

В заключение хотелось бы еще раз отметить следующее:

1. Аутопсихологическая компетентность рассматривается нами как основа профессиональной компетентности педагога и как важное новообразование личности, способное стимулировать ее саморазвитие.

2. Структура аутопсихологической компетентности представляет собой совокупность и иерархию личностных свойств, обеспечивающих уровень и качество функционирования системы саморегуляции, что способствует успешной социальной и профессиональной адаптации человека.

3. Особенности аутопсихологической компетентности позволяют вычленить ее из структуры психологической компетентности и рассматривать как базовое образование, детерминирующее другие виды компетентности педагога.

4. Аутопсихологическая компетентность успешно формируется в процессе интенсивной групповой работы с полным или частичным "погружением" и оказывает положительное влияние на характер межличностных отношений, эффективность учебной и профессиональной деятельности.

5. Формирование аутопсихологической компетентности правомерно и необходимо не только в структуре профессионализма, но и в решении задач воспитания этического, экологического, этнического самосознания. Аутопсихологическая компетентность оказывает общее стимулирующее влияние на процесс саморазвития личности в целом.

6. Данная экспериментальная работа подтвердила правомерность, необходимость и возможность формирования такого новообразования личности, как аутопсихологическая компетентность в системе профессионально-педагогического образования у всех его субъектов (студентов, преподавателей, управленцев).

7. В перспективе предусматривается не только использование интенсивного группового обучения в средних и высших профессиональных учебных заведениях, но и подготовка специалистов из числа педагогов, способных к реализации программы по формированию аутопсихологической компетентности.

УДК 371.15

## **МЕТАИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ**

**Б. А. Вяткин**

В изучении человеческой индивидуальности все большее внимание исследователей привлекают те ее особенности, которые проявляются во внешних по отношению к ней системах - в других индивидуальностях и социальных группах [1, 2, 4, 8].

Термин и понятие "метаиндивидуальность" (от греческого meta - сверх, после) по всей видимости обязаны своим рождением двум отечественным психологам - В. С. Мерлину и А. В. Петровскому. Как обобщенная

интегральная характеристика это понятие впервые появилось в 1986 г. в работе В. С. Мерлина [7].

Метаиндивидуальность рассматривается им как некоторое продолжение либо альтернатива понятия интраиндивидуальности, обозначающего неповторимое взаимосочетание биохимических, соматических, нейродинамических, психодинамических, личностных и социально-психологических свойств человека как субъекта жизнедеятельности.

Вокруг каждого человека в конкретной социальной группе создается неповторимая психологическая атмосфера, проявляющаяся, с одной стороны, в субъективном отклике группы на индивидуальность, а с другой - в том влиянии, которое индивидуальность оказывает на сознание и деятельность окружающих людей.

Отмечая эти две стороны метаиндивидуальности, В. С. Мерлин рассматривал, прежде всего, первую, определяя метаиндивидуальность как "психологическую характеристику отношений окружающих людей к данной конкретной индивидуальности". Метаиндивидуальность в этом смысле проявляется и в аналитической форме (разного рода оценки, суждения, независимые характеристики) и в синтетической (разные индивидуально-личностные статусы: эмоционально-личностный, социометрический, ценностно-ориентационный, референтометрический).

А. В. Петровский [8], исследуя психические явления, связанные с межличностным воздействием, вводит понятие "метаиндивидуальная личностная атрибуция" (наряду с интраиндивидуальной и интериндивидуальной), предполагая, что метаиндивидуальный аспект позволяет рассматривать личность индивида не только за рамками индивидуального субъекта, но и вне связи этого субъекта с другими индивидами, за пределами совместной деятельности с ними, т.е. речь идет о представленности личности в других людях.

В концепции персонализации А. В. Петровского личность выступает как субъект идеальной представленности в жизнедеятельности других людей, как "отраженная субъектность", как "бытие кого-либо в другом и для другого". Причем отраженная субъектность может иметь несколько форм:

- метасубъектную форму идеальной представленности одного человека в жизненной ситуации другого, выступающую как источник преобразования этой ситуации в значимом для этого другого направлении;
- идентификации - когда в качестве субъекта мы воспроизводим в себе именно другого человека, его, а не свои цели. Другой образует во внутреннем мире человека отраженную субъектность, даже когда значимый для нас человек физически отсутствует;
- "претворенного я", означающего, что отраженный индивид глубоко проникает в духовный мир субъекта, осуществляющего отражение, что "я" последнего оказывается радикальным образом опосредовано взаимодействием с первым, выступает как существенно определенное (или претворенное) им.

