



# Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya

Has been issued since 1834. ISSN 2409-3378  
2015. Vol.(5). Is. 3. Issued 4 times a year

## EDITORIAL STAFF

**Degtyarev Sergey** – Sumy State University, Sumy, Ukraine (Editor in Chief)  
**Mamadaliyev Anvar** – International Network Center for Fundamental and Applied Research, Sochi, Russian Federation

## EDITORIAL BOARD

**Elizbarashvili Elizbar** – Iakob Gogebashvili Telavi State University, Telavi, Georgia  
**Fedorov Aleksandr** – Rostov State University of Economics, Taganrog, Russian Federation  
**Kolesnikova Marina** – North Caucasus Federal University, Stavropol, Russian Federation  
**Mamedov Nizami** – Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation  
**Menjkovsky Vaycheslav** – University of Belarusian State, Minsk, Belarus  
**Zherebtsov Igor'** – Institute of Language, Literature and History, Komi Science Centre, Syktyvkar, Russian Federation

The journal is registered by Federal Service for Supervision of Mass Media, Communications and Protection of Cultural Heritage (Russian Federation).

Journal is indexed by: CrossRef, OAJI, ERIH PLUS, MIAR

All manuscripts are peer reviewed by experts in the respective field. Authors of the manuscripts bear responsibility for their content, credibility and reliability.

Editorial board doesn't expect the manuscripts' authors to always agree with its opinion.

Postal Address: 26/2 Konstitutsii, Office 6  
354000 Sochi, Russian Federation

Website: <http://ejournal18.com/en/index.html>  
E-mail: [evr2010@rambler.ru](mailto:evr2010@rambler.ru)

Founder and Editor: Academic Publishing  
House *Researcher*

Passed for printing 15.09.15.

Format 21 × 29,7/4.

Enamel-paper. Print screen.

Headset Georgia.

Ych. Izd. l. 5,1. Ysl. pech. l. 5,8.

Circulation 500 copies. Order № a-5.

Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya

2015

Is. 3



# Журнал министерства народного просвещения

Издается с 1834 г. ISSN 2409-3378  
2015. № 3 (5). Выходит 4 раза в год.

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Дегтярев Сергей** – Сумский государственный университет, Сумы, Украина  
(Главный редактор)

**Мамадалиев Анвар** – Международный сетевой центр фундаментальных и прикладных исследований, Сочи, Российская Федерация

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Мамедов Низами** – Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Российская Федерация

**Меньковский Вячеслав** – Беларусский государственный университет, Минск, Беларусь

**Жеребцов Игорь** – Институт языка, литературы и истории Коми научного центра РАН, Сыктывкар, Российская Федерация

**Колесникова Марина** – Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Российская Федерация

**Федоров Александр** – Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрог, Российская Федерация

**Элизбарашвили Элизбар** – Телавский государственный университет, Телави, Грузия

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия (Российская Федерация).

Журнал индексируется в: CrossRef, OAJI, ERIN PLUS, MIAR

Статьи, поступившие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: 354000, Российская Федерация,  
г. Сочи, ул. Конституции, д. 26/2, оф. 6  
Сайт журнала: <http://ejournal18.com/>  
E-mail: [evr2010@rambler.ru](mailto:evr2010@rambler.ru)

Учредитель и издатель: ООО «Научный  
издательский дом "Исследователь"» - Academic  
Publishing House *Researcher*

Подписано в печать 15.09.15.

Формат 21 × 29,7/4.

Бумага офсетная.

Печать трафаретная.

Гарнитура Georgia.

Уч.-изд. л. 5,1. Усл. печ. л. 5,8.

Тираж 500 экз. Заказ № а-5.

## CONTENTS

**The History of National Education**

The Officialdom of the Russian Empire: Review of Western European and American Historiography of 1960th – 1980th Sergey I. Degtyarev .....	100
--	-----

**Pedagogical Research**

Some Aspects of the Contemporary Education of the Moslems of the North Caucasus Ruslan A. Khachidogov .....	111
Raising Valuable Resources of Individual Security to Resolve Students' Conflicts by the Teacher Aleksandr V. Lyakhov, Samira G. Gadgiahmedova .....	116
The Peculiarities of the Use of Art Therapy Method in Work with Teenagers Ekaterina N. Pasko .....	123
Project Activity: Categorical Analysis Oksana V. Zosymenko .....	129

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
Vol. 5, Is. 3, pp. 100-110, 2015

DOI: 10.13187/zhmnp.2015.5.100  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



## The History of National Education

UDC 323.37(477)

### The Officialdom of the Russian Empire: Review of Western European and American Historiography of 1960th – 1980th

Sergey I. Degtyarev

Sumy State University, Ukraine  
17 Kominterna St., Sumy, 40009  
Dr (History), Assistant Professor  
E-mail: starsergo@bigmir.net

#### Abstract

Analyzed studying the history of the bureaucracy of the Russian empire XVIII–XIX centuries in the West European and American historiography. The merit of the scientists was the study of not only the administrative and political development of officials of the Russian empire, but also its socio-psychological and personal aspects. For example, researchers are actively studying: the influence of Russian officials on economic and social life of the empire (L. Mises); psychological connection of the nobility and the representatives of other classes with public service (M. Raeff, P. Dukes, W. Pintner); worldview of officials (R. Wortman); the transformation of officials into a separate social and administrative group (J. Hassell); personnel of different state institutions (J.P. LeDonne, R.D. Givens, R. Wortman); system of service incentives (H.A. Bennett); the impact of the progressive representatives of the higher bureaucracy for reforms of the first half of the nineteenth century (W.B. Lincoln) etc.

Special attention is paid to scientific use members of the American school of russistika, the appearance of which is associated with the beginning of the exchange of experience between the Soviet and American researchers in the 60-70 years of the twentieth century.

**Keywords:** Western European and American historiography, school of russistika, the Russian Empire, the officials, the bureaucracy.

