

Если организационная культура и активность субъекта ориентируют его на расширение сферы своей осведомленности, то опыт будет включать все пять границ компетентности. Если организационная культура препятствует "вторжению" специалиста в сферы, непосредственно не входящие в границы его компетентности, то опыт будет привязан к определенному набору функций и знаний, которые могут оказаться в скором времени устаревшими и невостребованными. Если сам специалист не стремится раздвигать границы своей компетентности за пределы нормативно заданных, его ожидает опасность устаревания опыта, слишком тесно связанного с одним рабочим местом.

Понятием "компетентность" мы определяем *область, глубину и характер осведомленности работника относительно определенной профессиональной деятельности и профессионального поля, в котором он действует, интегрированных в способность эффективной реализации в практической деятельности своей профессиональной квалификации и опыта*.

Итак, компетентность специалиста обеспечивается тем, какие границы и уровни своей осведомленности он стремится установить. Когда то, что составляло его компетентность, со временем перемещается в сферу профессионального опыта, становится возможным (или, напротив, затруднительным) формирование новых уровня и границ компетентности в соответствии и на основе приобретенного профессионального опыта.

УДК [130.3 + 39 + 371.1] 001.5

## О МЕТАИНДИВИДУАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ\*

В. Ю. Хотинец

С позиций системного подхода к познанию интегральной индивидуальности (ИИ) человека [4] она рассматривается как саморегулирующаяся и самоактуализирующаяся система, представляющая собой иерархическую совокупность не входящих друг в друга, отдельно существующих на разных уровнях подсистем, подчиняющихся разным закономерностям и полиморфно (много-многозначно) связанных между собой. Присущая ИИ телеологическая детерминация за счет много-многозначных связей между разноуровневыми индивидуальными свойствами обеспечивает ей особого рода целостность, бла-

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства общего и профессионального образования РФ по итогам Всероссийского конкурса проектов по фундаментальным исследованиям в области гуманитарных наук 1997 г. (грант № 97).

годаря которой создается построенная на вероятностной основе интеграция подсистем, принадлежащих разным уровням. Характер взаимосвязей между разноуровневыми свойствами ИИ может изменяться под влиянием опосредующих звеньев, при котором равновероятные связи превращаются в разновероятные, а значит, вероятность возникновения связей между некоторыми свойствами определенных уровней увеличивается по сравнению с другими, что придает всей конструкции ИИ гибкость и подвижность, тем самым обеспечивая ИИ способность к развитию.

Человек как некая индивидуальность включен в окружающий его мир [3]. Поэтому ИИ не может рассматриваться только автономно, сама по себе, отдельно от внешнего окружения. Напротив, она взаимосвязана и взаимодействует с внешним миром, ранжированным ею, в том числе, и по этническим признакам. Этнический мир и ИИ направлены навстречу друг к другу, и поэтому они не только самостоятельны и независимы, но в то же время характеризуются взаимообусловленностью, взаимопроникновением, способностью изменять друг друга. С одной стороны, пребывая в этническом мире и общаясь к нему, индивидуальность приобретает этническое содержание, наполняется этничностью, становится этно-индивидуальностью, с другой – она, привнося в этнический мир свое имманентное качество, своеобразное и особенное, неповторимое индивидуальное, выступает в качестве этно-индивидуальности. В силу этого ИИ получает модус *этнической индивидуальности*.

По положению теории ИИ [4], под метаиндивидуальностью понимаются совершаемые ИИ, обусловленные внутренними и внешними источниками детерминации вклады в других людей, посредством которых осуществляются реальные изменения в их индивидуальности и поведении. Метаиндивидуальность локализуется в межиндивидуальном пространстве, объектами которого являются сама индивидуальность и окружающие ее люди. Она в сравнении с другими свойствами индивидуальности находится ближе к “зонам контакта” других людей, обуславливается отношениями этих людей к ИИ и создается посредством приписывания окружающими людьми определенных свойств и качеств ИИ. Метаиндивидуальность детерминирована специфическими особенностями социальной группы, характером ее функционирования, конкретной социальной ситуацией, в которой индивидуальность себя проявляет, а также интраиндивидуальными свойствами.