Таким образом, отраженная субъектность выступает как продолжение одного человека в другом, как смысл первого для второго в динамике определения бытия последнего, "инобытие" одного человека в другом.

Принципиально важным является утверждение А. В. Петровского, что не каждое взаимодействие отличается активными метаиндивидуальными процессами, а только то, в котором, субъект воздействия референтен, аттрактивен, делегирован властью по отношению к объекту.

Концепция метаиндивидуальности В. С. Мерлина и А. В. Петровского, по нашему мнению, может рассматриваться в единстве двух сторон: метаиндивидуальности как психологической характеристики отношений окружающих людей к данной конкретной индивидуальности (Мерлин, 1986) и метаиндивидуальности как тех реальных изменений, которые индивидуальность производит в других людях (Петровский, 1987). Эти два определения, как видим, не только не противоречат друг другу, а наоборот, взаимодействуя, дают более полную картину механизмов и феноменологии метаиндивидуальности. По всей вероятности, определение В. С. Мерлина является первичным по отношению к определению А. В. Петровского, оно раскрывает глубинный смысл и механизм метаиндивидуального влияния: человек в процессе взаимодействия получает определенное представление о той или иной индивидуальности, зависящее от специфики ее индивидуального стиля жизнедеятельности, деятельности, общения и активности.

Если рассматривать интегральную индивидуальность как самостоятельную систему с имманентно присущей ей самостью, то это будет одна ее сторона - интраиндивидуальная. Таким образом, метаиндивидуальность детерминирована, с одной стороны, специфическими особенностями контактной социальной группы и конкретной социальной ситуации, в которые она включена, а с другой - интраиндивидуальными свойствами. Тем самым метаиндивидуальные свойства приобретают двойной смысл: они принадлежат индивидуальности и в то же время окружающим ее людям; они приписываются индивидуальности, но и идеально представлены не в ее сознании, а в сознании других людей. Кроме того, под метаиндивидуальностью следует понимать также те вклады, которые производит индивидуальность данного человека в других людях, осуществляя реальные изменения в их личности и поведении.

В русле обозначенных выше подходов к пониманию метаиндивидуальности в последние годы проводились исследования метаиндивидуальных характеристик учителей, что позволило разделить понятия "метаиндивидуальное свойство" и "метаиндивидуальная характеристика".

Вероятно, метаиндивидуальное свойство может выступать в качестве какого-либо личностного образования (например, агрессивность, тревожность, и т.д.), которое перцептируется другими людьми, но не обязательно оказывает влияние на их индивидуальность. Характеристикой же это свойство может быть только при детерминированности разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности, при выявленной прочности связей этих свойств и обязательном влиянии на индивидуальность других людей. Таким образом, метахарактеристика - это обязательно многоуровневое, ин-

тегральное образование, представленное в социальном мире и воплощенное в других субъектах социальной действительности.

Таким образом, можно выделить как внутренние критерии метахарактеристики (интегрированный, многоуровневый, многокомпонентный характер), так и внешние (профессиональная значимость, наличие механизма влияния - симпатия, власть, референтность).

В нашей лаборатории в основном изучались метаиндивидуальные характеристики учителей начальной школы. Исследуемые характеристики должны были отвечать ряду критериев:

- профессиональной значимости в работе учителя, т.е. проявляться в разнообразном спектре педагогических реалий либо как перцептивное, либо как способное воздействовать, либо демонстрирующее умение "владеть собой" и т.д.;

- существенного влияния на процессы взаимодействия учителя и ученика - либо количественно (сужая или расширяя круг общения), либо качественно (значительно видоизменяя его);

- наличия интегративного характера, т.е. в его формировании и функционировании должны участвовать достаточно широкие пласты индивидуальности.

Выбор учителей начальных классов в качестве объекта исследования метаиндивидуальности объясняется тем, что именно учитель начальных классов в значительно большей степени наделен референтностью, властью и симпатией со стороны учащихся, а также имеет обратную связь "ученик-учитель" и является ее объектом.

Первой работой по исследованию *устойчивости к психическому стрессу* было диссертационное исследование С. В. Субботина [9].