#### Введение

Бюрократию периода Российской империи изучали многие исследователи и публицисты еще с конца XVIII в. Первыми это сделали историки, правоведы и государственные деятели самой Российской империи, которые пытались анализировать феномен современной им бюрократии с целью выявления ее положительных и отрицательных сторон. Иногда это даже влияло на политику правительства в административно-управленческой сфере. Гораздо меньшее внимание проблеме чиновничества Российской империи уделялось учеными советского периода. В современном постсоветском обществе интерес к данной тематике значительно вырос. Особенно богатой в этом направлении является современная российская историография. Но данной проблематикой занимаются также некоторые ученые из дальнего зарубежья. Они обратили

внимание на нее фактически со второй половины XX в. Ознакомиться с их наработками (так сказать «взглядом со стороны»), исследовательскими методами, которые они при этом применяли, крайне необходимо для всестороннего и более объективного изучения указанной проблемы. Данная статья является кратким обзором работ западноевропейских и американских авторов, посвященных различным аспектам истории гражданского чиновничества Российской империи.

### **Материалы и методы**

Некоторые положения данной статьи освещались нами ранее в работе, посвященной анализу роли европейских и американских исследователей в изучении истории гражданского чиновничества на украинских землях, которые в течение XVIII в. вошли в состав Российской империи [3].

### **Обсуждение**

Английские философы-позитивисты XIX в. Дж.С. Милль и Г. Спенсер подчеркивали опасность сосредоточения всей социальной инициативы в руках бюрократии. В частности Дж. Милль считал, что главными недостатками бюрократии является рутинность и формализм, вызванные отсутствием внешней критики (поскольку некому критиковать); большим массивом дел, которые были сосредоточены в руках исполнительной власти; отсутствием реальной заинтересованности реализаторов исполнительной власти в конечных результатах исполняемых ими функций [2, с. 9]. Но, невзирая на недостатки, бюрократия всегда была и остается важной (а нынче еще и неотъемлемой) составляющей любого общества. И для более эффективного существования и функционирования этого феномена, его следует детально изучать.

Известный австрийский экономист Л. Мизес исследовал роль государства в экономической и социальной жизни общества. В этом контексте он давал однобокую и негативную оценку российской бюрократии, которая, по словам ученого, пыталась взять под контроль экономику и социальную жизнь [4].

Одним из первых тему чиновничества Российской империи затронул американский ученый Марк Раев в своей статье «Российское самодержавие и его чиновничество», которая вышла свет в 1957 г. и позднее переиздавалась [27]. Со временем была издана и его монография, где он поверхностно также уделял внимание бюрократическому аппарату Российской империи XVIII в. [26]. Чтобы описать, как функционировала российская администрация, М. Раев обратился к социальным наукам, которые позволили ему разработать новый подход к пониманию этих процессов. Социологические модели в его работах использовались как инструмент для сравнительного понимания темы, в частности они позволили увидеть и описать недостаточный уровень профессионализма российской администрации.

Большое внимание он уделил влиянию на психологию дворян особенностей дворянской службы в России XVIII в. Эта, так называемая служебная, модель рассматривалась им с позиции ее влияния на сознание:

- а) всего дворянства, для которого эта модель, по мнению М. Раева, была единственным источником европеизации;
- б) той части дворян, которые получили во время подготовки к службе какое-то образование (и возможность приобщения к европейской культуре);
- в) наиболее опытных и образованных представителей элиты, которые были способны к самостоятельному отбору и восприятию западных идей.

М. Раев считал, что доминирующим элементом дворянского сознания была связь с государством. Власть воспринимала дворянина как деталь большого механизма и по этой причине ощущение такой связи становилось сильнее. Служба стала для дворян единственной сферой реализации принципа личного достоинства и единственным фактором стабильности.

Осознав, что служба – основа привилегированности, дворяне связывали свой статус с тем образом жизни, который она сформировала. Из этого вытекало и уважение к самой службе, которая воспитала благородные качества ума и характера, и к западной культуре и образованию как инструментам этого воспитания.

Но дворяне усваивали на службе и «бюрократические» взгляды, привыкая считать государство единственной силой, которая изменяла общество, а его (государства) интересы – единственными значимыми, иерархическую субординацию и исключительную покорность – единственной основой правильного управления, а одни и те же правила – равноценно применимыми во всех сферах жизни.

Все черты дворянской психологии М. Раев выводил из характерной для самодержавия XVIII в. идеи политической власти, согласно с которой статус личности зависел от пользы, которую она могла принести государству путем службы. Но эта же идея, по мнению исследователя, развивала в дворянах и чувство отчужденности от государства. До конца XVIII в. личная связь между высшей властью и господствующим сословием была окончательно ослаблена и отрыв дворян от государства стал неминуем (большую роль в этом сыграли акты 1762 г. о вольностях дворянам).

М. Раев даже дворянскую семью характеризовал как продолжение «служебной модели». Дворянин с детства привык смотреть на себя как на объект (со стороны родителей) и субъект (по отношению к крепостным-сверстникам) игры «в чины» и управление.

По мнению исследователя, основная черта правительственного аппарата имперской России – это отсутствие однородной, эффективной и сильной бюрократии. Он также акцентировал внимание на отсутствии в административном аппарате России первой половины XIX в. функционального разделения обязанностей и специализации персонала. Чиновники легко переходили из одного ведомства в другое [27, р. 80].

К числу наиболее фундаментальных работ в этом направлении стало исследование, посвященное российскому чиновничеству, которое увидело свет в 1967 г. в Берлине («Российское чиновничество в первой половине XIX в.»). Его автор, ученик М. Раева, доктор Х.-Й. Торке, используя большой массив литературы и архивных источников, сделал попытку сравнить положение российского чиновничества с западноевропейским [31].

В течение 1960–1980-х годов английские и американские исследователи изучали вопрос отношений самодержавия и дворянства Российской империи во второй половине XVIII–XIX вв. Среди их исследований были и такие, которые касались проблемы государственной службы дворян. Советский ученый М. Бабич даже выделил группу работ американских авторов, которые пытались решить вопрос о положении и роли сословия, исходя из приоритета «проблем управления». По его словам, они понимали социально-политическую историю как историю в первую очередь «институционную», то есть обусловленную развитием системы государственных органов и в меньшей степени различных общественных институтов. При этом исследователи главное внимание уделяли месту дворянства в структуре организации власти. М. Бабич связывал повышенный интерес американской историографии 60–80-х годов XX в. к проблемам управления с тем, что главное место в исследованиях социальной структуры господствующего класса заняло изучение истории чиновничества на основе метода коллективной биографии. В целом же, по мнению М. Бабича, англо-американская историография 60–80-х годов XX в., посвящена вопросам роли дворянства в государственной службе (и другим проблемам), а по своим выводам и утверждениям практически не отличается от российской «дооктябрьской» историографии [1, с. 64, 66, 70]. С последним утверждением тяжело согласиться в полной мере, поскольку дооктябрьская историография чиновничества в основном сводилась к обычной констатации фактов (с некоторыми исключениями): определение прав и обязанностей государственного служащего, компетенции тех или иных должностных лиц. А сами работы исследователей дооктябрьского периода чаще всего носили характер исключительно правовой, иногда историко-правовой. В зарубежной историографии указанного времени использованы методы, характерные именно для исторических исследований, а сами ученые затрагивают вопросы социального происхождения чиновничества, психологического восприятия ими службы, своего места в обществе и т.п.