Под этническим самосознанием понимается относительно устойчивая система осознанных представлений (значений) и оценок объектов этнического мира, формирование которой обуславливает осознание человеком самого себя в качестве представителя своей этнической общности [1, с. 69–75; 2; 5; 7, с. 114–119]. Формы выражения этнического самосознания детерминированы функциональными процессами этнической идентичности на основе типов отношений этнических субъектов к этническому миру. Социально-нормативное (аксиологическое) отношение к носителям этничности предопределяет качественное своеобразие проявления этнического самосознания в форме адекватной позитивной самоидентификации, способствующей укреплению един-

ства и целостности общности, оптимизации межэтнических взаимодействий. Биполярное эмоционально-оценочное отношение к этнической реальности обуславливает гиперпозитивную и негативную формы этнической самоидентификации, проявляющиеся в результате дивергенции оптимума этнического бытия и являющиеся предпосылкой формирования “неустойчивых”, тревожных поведенческих паттернов личности [6, с. 36–42].

Выделяя *метаиндивидуальную функцию* этнического самосознания, характеризуем ее не только как вынесение этнического самосознания в целом или отдельных его компонентов в метаиндивидуальный мир, но и как *преобразующее влияние* этнической индивидуальности – носителя этнического самосознания на индивидуальный мир других людей, а значит, как идеальную представленность индивидуальности в этих других, как субъективацию этнической индивидуальности.

С целью эмпирического подтверждения этой функции среди учителей удмуртской национальности, работающих в средних школах Ижевска, были выделены те, которые характеризуются позитивной адекватной (5 человек), гиперпозитивной (5 человек) и негативной (5 человек) формами выражения этнического самосознания. Учителя являлись классными руководителями в течение трех лет, а также преподавателями удмуртского языка для детей-удмуртов (всего 180 человек), обучающихся в группах продленного дня, т. е. большее время находящимся со своим учителем в стенах школы. Была поставлена задача изучить и сравнить индивидуальные свойства учащихся третьих классов, которые обучались у учителей с различными проявлениями этнического самосознания и, соответственно, находились под воздействием их индивидуальности.

Учащиеся трех сформированных групп (60 человек в каждой) диагностировались с помощью методики Р. Кэттелла (младший школьный возраст) и методики диагностики социальной приспособленности ребенка Рене Жиля. В качестве методик статистической обработки полученных данных послужили t-критерий Стьюдента и сравнительный анализ уровней распределения выраженности показателей.

Обнаружены достоверные различия между показателями по методике Кэттелла:

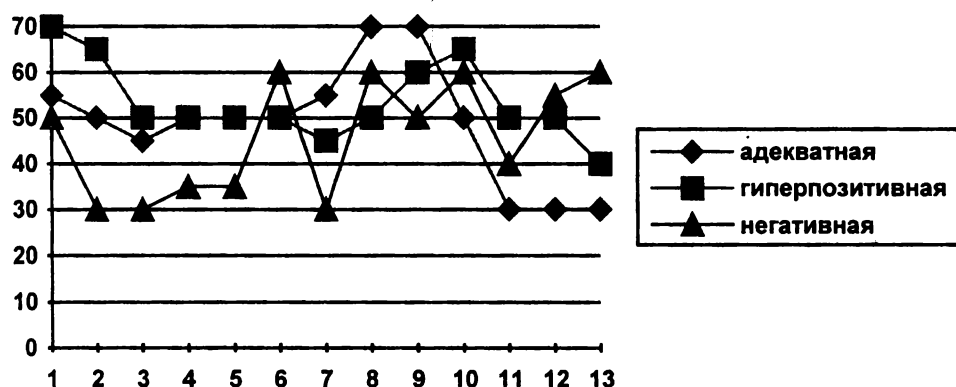
1) учащиеся у педагогов с гиперпозитивной формой по сравнению с учениками, обучаемыми педагогами с адекватной позитивной формой выражения этнического самосознания, характеризуются более высокими показателями по фактору Q4 (расслабленность – напряженность;  $P < 0.01$ ), низкими показателями по факторам Н (робость – смелость;  $P < 0.01$ ) и С (эмоциональная неустойчивость – стабильность;  $P < 0.05$ );

2) учащиеся у педагогов с негативной формой по сравнению с учениками, обучаемыми педагогами с адекватной позитивной формой выражения этнического самосознания, характеризуются более высокими показателями по фактору D (уравновешенность – возбудимость;  $P < 0.01$ ), низкими значениями по фактору А (холодность – доброжелательность;  $P < 0.05$ );

3) при сравнении двух первых групп соответственно друг с другом обнаружилось различия в сторону понижения по фактору Е (покорность – независимость;  $P < 0.05$ ).