Многочисленные исследования педагогической деятельности свидетельствуют о том, что она теснейшим образом связана с эмоциональной сферой. Ряд авторов отмечают, что устойчивость к психическому стрессу является одним из важнейших профессионально-значимых качеств учителя (С. Г. Вергиловский, 1983; Б. Волков, 1990; Г. Ф. Заремба, 1982 и др.).

Испытуемые - 108 учителей начальных классов из 3 школ Ижевска и 12 школ Перми в возрасте от 23 до 38 лет, проработавшие в одном классе не менее трех лет (с 1-го по 3-й класс), а также 238 школьников в возрасте 10-11 лет из 5-х классов двух школ Ижевска и 7-х классов четырех школ Перми, проучившиеся у испытуемых учителей три года<sup>1</sup>.

Для исследования устойчивости-неустойчивости учителей к психическому стрессу использовались опросник ЧХТ (шкала работоспособности, чувствительности и эмоциональной лабильности), шкала риска опросника 16 PF Cattell (форма А) и специально сконструированный для этих целей опросник.

Для исследования особенностей индивидуальности школьников использовались опросник Айзенка (детский вариант) и 12 PF Cattell.

Из всей выборки учителей было отобрано 15 человек стрессоустойчивых и 15 - стрессонеустойчивых.

---

<sup>1</sup> Во всех последующих исследованиях это требование сохранялось.

В результате исследования индивидуальных свойств учащихся, занимающихся у стрессоустойчивых и стрессонеустойчивых учителей, обнаружено:

- ученики стрессоустойчивых учителей отличаются более высокими показателями по фактору А Кеттелла (холодность-доброжелательность) по сравнению с учениками неустойчивых учителей ( $P < 0,05$ );
- показатели эмоциональной стабильности (фактор С) ниже у учеников неустойчивых к стрессу учителей ( $P < 0,05$ );
- показатели покорности-независимости (фактор Е) статистически достоверно выше у учеников стрессоустойчивых учителей ( $P < 0,05$ );
- ученики стрессоустойчивых учителей более экстравертированы, чем ученики неустойчивых педагогов ( $P < 0,05$ );
- ученики стрессоустойчивых учителей характеризуются более высокими показателями по фактору Q<sub>4</sub> (расслабленность-напряженность) ( $P < 0,01$ ).

Таким образом, различия индивидуально-психологических особенностей между двумя выборками учащихся определяют следующие специфические портреты:

- ученики стрессоустойчивых учителей более доброжелательны, открыты, общительны, эмоционально стабильны, расслаблены, интровертированы;
- ученики стрессонеустойчивых учителей более замкнуты, холодны, эмоционально нестабильны, покорны, зависимы, напряжены, экстравертированы.

Таким образом, предположение о существовании влияния устойчивости-неустойчивости к психическому стрессу учителей на индивидуальность их учеников получило свое экспериментальное подтверждение, что позволяет считать эту индивидуальную способность свойством метаиндивидуальности, а точнее, метаиндивидуальной характеристикой.

В исследованиях о конфликтности Т. И. Марголиной [6] из 123 учителей школ Перми, имеющих высшее образование в возрасте 24-50 лет, было выделено две группы с полярным проявлением конфликтности - "конфликтные" и "неконфликтные", а также учащихся 3-4-х классов, обучающихся у этих учителей с первого класса. Все испытуемые диагностировались по свойствам нервной системы, темперамента, личности, особенностям социального статуса.

Было обнаружено, что конфликтность является сложным, многоуровневым образованием, детерминированным разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности. При этом отмечено, что структура интегральной индивидуальности неконфликтных учителей более гармонизирована и направлена в основном на интраиндивидуальный уровень (внутренняя конфликтность), а структура интегральной индивидуальности конфликтных учителей преимущественно направлена на социальный уровень и олицетворяет собой поведенческую конфликтность.

Изучение тех реальных изменений, которые происходят в личности учащихся, обучающихся у конфликтных и неконфликтных учителей, с по-

мощью сопоставления данных, полученных по методикам 12 PF Cattell и Дж. Бакка, показало, что у учащихся, обучающихся у конфликтных учителей, более выражены такие качества, как тревожность ( $P < 0,05$ ), враждебность ( $P < 0,01$ ), конфликтность ( $P < 0,01$ ). Полученные данные свидетельствуют о реальной воплощенности конфликтности учителей в социальной действительности, о возможности отнесения конфликтности к метаиндивидуальной характеристике учителя.

