов составил в среднем 25-60 лет.

В ходе исследования применялась специально разработанная анкета, в которой респондентам предлагалось отметить степень выраженности отрицательной реакции на перечисленные факторы, а также указать другие факторы, негативно влияющие на психоэмоциональное состояние преподавателя, появляющиеся в период осуществления педагогической деятельности и в период выполнения других служебных обязанностей.

Анкетные данные обрабатывались с помощью статистической программы «SPSS 13.0. for Windows».

На основе данных, полученных в ходе анкетирования, был сделан вывод, что преподаватели чаще подвергаются воздействию социально-психологических факторов (возникающих в процессе межличностного взаимодействия) и организационно-управленческих факторов (возникающих при недостаточно качественной организации трудового процесса).

При анализе воздействия факторов профессиональной деятельности на преподавателей образовательных учреждений ДПО силовых структур нельзя не учитывать неоднородность состава выборки: разный педагогический стаж, пол и категорию испытуемых (военнослужащие и гражданский персонал). С помощью критерия *хи*-квадрат, основанного на использовании таблиц сопряжённости, был установлен характер связи между факторами и отмеченными выше признаками.

Так, было выявлено, что стаж педагогической

деятельности взаимосвязан с такими факторами, как: неподготовленность класса и материально-технической базы (МТБ) к занятиям ( $p=0,01$ ), нахождение в группе слушателя, чей уровень знаний превосходит уровень знаний преподавателя ( $p=0,01$ ), нехватка времени на подготовку к занятиям ( $p=0,05$ ). При этом по всем указанным показателям преподаватели, чей опыт педагогической деятельности составляет меньше пяти лет, оказались наиболее подвержены воздействию негативных факторов, чем более опытные коллеги.

Можно предположить, что связь между первыми двумя факторами и стажем обусловлена недостаточным уровнем педагогического мастерства молодых преподавателей и их неуверенностью в полноте своих знаний по преподаваемой дисциплине. В то же время у опытных преподавателей не часто появляются негативные реакции на неподготовленность класса и МТБ к занятиям, вероятно, потому, что их опыт деятельности позволяет провести занятие в любых условиях и объяснить материал, «имея под рукой только доску и мел». Относительно фактора времени можно выдвинуть следующие предположения: 1) как правило, молодых сотрудников чаще, чем их более опытных коллег, привлекают к выполнению различных задач (написание рецензий, отзывов, участие в различных общественных мероприятиях и т. д.); 2) за первые годы педагогической деятельности у начинающего педагога накоплен незначительный объём учебно-методической литературы, что увеличивает время на поиск учебного материала и на его изучение.

Также было выявлено, что от опыта педагогической деятельности зависит возникновение негативных эмоций во время проведения занятий в больших по численности группах ( $p=0,01$ ). Так, на основании полученных данных можно сделать вывод о том, что реже негативные эмоции данный фактор вызывает у преподавателей, чей педагогический стаж составляет свыше десяти лет. Примечательным представляется тот факт, что в ходе опроса преподаватели с разным опытом деятельности, указывая на стрессогенность данного фактора, называли разные причины. Так, более опытные преподаватели (стаж пять и более лет) среди причин возникновения негативных состояний отмечали духоту в учебной аудитории. Менее опытные педагоги (до пяти лет) в основном указали такую причину, как дискомфорт (страх) выступления перед большим скоплением людей. Как ука-

зали респонденты, дискомфорт в таких ситуациях проявлялся в чрезмерном волнении, напряжении, чувстве скованности, неуверенности, в появлении тремора рук, частого сердцебиения и т. п. С подобными ситуациями сталкивались 64% опрошенных преподавателей, опыт педагогической деятельности которых составляет до пяти лет.

В ходе обработки результатов обнаружена достоверно значимая связь между полученными данными и полом испытуемых ( $p=0,01$ ). Так, проведение занятий после дежурства в суточном наряде вызывает негативные эмоции только у преподавателей мужского пола. Это объясняется тем, что женщин к несению службы в суточном наряде не привлекают, именно поэтому все 100% преподавателей женского пола указали, что с данным фактором не сталкиваются. В то же время влияния пола преподавателя на характер проявления остальных факторов обнаружено не было.

Нельзя не отметить и зависимость восприятия некоторых факторов от принадлежности преподавателя к категории военнослужащих или гражданскому персоналу ( $p=0,001$ ). Например, с нехваткой времени на подготовку к проведению занятий сталкиваются в основном военнослужащие. Данная ситуация предположительно связана с тем, что гражданский персонал в основном привлекается только к учебному процессу, военнослужащим же приходится заниматься не только педагогической деятельностью, но и исполнять другие служебно-профессиональные задачи. Так, многие преподаватели из числа военнослужащих в качестве дополнительных факторов, вызывающих негативные эмоции, указали необходимость постоянно посещать занятия в рамках профессиональной подготовки, а также сдачу экзаменов, зачётов и нормативов по физической подготовке. Также оказалась существенной разница в реакции гражданских и военных педагогов на такой фактор, как проведение занятий после суточного дежурства ( $p=0,001$ ). Данные различия связаны, в первую очередь, с тем, что на дежурства заступают только военнослужащие; для гражданских преподавателей данный фактор не является актуальным.