Анализ полученных значений по t-критерию позволяет утверждать, что дети, обучающиеся у учителей с адекватной позитивной формой выражения этнического самосознания, характеризуются более устойчивыми, стабильными, резистентными психическими паттернами по сравнению с детьми двух других групп.

Выстроенные полигоны распределения процентных значений средних показателей по методике Рене Жилия представлены на рисунке.



Полигоны распределения процентных значений средних показателей по методике Рене Жилия: 1 – отношение к матери; 2 – отношение к отцу; 3 – отношение к родительской чете; 4 – отношение к братьям и сестрам; 5 – отношение к бабушке, дедушке и другим родственникам; 6 – отношение к другу, подруге; 7 – отношение к учителю; 8 – любознательность; 9 – общительность в группе; 10 – доминирование, лидерство; 11 – конфликтность, агрессивность; 12 – реакция на фрустрацию; 13 – отгороженность

Как видно на рисунке, полигон распределения процентных значений показателей конкретно-личностных отношений детей, обучающихся у учителей с адекватной позитивной формой выражения этнического самосознания, более стабилен и устойчив. По сравнению с другими поведение этих детей соответствует социально-значимым нормам, отвечает ожиданиям окружающих, в том числе и учителей. Значит, можно говорить о более высоком уровне социально-психологической адаптации этих детей.

Во второй группе (гиперпозитивная форма) ученики указали на высокую значимость роли родителей в их жизни, что свидетельствует о достаточно сильном их влиянии на ребенка, о более тесной связи между ними в процессе социализации ребенка, включенного в строгую систему воспитательных традиций и особенностей. В то же время эта группа детей отличается от других

некоторой доминантностью, конфликтностью, повышенной напряженностью в отношениях с окружающими.

Показатели, отражающие систему отношений ребенка с родственниками и учителем, у детей третьей выборки (негативная форма) получили более низкие значения. Исключение составляет значимость отношений с другом или подругой, которые могут быть представителями различных этнических групп. И этому есть своя причина. Дети обнаруживают повышенную чувствительность к средовым воздействиям, некоторую тревожность, дистантность, обособленность позиций в группе, что создает определенные нюансы социально-неадаптивных вариантов поведения. Тем самым можно констатировать наличие социально-психологических факторов, в той или иной степени нарушающих адекватность поведения детей в группах, в которых работают учителя с неадекватными формами выражения этнического самосознания.

Итак, дети, обучающиеся у учителей с адекватной позитивной формой выражения этнического самосознания, лучше адаптированы в микросоциуме, их поведение характеризуется более гибкими и гармоничными способами взаимодействия с окружающими, тогда как дети, обучающиеся у учителей с гиперболизированной и литотизированной формами выражения этнического самосознания, отличаются затрудненной социально-психологической адаптацией в среде. Заметим, что у детей под эксплицитным или имплицитным влиянием индивидуальности учителя формируются соразмерные ей индивидуальные свойства. Здесь необходимо отметить, что результаты различных исследований, например детей-удмуртов, проживающих в интернате, подтверждают выявленные закономерности.

Таким образом, этническая индивидуальность при взаимодействии с объектами (субъектами) этнического мира проникает в них и воспроизводит собственные особенности, осуществляя реальные изменения в их поведении. Преобразовывая других с учетом их собственных качеств, она повторяет, расширяет и продолжает в них себя, при этом обеспечивая этнический мир себе подобными.

Дальнейшее изучение метаиндивидуальной функции этнического самосознания через вклады, которые производит этническая индивидуальность в других, поставило перед нами вопрос о роли этнической индивидуальности в формировании у реципиентов таких мировоззренческих компонентов, как ценностные ориентации.