Обнаружены также различия в структуре личностных свойств в разных выборках учащихся. Выделившиеся значимые корреляционные связи в выборке учащихся конфликтных учителей позволяют характеризовать данную группу учащихся как обособленных, неуверенных в себе, сдержанных, тревожных, раздражительных, часто конфликтующих с родителями и учителями по поводу правил и норм поведения. Данная характеристика не способствует благоприятной тенденции личностного развития учащихся. В выборке учащихся, занимающихся у неконфликтных учителей, наряду с выделившимися связями таких свойств, как недоверие к себе, незащищенность, обозначились значимые связи показателей "самоконтроль" и "интеллект" с другими личностными свойствами, что предполагает возможную конструктивную тенденцию личностного развития учащихся.

Таким образом, предположение о влиянии учителей с разным уровнем конфликтности на свойства и структуру личностных свойств учащихся получило экспериментальное подтверждение. Это позволяет считать конфликтность метаиндивидуальной характеристикой учителя и дать ей следующее определение: конфликтность как метаиндивидуальная характеристика - это свойства индивидуальности, интегрированные на собственно индивидуальном уровне как симптомокомплексы определенных свойств, представленные в поведенческих актах и реакциях в метаиндивидуальном мире, социально-перцептируемые другими людьми и воплощенные в других субъектах метаиндивидуального мира.

В исследовании *общей активности* Т. А. Мантовой [5] изучалась метаиндивидуальность учителя в зависимости от уровня его общей активности.

Были выявлены две группы учителей, характеризующихся полярными проявлениями активности, т.е. группа высокоактивных (ВА) и группа низкоактивных (НА) учителей. Экспериментально изучены особенности личности учителей обеих групп, а также выявлены свойства личности учащихся, обучавшихся у ВА и НА педагогов.

Первоначально группа учителей начальных классов исследовалась на предмет их общей активности. Для исследования применялись две методики: "Порог активности" и шкала 6 "Общая активность" психодиагностического теста Мельникова и Ямпольского. На основании полученных данных были отобраны две полярные группы учителей: с высоким и низким уровнем активности.

Обе выборки учителей исследовались на наличие статистически достоверных различий между показателями, характеризующими свойства личности.

ВА учителя отличаются высокой степенью импульсивности. Это энергичные, разговорчивые, дружелюбные, жизнерадостные люди, верящие в свою удачу и умеющие справляться со своими трудностями. Для этих лиц характерна решительность, стремление к лидерству. Таких людей легко слушаются, им легко подчиняются, с их требованиями считаются.

Для НА учителей характерна холодность и жестокость в отношении с окружающими, они уравновешены, послушны и легко внушаемы, следуют всегда за более активными, очень осторожны в своих поступках, беспокоятся о своем будущем, робки и неуверенны в себе, тревожны, часто находятся в состоянии подавленности.

Для диагностики свойств личностного уровня учащихся применялся опросник PF - детский вариант опросника 12 PF Cattell. При сопоставлении данных, полученных в выборке учащихся, обучающихся у ВА учителей, с данными выборки учащихся, обучавшихся у НА учителей, обнаружены статистически достоверные различия между показателями по t-критерию Стьюдента.

Ученики ВА учителей отличаются более высокими показателями фактора А (холодность, доброжелательность). Различия по фактору С говорят о том, что ученики ВА педагогов более импульсивны, не способны контролировать свои эмоции. Показатели покорности-независимости (фактор Е) статистически достоверно выше у учеников ВА педагогов, т.е. этих учащихся характеризует стремление к самостоятельности, лидерству, настойчивости. Ученики ВА учителей более энергичны, разговорчивы и доверчивы, верят в свою удачу. Об этом говорят более высокие показатели фактора. Различие по фактору Н свидетельствует о том, что ученики ВА педагогов по сравнению с полярной группой менее восприимчивы к угрозам, более решительны и смелы, склонны к риску.

Ученикам ВА учителей в большей степени свойственны жизнерадостность и безмятежность, они умеют справляться с неудачами, свои поражения превращают в победы. Об этом свидетельствуют различия по фактору О.

Таким образом, общая активность учителя выступает в качестве его метаиндивидуальной характеристики.

С развитием нашего общества существенно меняются приоритеты в ценностях и целях образования: технократический подход к образованию меняется на культурно-гуманистический. Это, естественно, требует перехода на новые технологии подготовки педагогических кадров, создания иных, чем ранее, условий их работы.