Таким образом, заслугой зарубежных авторов является изучение не только административно-политического развития чиновничества Российской империи, но и его социально-психологического и личностного аспектов.

Всплеск интереса к истории Российской империи вообще и к проблематике ее чиновничества в частности связан с началом обмена опытом между советскими учеными и исследователями из западных государств в 60–70-х годах XX в. Известный советский

ученый П.А. Зайончковский в этот период очень сильно повлиял на развитие американской школы русистики, поскольку именно он руководил научно-исследовательской работой стажеров из США, а в будущем таких известных ученых, как Т. Еммонс, А. Рибер, Д. Филд, Р. Уортман и др. Научные интересы многих из них касались и российской бюрократии XVIII – начала XX вв.

Уже в 1976 г. появляется монография ученика П. Зайончковского Р. Уортмана, посвященная изучению изменений в составе и мировоззрении чиновничества, появлению чиновника «нового типа». В работе были использованы методы психологического анализа и литературной критики. Автор исследовал такую группу российской имперской бюрократии, как служащие судебного ведомства, среди которых он выделил «новых» чиновников, которые со временем составили группу юристов-профессионалов [32]. В дальнейшем объектом исследования Уортмана стала юстиция Российской империи первой половины XIX в. В этом контексте он разносторонне изучил чиновнический аппарат судебной системы данного периода, в частности чиновников и канцеляристов местных судебных учреждений (например, уездных судов). Р. Уортман сделал попытку определить социальное происхождение чиновников юстиции, их служебный опыт, предыдущую службу, образование, имущественный ценз (особенно размеры владения крепостными). Он также обозначил, как воспринималась ими служба в судебных учреждениях первой инстанции, какие перспективы у них появлялись благодаря этой службе [8]. Во время исследования этих вопросов ученый использовал преимущественно данные по так называемым великороссийским губерниям (Архангельская, Костромская, Курская, Орловская, Тамбовская и др.), лишь в редких случаях предоставляя информацию касательно других национальных регионов империи (например, по Черниговской губернии).

Тему российской имперской бюрократии с 1960-х годов разрабатывал также профессор Иллинойского университета (США) Ванев (Вани, Яни) [33]. В частности он уделял внимание институту сенаторов и его влиянию на развитие бюрократического аппарата империи. В 1973 г. на базе этого университета вышла его работа, где содержится систематический обзор государственного управления и бюрократии в Российской империи в течение XVIII–XIX вв. Один из ценных аспектов данной работы заключается в том, что автор кроме законодательных источников привлек большое количество как иностранной, так и русскоязычной литературы по исследуемой проблеме. Причем анализ русскоязычной литературы свидетельствует о значительной информированности профессора Ванева не только в российской дореволюционной историографии, но и в имеющейся в наличии в то время советской [34].

П. Дьюкс в своей монографии определяет дворянство как политический институт, который пребывает в системе государственной службы, а отношения дворянства с государством при этом сравнивает с отношениями крепостных с помещиками [11].

Дж. Хассел, соотнося некоторые положения законодательства с элементами сословного сознания, указывал на провал попытки Табели о рангах положить в основу карьеры личные качества чиновника вместо происхождения. Автор точно отметил незавершенность в XVIII в. формирования чиновничества в отдельную самостоятельную группу [14].

Американский исследователь российского дворянства Р. Джонс оценивал социальную политику периода Екатерины II с точки зрения соотношения элементов «бюрократического абсолютизма» и его «альтернативы». Сквозь призму интересов государства исследователь изучал изменения в системе дворянской службы со второй четверти XVIII в. до издания Манифеста Петра III; административное развитие 1760–1770-х годов; решение поднятого в Манифесте вопроса о дворянском статусе в Учреждении о губерниях и Жалованной грамоте. По мнению автора, эти акты утверждали в управлении принцип «прямой протяженности своих агентов» в противоположность иерархии полузависимых классов и институтов. Таким образом, находился компромисс между бюрократической структурой государственных учреждений и классовой структурой общества, что выражалось в соответствии чиновничества потомственному дворянству.

Оценивая российскую политику 1775–1785 гг., Р. Джонс указывал, что она объединяла интересы самодержавия и дворянства и при этом в ней сохранялись элементы «бюрократического абсолютизма». Затраты на управление провинцией увеличивались и Екатерина II отказалась от идеи ослабления помещичьей власти и законодательно решила

вопрос о месте дворян в обществе и государстве. Но и бюрократический характер финансового управления, и разрыв между дворянством и чиновничеством усилились, а корпоративные организации заменили личную подчиненность дворян коллективной ответственностью перед властью (Р. Джонс сравнивал эту ответственность с ответственностью сельской общины 1861 г.) [15, p. 229-287].

Р. Джонс также отмечал, что страх перед общим народным волнением, а со временем и перед французской революцией, помог Екатерине II увидеть в дворянах своего союзника и защитника существующего уклада жизни. Именно поэтому с середины 70-х годов XVIII в. правительство стало активно привлекать дворян в центральные и, особенно, местные государственные учреждения, расширять их права и привилегии, закрепленные еще в Жалованной грамоте 1785 г. [15, p. 292].

При этом Р. Джонс считал, что со второй половины XVIII в. государство сознательно пыталось усилить роль бюрократии, чтобы ликвидировать свою зависимость от дворянства. По его мнению, это правительству не удалось, по причине нехватки денег и чиновников на местах, не было нужного контроля за их деятельностью, дворяне не хотели занимать низшие должности в государственных учреждениях [15, p. 34-36, 154-168]. Такую позицию Р. Джонса также разделял и вышеупомянутый американский ученый М. Раев.

Дж. Александер хотя и посвятил свою монографию реакции правительства Екатерины II на восстание Е. Пугачева в 1773–1775 гг., считал, что причиной «институционного» провала в этот период была неизменность структуры власти в условиях эволюции общества. Именно освобождение дворян от службы привело к утрате ими связи с управлением. Описывая механизм работы системы государственного управления, автор не указал, в чем именно заключалось противоречие существующей формы этих отношений заданиям управления [9].