В целом характер проявления факторов варьировался в зависимости от конкретного института, в котором проводилось исследование. Так, особенно явно проявилась связь между образовательными учреждениями и выбором фактора 1 (техническая необорудованность классов) и фактора 6 (проведение

занятий после несения службы в суточном наряде) ( $p=0,01$ ). В числе основных трудностей, которые оказывают отрицательное влияние на эмоциональное состояние преподавателей в ИППКС (г. Москва, г. Санкт-Петербург, г. Екатеринбург), оказались: 1) техническая необорудованность классов; 2) проведение занятий после дежурства в суточном наряде (для преподавателей-военнослужащих мужского пола). В то же время для института г. Нижнего Новгорода данные факторы оказались вообще не характерными. Можно предположить, что закономерность проявления негативных факторов и степень их влияния на психоэмоциональную сферу преподавателей в каждом конкретном военном образовательном учреждении связана с особенностями организации служебной деятельности.

В качестве дополнительных факторов, вызывающих у преподавателей раздражение, тревогу, беспокойство, напряжение и другие негативные состояния, респондентами были указаны: выполнение служебных обязанностей, не связанных с учебным процессом; нехватка времени на научно-исследовательскую и учебно-методическую работу; решение незапланированных задач; несоответствие температурного режима в учебных аудиториях санитарно-гигиеническим нормам; нехватка необходимой учебной и материально-технической базы; низкая дисциплина слушателей (опоздания на занятия, использование мобильного телефона, посторонние разговоры во время занятий); неподготовленность слушателей к занятиям.

Результаты анкетирования позволяют утверждать, что психическое состояние преподавателей зависит не только от воздействия различных факторов, но и от проведения определённых форм занятий. Испытуемым требовалось указать в анкете 1-2 вида занятий, негативно влияющих на их психоэмоциональную сферу. При этом в анкете были представлены наиболее типичные для системы ДПО виды занятий: лекции, практические занятия, контрольные формы занятий (экзамен, зачёт) и открытые (показные) занятия.

Так, большинство респондентов указали, что испытывают тревожность, напряжение и другие негативные психоэмоциональные состояния при проведении открытых и показных занятий (67%). Также сильные эмоциональные переживания негативного характера у преподавателей вызывает проведение лекций (54%) и контрольных форм занятий (43%).

Появление негативных эмоций и состо-

яний при проведении открытых и показных занятий могут быть объяснены тем, что они представляют собой значимую ситуацию для большинства преподавателей, тем более что подобную ситуацию можно расценивать как ситуацию контроля и оценивания деятельности педагога со стороны командования и коллег. Отрицательные состояния в ходе контрольных форм занятий преподаватели объяснили сложностью объективного подхода в выставлении оценок. Влияние лекционной формы занятия на возникновение негативных эмоциональных состояний может быть объяснено сложностью самого вида занятия, требующего от преподавателя полной отдачи сил, профессионализма и педагогического мастерства.

В ходе анкетирования также была выявлена закономерность появления отрицательных психоэмоциональных состояний у преподавателей в течение рабочего дня. Из предложенных вариантов (до начала занятий, в течение первой пары, в течение второй пары, в течение третьей пары, после проведения занятий) респонденты в основном выбрали первый вариант.

Таким образом, наибольшее количество проявлений отрицательных психических состояний наблюдается у преподавателей перед проведением занятий (92%). Доминирование негативных состояний в начале рабочего дня может быть обусловлено осознанием большого количества нерешённых задач, подготовкой к предстоящему занятию и ожиданию сложных ситуаций, с которыми, возможно, придётся столкнуться на занятиях. При этом, по данным исследователей, наибольший всплеск негативных эмоций наблюдается по понедельникам, в первый рабочий день недели, а наименьший – в пятницу, последний рабочий день [1; 2; 5].

Данные, полученные в ходе анкетного опроса, также позволили сделать следующие выводы:

1) для 73% опрошенных эффективность деятельности зависит от их психоэмоционального состояния;

2) 48% респондентов утверждают, что не всегда могут контролировать свои психические состояния (особенно в напряжённых ситуациях);

3) не все преподаватели имеют ясное представление о методах саморегуляции (с методами саморегуляции знакомы только 38% опрошенных);

4) 54% опрошенных хотели бы пройти тренинг для приобретения навыков саморе-

гуляции.

На основании полученных анкетных данных, целью эксперимента было оптимизировать психическую устойчивость, обучив преподавателей приёмам саморегуляции.

В эксперименте принимали участие две группы: контрольная и экспериментальная (n=30). В качестве объекта эксперимента выступал профессорско-преподавательский состав ИППКС (г. Москва).

Общая схема эксперимента включала проведение трёх диагностических этапов, подготовительных занятий и собственно тренинга биоуправления.