В исследовании участвовали учителя и ученики-старшеклассники башкирской национальности Бардымской школы-гимназии № 1 села Барда Пермской области. Бардымский район отличается специфической этнической ситуацией. На его территории совместно проживают гайнинские башкиры и татары, при этом часть башкир не отделяет себя от татар, идентифицирует себя с татарским народом, определяя себя представителями татарского этноса и игнорируя официальные документы, по которым они являются башкирами. Другая же часть башкир считает себя гайнинскими татаро-башкирами,

т. е. особым народом, отличным от татар и башкир, но имеющим что-то общее с ними. По мнению исследователей, такое положение обусловлено несколькими обстоятельствами: постоянными длительными контактами башкир и татар, общностью языка, проживанием на одной этнической территории, единой природной средой обитания, а также, возможно, общностью какого-то древнего предка – этноса. Для большинства тюркоязычного населения Бардымского района по сей день актуален вопрос: “Кто мы?” – т. е. до сих пор не состоялась их собственная этническая определенность (“Я башкир или все-таки татарин?”).

Испытуемые были поделены на следующие группы: 1) 25 учителей, среди них 4 человека (16%) осознают себя преимущественно башкирами, 9 человек (36%) – татарами, 12 человек (48%) – особым народом, гайнинскими татаро-башкирами; 2) 17 учеников, осознающих себя в большей степени представителями башкирского этноса; 3) 17 учеников, осознающих себя в большей степени представителями татарского этноса; 4) 17 учеников, осознающих себя представителями особого народа – гайнинскими татаро-башкирами.

С помощью методики М. Рокича были выявлены групповые ценностные ориентации (см. табл. 1).

Таблица 1

Ценностные ориентации учителей и учеников-старшеклассников  
с различной этнической ориентацией

Испытуемые	Терминальные ценности (ценности-цели)	Инструментальные ценности (ценности-средства)
1	2	3
Учителя	<p>Здоровье (физическое и психическое)</p> <p>Интересная работа</p> <p>Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)</p> <p>Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)</p> <p>Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)</p>	<p>Воспитанность (хорошие манеры)</p> <p>Чуткость (заботливость)</p> <p>Образованность (широта знаний, высокая общая культура)</p> <p>Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)</p> <p>Непримиримость к недостаткам других и своим</p>

Окончание табл. 1

1	2	3
Ученики, осознающие себя в большей степени представителями башкирского народа	<p>Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)</p> <p>Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)</p> <p>Наличие хороших и верных друзей</p> <p>Интересная работа</p> <p>Здоровье (физическое и психическое)</p>	<p>Воспитанность (хорошие манеры)</p> <p>Аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах</p> <p>Ответственность (чувство долга, умение держать слово)</p> <p>Терпимость к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения</p> <p>Честность (правдивость, искренность)</p>
Ученики, осознающие себя в большей степени представителями татарского народа	<p>Здоровье (физическое и психическое)</p> <p>Материально-обеспеченная жизнь (отсутствии материальных затруднений)</p> <p>Наличие хороших и верных друзей</p> <p>Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)</p> <p>Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)</p>	<p>Аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах</p> <p>Воспитанность (хорошие манеры)</p> <p>Честность (правдивость, искренность)</p> <p>Образованность (широта знаний, высокая общая культура)</p> <p>Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)</p>
Ученики, осознающие себя представителями особого народа – гайнинскими татаро-башкирами	<p>Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)</p> <p>Здоровье (физическое и психическое)</p> <p>Наличие хороших и верных друзей</p> <p>Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)</p> <p>Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)</p>	<p>Воспитанность (хорошие манеры)</p> <p>Аккуратность (чистоплотность) умение содержать в порядке вещи, порядок в делах</p> <p>Образованность (широта знаний, высокая общая культура)</p> <p>Исполнительность (дисциплинированность)</p> <p>Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)</p>

Итак, анализ иерархии ведущих терминальных ценностей учителей позволил сгруппировать их в блоки ценностей профессиональной состоятельности (интересная работа, активная деятельная жизнь, жизненная мудрость) и ценностей реализации личной жизни (здоровье, любовь). Тип ориентаций выявленных терминальных ценностей раскрывает их личностную направленность: свое здоровье, своя работа, своя жизнь, своя любовь. Инструментальные ценности дифференцируются в блоки морально-этических ценностей (воспитанность, чуткость, образованность, непримиримость к недостаткам) и ценностей самоутверждения (независимость). Кроме того, инструментальные ценности обнаруживают внешний (воспитанность, чуткость, образованность) и внутренний (независимость, непримиримость) типы регуляции своего поведения.