Профессор российской истории в университете Северного Иллинойса (США) В.Б. Линкольн исследовал роль наиболее прогрессивных представителей высшего чиновничества Российской империи в период проведения реформ Николая I и Александра II. В своих работах он отстаивает мысль о том, что именно так называемые «просвещенные бюрократы» стали не только основной движущей силой прогрессивных реформ второй половины XIX в., но и в определенной степени творцами качественно нового чиновничества (более ответственного в исполнении своих обязанностей, профессионального, с прогрессивными взглядами). «Просвещенные бюрократы» появляются в конце 30-х годов XIX в. в лицах Л. Перовского, П. Киселева, В. Панина, А. Заболоцкого и других представителей высшей бюрократии империи. Они пытались использовать свои ведомства для подготовки опытных молодых чиновников, дать им такие знания законодательства, какого университеты и Училище правоведения дать не могли [20, p. 65; 7]. Причину появления таких чиновников американский ученый видел в расцвете формализма, когда чиновник, который тратил часть дня на дела, которые имели значение, был чаще исключением, чем правилом. Но уже в середине 60-х годов XIX в. «просвещенная бюрократия» теряет свое влияние, поскольку не могла эффективно противостоять дворянским требованиям участия в управлении. Хотя успех в проведении реформ Александра II В.Б. Линкольн в значительной степени возлагает именно на таких людей.

Представителей «просвещенной бюрократии» можно было встретить в высших государственных учреждениях. Те молодые и талантливые чиновники, которые воспитывались на их прогрессивных идеях, под их влиянием, пополняли, как правило, состав тех же высших или центральных органов власти и управления и не могли существенно влиять на «качество» чиновников местных учреждений, которые оставались менее образованными и менее материально заинтересованными в добросовестном исполнении службных обязанностей.

Р. Пайпс в работе «Россия при старом режиме» проследил развитие российской государственности в течение нескольких столетий, сделав ударение на отношениях между различными сословиями и аппаратом управления [6, с. 188-416]. Большое внимание он уделил описанию бюрократического аппарата России на основе концепции патримониализма. В ней он указал, что патримониальный тип государства просуществовал вплоть до 1860-х годов.



Дж. ле Донн исследовал роль дворян в государственном управлении на основе изучения личного состава Сената и высшего звена местной администрации в 1762–1796 гг. [16]. Затрагивал он и некоторые аспекты деятельности бюрократии (в основном высшей – например, генерал-губернаторов) и в других своих работах [17–19].

В 1975 и 1976 гг. в Гарвардском и Корнельском университетах состоялись конференции, посвященные истории бюрократии в России, где были представлены результаты новых исследований в англоязычном научном сообществе. Результатом этих конференций стало коллективное издание одиннадцати американских историков об эволюции российского чиновничества и бюрократизации российского общества в XVII–XX вв. Исходя из идеи приемственности в развитии российской бюрократии, авторы изучали демографические и социальные параметры больших групп чиновничества в течение десяти поколений [29] (в 1993 г. обозначенный сборник был переиздан и в этой работе мы ссылаемся также и на него). В сборник вошли несколько статей, которые стали фактически классическими по указанной проблематике.

Статья Р. Гивенса посвящена изучению дворян-чиновников российской провинции 1770–1780-х годов. Его работа построена на анализе отличий в карьере воевод и товарищей воевод состоянием на 1773 г. и казначеев и председателей судебных палат состоянием на 1788 г. Исследователь пытался таким образом уточнить представления о влиянии службы на дворянство после Манифеста 1762 г. Р. Гивенс пришел к выводу о том, что правительство мало ценило квалификацию чиновников, и не учитывало ее при увеличении длительности гражданской службы. Он считал справедливой мысль о выборной службе как продолжении обязательной, от которой она отличалась определенной свободой выбора для дворян, которые избегали службы в провинции [13].

Американские исследователи В. Пинтнер и К. Роуни утверждали, что с XVII в. в ходе развития функций управления происходит их разделение и превращение в своеобразную иерархию – устанавливается соответствующий порядок работы учреждений («деловодство») и критерии отбора и продвижения их личного состава («чинопроизводство»). Вместе с расширением сферы государственного регулирования бюрократической дисциплине подчинялись новые экономические, социальные и политические функции общества. Разрастающееся чиновничество первым подвергалось бюрократизации и именно поэтому, по мнению ученых, его изучение признается приоритетным при исследовании российского общества. В. Пинтнер и К. Роуни считают, что в XVIII–XIX вв. происходит изъятие из-под дворянского контроля функции управления, в результате чего формируется ультрабюрократическое государство, где принципы и правила деловодства заменяет закон [28].

Отдельные статьи американского историка В. Пинтнера, которые также вошли в указанный сборник, посвящены характеристике российской бюрократии конца XVIII – первой половины XIX вв. и отличаются справочным характером. Эти исследования проведены на основе формулярных списков чиновников, которые сохранялись в то время еще в Ленинградском центральном государственном историческом архиве. Ученый использовал в основном формуляры чиновников, служивших в высших и центральных государственных учреждениях, но частично использованы и списки чиновников местных учреждений. Статистический анализ этих источников показал, что к середине XIX в. в среде высшего и среднего чиновничества значительно выросла доля дворян, которые не владели земельной собственностью и крепостными, то есть не имели независимого дохода [25, р. 227]. Ученый анализировал преимущественно чиновничество великороссийских губерний. Среди служилого дворянства, например, украинского происхождения, которое относилось к среднему звену чиновничества, такая тенденция наблюдалась задолго до определенного Пинтнером периода (прим. наше – С.Д.).

В. Пинтнер обнаружил, что с точки зрения социального и экономического статуса чиновничество до середины XIX в. мало изменилось – высшая его прослойка (I–V ранги) состояли из дворян. Исследователь также определил другие изменения, которые носили фундаментальный характер: до середины XIX в. в России сформировалась новая модель профессиональной карьеры чиновничества, которую можно было уже сопоставлять с западноевропейской. Это было связано, во-первых, с количественным увеличением чиновников, которое требовало установления определенных формальных процедур в

управлении, разделении функций и институционального его оформления – создания министерств, разделении их на департаменты и т.п. Во-вторых, общее развитие образования и создание системы высшего образования в начале XIX в. стали важным фактором, который повлиял на систему рекрутирования чиновнических кадров. По наблюдениям Пинтнера, уже с 1840-х годов преимущество при принятии на службу стало даваться лицам, которые закончили учебные заведения, и законодательство Николая I лишь отрегулировало и ускорило этот процесс [24, р. 224].