1. В ходе диагностики выполнялась оценка следующих показателей психической устойчивости преподавателей контрольной и экспериментальной групп: тревожность, напряжённость и эффективность деятельности. Тестирование проводилось в три этапа: в начале эксперимента, в конце эксперимента и спустя 4 месяца после проведения эксперимента. Оценка показателей осуществлялась с помощью методики определения личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилберга-Ю.Л. Ханина, опросника нервно-психического напряжения Т.А. Немчина и теста «Таблицы Шульце». Техника проведения исследования была стандартизирована: тестирование проводилось в одно и то же время, в одинаковых условиях. Инструкции и стимульный материал предъявлялись в одинаковой форме одним экспериментатором.

2. На подготовительных занятиях присутствовали испытуемые экспериментальной и контрольной групп. До участников эксперимента доводилась информация о стрессе, его последствиях, о реакции человеческого организма на перегрузки и напряжение, о наиболее распространённых методах саморегуляции. Также была проведена тренировка с целью освоения испытуемыми техник саморегуляции, наиболее приемлемых для использования в условиях военных образовательных учреждений ДПО.

3. В тренинге биоуправления принимали участие только преподаватели экспериментальной группы. Тренинг основывался на использовании прибора биологической обратной связи «БОС-Пульс». Цель тренинга состояла в обучении испытуемых навыкам саморегуляции в условиях функционального напряжения физиологических систем и механизмов регуляции.

В качестве экспериментальной гипотезы в ходе формирующего эксперимента выступало предположение о том, что пока-

затели психической устойчивости преподавателей экспериментальной группы после осуществления тренинга биоуправления будут отличаться от показателей психической устойчивости преподавателей контрольной группы. Тем самым контргипотеза состояла в предположении о том, что показатели психической устойчивости преподавателей экспериментальной группы после осуществления тренинга биоуправления не будут отличаться от показателей психической устойчивости преподавателей контрольной группы.

Обработка экспериментальных данных проводилась в статистической программе «SPSS 13.0 for Windows» с использованием критерия статистических различий *U* Манна-Уитни, критерия знаковых рангов Уилкоксона, среднего арифметического и стандартного отклонения.

На начальном этапе эксперимента была проведена проверка равномерности распределения значений по двум группам (контрольной и экспериментальной). Однородность выборок по значениям показателей подтверждена с помощью статистической обработки (критерий *U* Манна-Уитни). Согласно полученным данным, уровень выраженности показателей психической устойчивости преподавателей обеих групп не отличается. Это утверждение позволило нам перейти к следующей части эксперимента (проведению тренинга).

Результаты эксперимента показали следующее.

После проведения тренинга в экспериментальной выборке снизилась личностная и ситуативная тревожность ( $p=0,001$ ), а также уровень нервно-психического напряжения преподавателей ( $p=0,005$ ). В то же время был получен достоверно значимый результат ( $p=0,001$ ) о повышении эффективности работы испытуемых экспериментальной группы к концу эксперимента.

Результаты сравнения данных контрольной группы, полученных в начале и в конце эксперимента, показали, что в контрольной группе на протяжении всего эксперимента личностная, ситуативная тревожность и нервно-психическое напряжение не изменились. В то же время полученный результат показывает достоверное изменение эффективности работы преподавателей: по завершению исследования в контрольной группе уровень эффективности работы снизился ( $p=0,007$ ). Подобный факт может быть детерминирован феноменом психологической усталости, нарастающей у преподавателей

к концу учебного года.

Сопоставление показателей психической устойчивости преподавателей экспериментальной и контрольной групп в конце исследования позволило констатировать положительную динамику показателей в экспериментальной группе. Так, при анализе первичных данных двух групп достоверных различий выявлено не было, в то же время, при сравнении значений, полученных в выборках в конце исследования, с помощью критерия *U* Манна-Уитни были выявлены различия на пятипроцентном уровне статистической значимости.

Таким образом, подтверждается экспериментальная гипотеза о том, что показатели психической устойчивости преподавателей экспериментальной группы после осуществления тренинга биоуправления значимо отличаются от показателей психической устойчивости преподавателей контрольной группы. Активное использование во время тренинга прибора «БОС-Пульс» дало возможность испытуемым в короткие сроки освоить индивидуальные приёмы саморегуляции и тем самым добиться существенных изменений в оптимизации психической устойчивости: снизить уровень тревожности, напряжённости и повысить эффективность работы.

Кроме того, после проведения основной части экспериментальной работы, спустя четыре месяца мы еще раз оценили показатели психической устойчивости преподавателей экспериментальной группы. Статистический анализ данных, полученных при повторном ретестировании в сентябре – октябре 2008 года, не показал значимых изменений параметров психической устойчивости относительно второго замера (май 2008 г.). Вместе с тем статистический анализ данных, полученных в ходе первого (март 2008 г.) и второго, а также первого и третьего срезов, показал статистически значимые различия в исследуемых параметрах. Это даёт основание сделать вывод об устойчивости приобретённого преподавателями навыка саморегуляции.

#### Основные выводы

1. Психическая устойчивость – это способность сохранять адекватность психического состояния, которая даёт педагогу возможность поддерживать оптимальную работоспособность в различных, в том числе напряжённых, ситуациях, добиваясь успеха в служебно-профессиональной деятельности.
2. Оптимизация психической устойчивости преподавателя – это комплекс ме-

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.