Терминальные ценности учеников, осознающих себя в большей степени представителями башкирского этноса, сгруппированы в блок практических ценностей – активности, деятельности, взаимодействия. Тип организации раскрывает их направленность на социальные взаимодействия посредством активной деятельной жизни, жизненного опыта, отношений с друзьями. Инструментальные ценности подразделяются на морально-этические ценности (воспитанность, аккуратность) и ценности взаимоотношений (ответственность, терпимость, честность). Эта группа ценностей дифференцируется в соответствии с внешним (воспитанность, аккуратность) и внутренним (ответственность, терпимость, честность) типами регуляции.

По типу организации терминальные ценности учеников, осознающих себя в большей степени представителями татарского этноса, сгруппированы в блоки практических ценностей и ценностей реализации личной жизни (здоровье, материально-обеспеченная жизнь, наличие друзей, активная жизнь и жизненная мудрость), отражающих прежде всего их личностную направленность. Инструментальные ценности дифференцируются на морально-этические ценности (аккуратность, воспитанность, честность, образованность) и ценности самоутверждения (независимость). Ценности-средства обнаруживают внешний (аккуратность, воспитанность, образованность) и внутренний (честность, независимость) типы регуляции.

Полученная иерархия терминальных ценностей учеников, осознающих себя представителями особого народа – гайнинскими татаро-башкирами, дала возможность сгруппировать их в блок ценностей реализации личной жизни, отражающих их личностную направленность (любовь, здоровье, наличие друзей, активная жизнь и жизненная мудрость). Инструментальные ценности дифференцируются на морально-этические ценности (воспитанность, аккуратность, образованность, исполнительность) и ценности самоутверждения (независимость). Для ценностей-средств характерны внешний (воспитанность, аккуратность, образованность) и внутренний (исполнительность, независимость) типы регуляции.

При количественном сравнении видно, что терминальные ценности совпадают у представителей всех групп по трем пунктам (здоровье, активная деятельная жизнь, жизненная мудрость). Инструментальные ценности имеют



совпадения в каждой группе лишь по одному пункту (воспитанность). Помимо того, они получили совпадение по трем позициям (воспитанность, образованность, независимость) у учителей и учеников со смешанной этнической идентичностью. Обнаруженные совпадения свидетельствуют о принятии, усвоении учениками ценностей, преподносимых в процессе учебно-воспитательной работы. Качественный анализ ценностных ориентаций учителей и учеников представлен в табл. 2.

Таблица 2

Анализ ценностных ориентаций учеников и учителей с различной этнической ориентацией

Группы испытуемых	Терминальные ценности	Направленность ценностей	Инструментальные ценности	Тип регуляции
Учителя	Ценности профессиональной состоятельности (3) и реализации личной жизни (2)	Личностная	Морально-этические (4) и ценности самоутверждения (1)	Внешний (3) и внутренний (2)
Ученики, осознающие себя в большей степени представителями башкирского народа	Практические ценности (4)	Социальная	Морально-этические (2) и ценности взаимоотношений (3)	Внешний (2) и внутренний (3)
Ученики, осознающие себя в большей степени представителями татарского народа	Ценности реализации личной жизни (4)	Личностная	Морально-этические (4) и ценности самоутверждения (1)	Внешний (3) и внутренний (2)
Ученики, осознающих себя представителями особого народа – гайнинскими татаро-башкирами	Ценности реализации личной жизни (4)	Личностная	Морально-этические (4) и ценности самоутверждения (1)	Внешний (3) и внутренний (2)