Вообще В. Пинтнер сделал большой вклад в количественные исследования чиновничества Российской империи как социальной группы. Он проанализировал около 8 тыс. формулярных списков служащих, имевших чины от XIV класса и выше и служили в центральных и губернских учреждениях в 1755–1855 гг. Наибольшее внимание ученый при этом уделял их социальному происхождению, экономическому положению, национальности и уровню полученного образования [23-25]. В. Пинтнер в свое время был практически единственным, кто сумел провести крайне трудное исследование большой группы среднего чиновничества. В частности он применил математические методы в работе с формулярными списками. Результаты показали, что карьера чиновника лишь на 31 % зависела от образования, на 18 % – от сословной принадлежности, на 12 % – от богатства и на 39 % – от других факторов. Указанные данные и ныне широко используются исследователями разных аспектов функционирования чиновничества Российской империи [5, с.16]. А в одной из своих ранних работ он подсчитал, что приток гражданских лиц на службу в центральных государственных учреждениях вырос с 62,5 % в 1770–1779 гг. до 71,9 % в 1790–1799 гг., а в провинциальных за тот же срок – с 9,4 % до 15,2 % [22].

Отношению российского чиновничества к различным поощрениям (чинам, орденам, льготам) посвятил свое исследование Х. Беннет [9]. Он рассмотрел чиновническое сообщество как социальную среду, сравнил иерархию табельных чинов и должности (так называемые реальные рабочие места, которые предусматривали выполнение конкретных функций). Ученый попытался проанализировать влияние чинов и должностей на профессиональную и личную жизнь служащих. По его мнению, чинопроизводство было не просто продвижением по службе, но и знаменовало собой изменение социального статуса личности.

В разные годы различным аспектам истории бюрократии Российской империи посвящали свои исследования и другие представители так называемой зарубежной школы руссистики. Среди них следует назвать Д. Орловски [21], А. Синела [30], Д. Флинна [12] и др. Некоторые ученые выбирали российскую имперскую бюрократию как основной предмет своих исследований, а кто-то затрагивал эту проблему лишь поверхностно.

### **Заключение**

Следует отметить, что состояние источниковой базы не позволяет проводить исследования самых широких слоев чиновничества Российской империи (бюрократии местного уровня) – материалы, позволяющие обнаружить демографические характеристики, слишком фрагментарны и касаются в большей степени чиновников высших рангов. Основной массив источников составляют формулярные списки, но они сохранились не полностью и не содержат исчерпывающей информации о происхождении чиновника и характере его собственности. Но американские, британские и немецкие историки провели большую работу в этом направлении и достигли значительных результатов. При этом они использовали эмпирические данные из работ С. Троицкого, П. Зайончковского, Н. Демидовой и др. Они обратили внимание на внутренние факторы в изменениях бюрократии в первой половине XIX в., что позволило обнаружить признаки ее эволюции в этот период. Статистические исследования ученых подтвердили мысль о наличии в чиновнической среде двух разных «миров» – персонала центральной и провинциальной администрации, – которые отличались не только уровнем образования и способами продвижения по службе, но и мировоззренчески. Хотя, безусловно, обозначенная тематика остается актуальной – много ее аспектов до сих пор являются малоисследованными.

### **Благодарности**

Работа выполнена в рамках фундаментального исследования 0115U000677.

### **Примечания:**

1. Бабич М.В. Вопрос о взаимоотношениях самодержавия и дворянства России во второй половине XVIII в. в современной англо-американской историографии // Вестник Московского университета. Серия 8. История. № 6. 1989. С. 59-70.
2. Бурлачук В.Ф. Бюрократия как феномен власти и управления (Научно-аналитический обзор советской литературы, изданной в 1980-1988 гг.). К., 1989. 48 с.
3. Дегтярьов С.І. Роль європейської й американської історіографії у вивченні чиновництва України кінця XVIII – першої половини XIX ст. // Гілея: науковий вісник. Вип. 85 (№6). К., 2014. С. 75-80.
4. Мизес Л. Бюрократия. Запланированный хаос. Антикапиталистическая ментальность. М.: Дело, Catallaxu, 1993. 240 с.
5. Морякова О.В. Провинциальное чиновничество в России второй четверти XIX века: социальный портрет, быт и нравы // Вестник Московского университета. Серия 8. История. № 6. 1993. С. 11-23.
6. Пайпс Р. Россия при старом режиме. М.: Независимая газета, 1993. 422 с.
7. Соколов Н.П. Линкольн В.Б. В авангарде реформ: русские просвещенные бюрократы 1825-1861. Lincoln W.B. In the wanguard of reform: Rissia's enlightened bureaucrats 1825-1861. – Dekalb: Nothern Illinois univ. press, 1982. - 297 p. // Общественные науки за рубежом. РЖ. Реферативный журнал. Серия 5. История. № 2. М., 1984. С. 38-40.
8. Уортман Р.С. Властители и судии: Развитие правового сознания в императорской России. М.: Новое литературное обозрение, 2004. 520 с.
9. Alexander J.T. Autocratic polities in national crisis: The imperial Russian government and Pugachev's revolt (1773-1775). Bloomington-London: Indiana University Press, 1969. XII, 346 p.
10. Bennett H.A. Chiny, ordena, and officialdom // Russian officialdom: the bureaucratization of the Russian society from the seventeenth to the twentieth century / Ed. by Walter McKenzie and Don Karl Rowney. London, 1993. P. 162-189.
11. Dukes P. Catherine the Great and the Russian nobility: A study based on the materials of the Legislative Commission of 1767. Cambridge, 1967. 269 p.
12. Flynn J.T. The Universities, the Gentry, and the Russian Imperial Service, 1815-1825 // Canadian Slavic Studies. Winter 1968. P. 486-503.
13. Givens R.D. Eighteenth-century nobilitary career patterns and provincial government // Russian officialdom: the bureaucratization of the Russian society from the seventeenth to the twentieth century / Ed. by Walter McKenzie and Don Karl Rowney. London, 1993. P. 106-129.
14. Hassell J. The Implementation of the Russian Table of Ranks during the Eighteenth Century // Slavic Review. 1970. Vol. XXIX. № 2. P. 283-299.
15. Jones R. The Emancipation of the Russian Nobility 1762-1785. Princeton, New Jersey, 1973. 326 p.
16. LeDonne J.P. Appointments to the Russian Senate 1762-1796 // Cahiers du monde russe et sovietique. 1975. № 1. P. 27-56.
17. LeDonne J.P. Absolutism and Ruling Class: The Formation of the Russian Political Order, 1700-1825. New York: Oxford University Press, 1991. 376 p.
18. LeDonne J.P. Russian governors general, 1775-1825. Territorial or functional administration? // Cahiers du Monde russe. № 42/1. 2001. P. 5-30.
19. LeDonne J.P. Administrative regionalization in the Russian empire, 1802-1826 // Cahiers du Monde russe. № 43/1. 2002. P. 5-34.
20. Lincoln W.B. In the wanguard of reform: Rissia's enlightened bureaucrats 1825-1861. Dekalb: Nothern Illinois univ. press, 1982. 297 p.
21. Orlovsky D.T. Recent Studies oin the Russian Bureaucracy // The Russian Review. 1976. Vol. 35. № 4. P. 448-467
22. Pintner W.M. The Social Characteristics of the Early 19 th Century Russian Bureaucracy // Slavic Review. 1970. Vol. XXX. № 3. P. 429-443.
23. Pintner W. The Russian higher civil service on the eve of the «Great Reforms» // Journal of social history. 1975. P.55-68.