Одним из необходимых качеств учителя становится его высокая *общая культура* (В. А. Сластенин, 1983; В. И. Андреев, 1992; Н. Е. Мажар, 1995 и др.). Вероятно, учитель с высокой общей культурой будет способствовать развитию у школьников культурно-эстетических потребностей, удовлетворение которых проявится в их культурно-эстетической активности. Она у школьников характеризуется интенсивным восприятием профессионального художественного творчества (музыка, театр, хореография, изобразительное искусство, литература) и их собственным художественным само-

выражением (занятие художественным самодеятельным творчеством), через которое они отражают свой внутренний мир (Л. С. Выготский, 1967), нравственными ориентациями (И. С. Кон, 1989), а также стремлением определенным образом строить свою деятельность и поведение. Все это не может не сказаться на формировании определенных личностных свойств школьников.

Для проверки этого предположения Т. Е. Вяткиной [3] было организовано специальное экспериментальное исследование на двух выборках испытуемых - школьников Перми.

Испытуемые первой выборки - 51 учитель начальных классов и 187 учеников 3-х классов. Испытуемые второй выборки - 12 классных руководителей и 257 учеников 8-х классов. Уровень общей культуры учителя определяется с помощью разработанного авторами опросника и теста В. И. Андреева. Особенности личности учащихся начальных классов изучались с помощью опросника 12 PF Cattell (детский вариант), особенности личности учащихся средних классов - с помощью опросника 14 PF Cattell (подростковый вариант).

Обнаружено, что школьники начальных классов, обучающиеся у учителей с высоким уровнем общей культуры, отличаются значимым образом от школьников, обучающихся у учителей с относительно более низким уровнем общей культуры, по таким параметрам личности, как мягкость, уравновешенность, расслабленность.

Школьники-подростки, обучающиеся в классах, где классные руководители отличаются более высокой культурой, имеют более выраженные свойства личности, как доброта, общительность (фактор А), высокий интеллект (фактор В), мягкосердечность (фактор 1).

Итак, на основе результатов данного исследования показано, что высокая общая культура учителя проявляется, во-первых, в субъективном отклике класса на индивидуальность учителя, во-вторых, в том влиянии, которое учитель оказывает на сознание и деятельность учащихся. Вероятно, свойства личности школьников, длительное время систематически взаимодействующих с одним и тем же учителем, за годы обучения в начальной и средней школе претерпевают определённые изменения, связанные с доминирующими личностными особенностями учителя, которые определяют своеобразие его жизнедеятельности, стиль деятельности, стиль общения, т.е. выступают как характеристика метаиндивидуальности учителя.

Итак, под метаиндивидуальным эффектом индивидуальности следует понимать реальные изменения в структуре личностных свойств и поведенческих характеристиках индивидуальности, вызванные непосредственным влиянием другой индивидуальности, обладающей выраженными метахарактеристиками.

Метаиндивидуальная характеристика - это интегрированное, многоуровневое и многокомпонентное образование, представленное в социальном мире, перцептируемое другими субъектами социальной действительности по причине выраженных внешних критериев профессиональной значимо-



сти и наличия таких механизмов влияния, как симпатия, власть, референтность и т.д.

К метаиндивидуальным характеристикам учителя, как показывают вышеизложенные исследования, относятся устойчивость к психическому стрессу, конфликтность, общая активность и общая культура.

### **Литература**

1. Бодалев А. А. Личность и общение. М., 1995.
2. Вяткин Б. А. Метаиндивидуальность учителя и индивидуальность учащихся // Индивидуальность в современном мире: Материалы междунар. науч. практ. конф. Смоленск, 1995.
3. Вяткина Т. Е. Общая культура как метаиндивидуальная характеристика // Психология и социология: проблемы и перспективы развития: Тез. докл. Пермь, 1996.
4. Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальный мир. М., 1993.
5. Мантова Т. А. Активность как метаиндивидуальная характеристика учителя // Психологическая служба в системе непрерывного образования: Тез. докл. Пермь, 1994.
6. Марголина Т. И. Конфликтность как метаиндивидуальная характеристика учителя: Дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1996.
7. Мерлин В. С. Психология индивидуальности. М.; Воронеж, 1996.
8. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987.
9. Субботин С. В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: Дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1992.