Содержание таблицы свидетельствует, что ценности учеников со смешанной этнической идентичностью, во-первых, совпадают друг с другом, во-вторых, близки ценностям обучающих их учителей. Терминальные ценности объединяются в группу ценностей реализации личной жизни (здоровье, материально-обеспеченная жизнь, любовь), имеющих личностную направленность. Инструментальные ценности представлены блоками морально-этических ценностей (воспитанность, аккуратность, образованность, исполнительность и др.) и ценностей самоутверждения (независимость, способность действовать самостоятельно, решительно), имеющих внешний и внутренний тип регуляции. Большие отличия по сравнению с другими имеют ценности учеников с адекватной этнической идентификацией. По типу организации терминальные ценности сгруппированы в блок практических ценностей, характеризующихся социальной направленностью. Инструментальные ценности, наряду с морально-этическими, включают в себя блок ценностей взаимоотношений. Эта группа ценностей обнаруживает прежде всего внутреннюю регуляцию поведения личности (ответственность, терпимость, честность). Тем самым получается, что ценности учителей совпадают с ценностями учеников со смешанной этнической идентичностью.

Неизбежно возникает вопрос о причинах выявленных различий. Вероятно, причина в том, что 84% всех учителей башкирской национальности отличается также смешанной этнической идентичностью (из них 36% осознают себя представителями татарского народа, 48% – представителями гайнинских татаро-башкир); лишь 16% учителей адекватно причисляют себя к башкирскому народу. Получается, что вклады, которые производят учителя в своих учеников, осуществляются в зависимости от гомогенности их этнического самосознания, конкордантности их этнических идентичностей.

Стало быть, интериоризация ценностей в процессе культурного социогенеза личности соотносится с ее отношением к этнокультурному миру и определенностью в нем. Формирование особенностей высших мотивационных структур личности опосредовано ее этнической состоятельностью.

Итак, суть метаиндивидуальной функции этнического самосознания в данном случае заключается в том, что в этнически гомогенных группах учителей и обучающихся у них учеников системы значимых элементов внутренней структуры личности (ценностей) конгруэнтны, т. е. совпадают.

Таким образом, *метаиндивидуальная функция* этнического самосознания оценивается через те вклады, которые осуществляет этническая индивидуальность в окружающих ее людей. Она инициирует в других признаки, качества, свойства, воспроизводящие ее собственные особенности, и трансформирует другим собственные этнические смыслы с целью построения “идеальных моделей”, формирования “идеальных” качеств, стремясь подчинить других логике собственного существования.

---

**Литература**

1. Вяткин Б. А., Хотинец В. Ю. Этническое самосознание как фактор развития индивидуальности // Психол. журн. 1996. Т. 17, № 5.
2. Вяткин Б. А., Хотинец В. Ю. Интегральная индивидуальность и этнические особенности человека. Пермь: Изд-во ПГПУ, 1997.
3. Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. М.: Смысл, 1993.
4. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
5. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание и его роль в развитии индивидуальности человека: Учеб. пособие для спецкурса. Ижевск: Изд-во Удм. унта, 1996.
6. Хотинец В. Ю. Исследование различных форм выражения этнического самосознания у студентов-удмуртов // Психол. журн. 1997. Т. 18, № 4.
7. Хотинец В. Ю. Возможность развития интегральной индивидуальности в зависимости от этнического самосознания // Психол. журн. 1999. Т. 20, № 1.

УДК 37.013

**ОСНОВНЫЕ ПОЗИЦИИ  
ИНТЕГРАТИВНО-ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА**

Н. К. Чапаев

В педагогике прочно утвердились системный, комплексный, системно-функциональный, целостный, интегративный подходы. Сущность системного подхода состоит в рассмотрении педагогических явлений как систем и их системных отношений со средой (В. С. Безрукова). Комплексный подход предполагает целенаправленное, систематическое и последовательное воспитательное воздействие на все стороны личности ученика (М. В. Кабатченко, М. М. Поташник). Суть системно-функционального подхода, согласно мнению Н. М. Таланчука, заключается в том, что педагогическая деятельность рассматривается как процесс реализации педагогом системы педагогических функций. Целостный подход в трактовке В. С. Ильина направлен на формирование целостной, гармонично развитой личности.

В педагогической литературе нашлось место и понятию "интегративный подход". Оно используется, например, Н. С. Антоновым [1, с. 31]. И. Г. Еременко дает определение интегративного подхода как исследовательского средства, требующего целостного рассмотрения фактов, при котором отдельные совокупности раскрываются не в дисперсионном состоянии, а как слож-