24. Pintner W. The evolution of civil officialdom, 1755-1855 // Russian officialdom from the 17th through the 20th centuries: The bureaucratization of Russian society / Ed. by Pintner W., Rowney D.K. Chapel Hill, 1980. P. 190-226.
25. Pintner W. Civil officialdom and the nobility in the 1850' // Russian officialdom from the 17th through the 20th centuries: The bureaucratization of Russian society / Ed. by Pintner W., Rowney D.K. Chapel Hill, 1980. P. 227-249.
26. Raeff M. Origins of the Russian inteligensia: The Eighteenth century nobility. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich, 1966. 248 p.
27. Raeff M. The Russian autocracy and its officials // Raeff M. Political ideas and institutions in imperial Russia. Westview press, 1994. P. 77-91.
28. Rowney D.K., Pintner W.M. Officialdom and bureaucratization: an introduction // Russian officialdom: the bureaucratization of the Russian society from the seventeenth to the twentieth century / Ed. by Walter McKenzie and Don Karl Rowney. London, 1993. P. 3-18.
29. Russian officialdom from the 17th through the 20th centuries: The bureaucratization of Russian society / Ed. by Pintner W., Rowney D.K. Chapel Hill, 1980. XVIII, 390 p.
30. Sinel A. The Socialization of the Russian Bureaucratic Elite, 1811-1917: Life at the Tsarskoe Selo, Lyceum and the School of Jurisprudence // Russian History. 1975. № 3 (1). P. 1-31.
31. Torke H.-J. Das russische Beamtentum in der ersten Halfte des 19 Jahrhunderts // FOG. 1967. Bd. 13. P. 7-345.
32. Wortman R. The development of a Russian legal consciousness. Chicago: University of Chicago Press, 1976. XI, 345 p.
33. Yaney G.L. Law, Society and the Domestic Regime in Russia in Historical Perspective // The American Political Science Review. 1965. Vol. 59. № 2. P. 379-390.
34. Yaney G.L. The Systematization of Russian Government: Social Evolution in the Domestic Administration of Imperial Russia, 1711-1905. Urbana; Chicago: University of Illinois Press, 1973. 430 p.

#### **References:**

1. Babich M.V. Vopros o vzaimootnosheniyakh samoderzhaviya i dvoryanstva Rossii vo vtoroy polovine KhVIII v. v sovremennoy anglo-amerikanskoj istoriografii // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 8. Istorija. № 6. 1989. S. 59-70.
2. Burlachuk V.F. Byurokратиya kak fenomen vlasti i upravleniya (Nauchno-analiticheskiy obzor sovetskoy literatury, izdannoy v 1980-1988 gg.). K., 1989. 48 s.
3. Degtyarev S.I. Rol' yevropeys'koyi y amerykans'koyi istoriografii u vyvchenni chynovnytstva Ukrayiny kintsya XVIII – pershoj polovyny XIX st. // Hileya: naukovyy visnyk. Vyp. 85 (№6). K., 2014. S. 75-80.
4. Mizes L. Byurokратиya. Zaplanirovanny khaos. Antikapitalisticheskaya mental'nost'. M.: Delo, Catallaxy, 1993. 240 s.
5. Moryakova O.V. Provintsial'noe chinovichestvo v Rossii vtoroy chetverti KhIKh veka: sotsial'nyy portret, byt i nravy // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 8. Istorija. № 6. 1993. S. 11-23.
6. Payps R. Rossiya pri starom rezhime. M.: Nezavisimaya gazeta, 1993. 422 s.
7. Sokolov N.P. Linkol'n V.B. V avangarde reform: russkie prosveshchennye byurokraty 1825-1861. Lincoln W.B. In the wangard of reform: Rissia's enlightened bureaucrats 1825-1861. – Dekalb: Nothern Illinois univ. press, 1982. 297 p. // Obshestvennye nauki za rubezhom. RZh. Referativnyy zhurnal. Seriya 5. Istorija. № 2. M., 1984. S. 38-40.
8. Uortman R.S. Vlastiteli i sudii: Razvitie pravovogo soznaniya v imperatorskoj Rossii. M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2004. 520 s.
9. Alexander J.T. Autocratic polities in national crisis: The imperial Russian government and Pugachev's revolt (1773-1775). Bloomington-London: Indiana University Press, 1969. XII, 346 p.
10. Bennett H.A. Chiny, ordena, and officialdom // Russian officialdom: the bureaucratization of the Russian society from the seventeenth to the twentieth century / Ed. by Walter McKenzie and Don Karl Rowney. London, 1993. P. 162-189.
11. Dukes P. Catherine the Great and the Russian nobility: A study based on the materials of the Legislative Commission of 1767. Cambridge, 1967. 269 p.

12. Flynn J.T. The Universities, the Gentry, and the Russian Imperial Service, 1815-1825 // Canadian Slavic Studies. Winter 1968. P. 486-503.
13. Givens R.D. Eighteenth-century nobilitary career patterns and provincial government // Russian officialdom: the bureaucratization of the Russian society from the seventeenth to the twentieth century / Ed. by Walter McKenzie and Don Karl Rowney. London, 1993. P. 106-129.
14. Hassell J. The Implementation of the Russian Table of Ranks during the Eighteenth Century // Slavic Review. 1970. Vol. XXIX. № 2. P. 283-299.
15. Jones R. The Emancipation of the Russian Nobility 1762-1785. Princeton, New Jersey, 1973. 326 p.
16. LeDonne J.P. Appointments to the Russian Senate 1762-1796 // Cahiers du monde russe et sovietique. 1975. № 1. P. 27-56.
17. LeDonne J.P. Absolutism and Ruling Class: The Formation of the Russian Political Order, 1700-1825. New York: Oxford University Press, 1991. 376 p.
18. LeDonne J.P. Russian governors general, 1775-1825. Territorial or functional administration? // Cahiers du Monde russe. № 42/1. 2001. P. 5-30.
19. LeDonne J.P. Administrative regionalization in the Russian empire, 1802-1826 // Cahiers du Monde russe. № 43/1. 2002. P. 5-34.
20. Lincoln W.B. In the wanguard of reform: Rissia's enlightened bureaucrats 1825-1861. Dekalb: Nothern Illinois univ. press, 1982. 297 p.
21. Orlovsky D.T. Recent Studies oin the Russian Bureaucracy // The Russian Review. 1976. Vol. 35. № 4. P. 448-467
22. Pintner W.M. The Social Characteristics of the Early 19 th Century Russian Bureaucracy // Slavic Review. 1970. Vol. XXX. № 3. P. 429-443.
23. Pintner W. The Russian higher civil service on the eve of the «Great Reforms» // Journal of social history. 1975. P.55-68.
24. Pintner W. The evolution of civil officialdom, 1755-1855 // Russian officialdom from the 17th through the 20th centuries: The bureaucratization of Russian society / Ed. by Pintner W., Rowney D.K. Chapel Hill, 1980. P. 190-226.
25. Pintner W. Civil officialdom and the nobility in the 1850' // Russian officialdom from the 17th through the 20th centuries: The bureaucratization of Russian society / Ed. by Pintner W., Rowney D.K. Chapel Hill, 1980. P. 227-249.
26. Raeff M. Origins of the Russian inteligencia: The Eighteenth century nobility. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich, 1966. 248 p.
27. Raeff M. The Russian autocracy and its officials // Raeff M. Political ideas and institutions in imperial Russia. Westview press, 1994. P. 77-91.
28. Rowney D.K., Pintner W.M. Officialdom and bureaucratization: an introduction // Russian officialdom: the bureaucratization of the Russian society from the seventeenth to the twentieth century / Ed. by Walter McKenzie and Don Karl Rowney. London, 1993. P. 3-18.
29. Russian officialdom from the 17th through the 20th centuries: The bureaucratization of Russian society / Ed. by Pintner W., Rowney D.K. Chapel Hill, 1980. XVIII, 390 p.
30. Sinel A. The Socialization of the Russian Bureaucratic Elite, 1811-1917: Life at the Tsarskoe Selo, Lyceum and the School of Jurisprudence // Russian History. 1975. № 3 (1). P. 1-31.
31. Torke H.-J. Das russische Beamtentum in der ersten Halfte des 19 Jahrhunderts // FOG. 1967. Bd. 13. P. 7-345.
32. Wortman R. The development of a Russian legal consciousness. Chicago: University of Chicago Press, 1976. XI, 345 p.
33. Yaney G.L. Law, Society and the Domestic Regime in Russia in Historical Perspective // The American Political Sciense Review. 1965. Vol. 59. № 2. P. 379-390.
34. Yaney G.L. The Systematization of Russian Government: Social Evolution in the Domestic Administration of Imperial Russia, 1711-1905. Urbana; Chicago: University of Illinois Press, 1973. 430 p.

УДК 323.37(477)

**Чиновничество Российской империи: обзор западноевропейской  
и американской историографии 1960–1980-х годов**

Сергей Иванович Дегтярев

Сумский государственный университет, Украина  
40009, г. Сумы, ул. Коминтерна, 17  
Доктор исторических наук, доцент  
E-mail: starsergo@bigmir.net

**Аннотация.** Проанализировано состояние изучения истории бюрократии Российской империи XVIII–XIX вв. западноевропейскими и американскими учеными. Их заслугой стало изучение не только административно-политического развития чиновничества Российской империи, но и его социально-психологического и личностного аспектов. В частности предметом исследователей становились: влияние российского чиновничества на экономическую и социальную жизнь империи (Л. Мизес); психологическая связь дворянства и представителей других сословий с государственной службой (М. Раев, П. Дьюкс, В. Пинтнер); мировоззрение чиновников (Р. Уортман); превращение чиновничества в отдельную социально-управленческую группу (Дж. Хассел); личный состав различных государственных учреждений (Дж. ЛеДонн, Р.Д. Гивенс, Р. Уортман); система служебных поощрений (Х.А. Беннет); влияние прогрессивных представителей высшей бюрократии на реформы первой половины XIX в. (В.Б. Линкольн) и др.

Особое внимание уделено научным работам представителей американской школы русистики, появление которой связано с началом обмена опытом между советскими и американскими исследователями в 60–70-х годах XX в.

**Ключевые слова:** западноевропейская и американская историография, школа русистики, Российская империя, чиновничество, бюрократия.

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
Vol. 5, Is. 3, pp. 111-115, 2015

DOI: 10.13187/Zhmp.2015.5.111  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



## Pedagogical Research

UDC 93/94

### Some Aspects of the Contemporary Education of the Moslems of the North Caucasus

Ruslan A. Khachidogov

North-Caucasian college for advanced training (branch)  
of the Krasnodar university MVD of Russia, Russian Federation  
E-mail: Ruslan.khachidogov.88@mail.ru

#### Abstract

In the article on the basis of little-known materials are investigated the problems of the Moslem formation of first fourth OF KHKH1 of century in the North Caucasus. It is proven that in the region is paid the considerable attention to the optimization of the system of konfessionalnogo formation, its adaptation to the conditions of the All-Russian political system of the state of formation, the use of contemporary educational- information technologies. The article concludes that initiated with the support of the state the modernization and strengthening of Moslem formation cannot be reduced only to the short-term campaign, but must be considered as the most important long-term project.

**Keywords:** Islam, konfessionalnoe formation, mazkhaby, Islam, educational centers, religious instruction, the North Caucasus, extremism.

#### Введение

Начало XXI века проходит под эгидой все увеличивающейся духовности. Этот фактор сопровождается бурным возрождением исповедуемых на территории России конфессий, в том числе и ислама – второй в мире по численности религии. Ислам является одним из ведущих компонентов самоидентификации большинства этносов, проживающих на Северном Кавказе. В этом аспекте особый интерес для нас представляет исламское образование, которое во все времена пользовалось высоким социальным престижем, и было востребовано обществом. Интерес к мусульманскому образованию обозначился еще и потому, что некоторая часть молодежи, уезжая за ним в восточные страны, возвращается с экстремистскими идеями, что приводит к расколу общества, а для того, чтобы уменьшить негативные последствия такого обучения, нужно задуматься об образовании мусульман внутри России. В этой связи исследование проблем современного мусульманского образования представляется нам весьма актуальным и своевременным.

### **Материалы и методы**

Источниковую базу данной статьи сформировали *работы известных российских ученых*: В. Батюка, Н. Блейх, И. Добаева, Н. Жданова, А. Малашенко, И. Пateeва, Е. Примакова, почерпнутые нами из печатных и электронных ресурсов.

**Методологическая база исследования** была сформирована за счет историко-сравнительного, структурного, абстрактно-логического методов исследования. Каждый из них имел свою область применения и сыграл важную роль в обработке, систематизации и обобщении исследуемого материала. Так, *историко-сравнительный метод* позволил проанализировать сопоставимые факты и на этой основе выявить как закономерности, так и особенности мусульманской системы образования в северокавказском регионе. *Метод структурного анализа* был необходим ввиду того, что изучать сложные структуры, не расчлняя их на отдельные составляющие элементы, невозможно. Поэтому он также широко использовался в работе. *Абстрактно-логический метод* дал возможность обобщения, синтеза и интеграции выводов по теме исследования в целом.

### **Обсуждение и результаты**

Мусульманское образование на Северном Кавказе сегодня испытывает внешнее воздействие, исходящее из соседних стран. Так, в республиках, практикующих ханифитский мазхаб, прослеживается турецкое влияние. Что имеет историческую обусловленность, заключающуюся в распространении ислама из Турции и ее вассала – Крымского ханства. К тому же в Турции и по сей день имеются диаспоры, представленные выходцами из северокавказского региона. И потому весьма закономерно, что желающие в получении мусульманского образования молодые люди выбирают Турцию.

Другая часть кавказской молодежи устремляется в страны Ближнего Востока: Сирию, Иорданию, Саудовскую Аравию и др. В этом плане наиболее известны имена кабардинцев М. Мукожева и А. Астемирова, главарей движения "молодых мусульман", выпускников исламского университета в Эр-Рияде. Они стали «знамениты» благодаря печально известным событиям "Джамаату Ярмук", произошедшим в Нальчике 14 октября 2005 года. Сюда в основном, едут молодые граждане Дагестана, Чечни и Ингушетии, изучающие шафиитский мазхаб.

Осуществление молодежной миграции происходит двумя путями как официально через ДУМы (духовные управления мусульман), так и неофициально – через именные приглашения. Если первые учатся на законных основаниях (в рамках договорных отношений между ДУМами и учебными заведениями) и в чужой стране обеспечиваются стипендиями и жильем, то другие, выехавшие самостоятельно этих прав не имеют и потому зачастую подпадают под влияние экстремистских организаций [1].

Те же, кто предпочитает обучаться на Родине, так же могут попасть под влияние радикалистов. В этом плане известна деятельность турецкого суфийского ордена «Нурджулар», работавшего на Северо-Западном Кавказе. Вначале эта просветительская деятельность не вызывала вопросов у российских властей и мусульманского духовенства. Многие адепты этого ордена приезжали в Россию для работы во вновь открывающихся мусульманских колледжах, обучение в которых внешне носило светский характер, только упор делался на изучение турецкого и английского языков. Религиозное обучение ими производилось только в стенах мечетей и медресе или непосредственно в домах верующих. Однако эта версия «мягкого ислама», не получила широкого распространения среди горских мусульман. Вскоре сеть «Нурджулар» стала более радикально пропагандировать исламизацию, в том числе в интересах зарубежных спецслужб. У себя на Родине она вскоре оказалась под запретом, а ее основатель Ф. Гюлен, заочно осужденный турецкими властями, перебрался в США [2].

В России в 2012 году была ликвидирована деятельность более 50 последователей «Нурджулар» и закрыты лицеи в Дагестане и Карачаево-Черкесии, подведомственных этому ордену [3].

Еще одним эмиссаром, открывшим свое отделение «Икраъ» на территории Дагестана, был египетский гражданин Сервах Абид Саад. Он действовал по наущению спецслужб



Саудовской Аравии и по их приказу призывал дагестанскую молодежь приехать якобы на обучение в египетский университет Аль-Азхар.

Благодаря внешнему влиянию зарубежных эмитентов отдельные сегменты кавказского ортодоксального ислама трансформировались в фундаментализм. Это смогло произойти по причине слабости его позиций в молодежной среде. Так, вплоть до 2000 года успешно функционировало в селе Учкекен медресе. Его открыли жители Карачаево-Черкесии, приверженцы фундаментализма М. Биджиев и Р. Бурлаков. Обучали в медресе арабскому языку, Корану. А также занимались физической подготовкой одновременно с закупкой оружия и боеприпасов. Денежное вознаграждение за эти труды перечислялось из Саудовской Аравии.

Выходец из Дагестана Б. Кебедев стал организатором исламского центра «Кавказ», издателем газеты «аль-Халиф» и первооткрывателем медресе, в котором обучались до 700 студентов. Вроде бы благие начинания... Но именно этому «просветителю» удалось вступить в контакт с «благотворительными фондами» Катара, ОАЭ и других арабских стран, финансировавших местных фундаменталистов.

Арабские страны ведут активную деятельность не только в Карачаево-Черкесии, но и во всем кавказском регионе. Так, благодаря денежным вливаниям из Саудовской Аравии с 1990 года стал функционировать Государственный исламский институт в Грозном, а в 1992 году открылось медицинское училище в Махачкале, где проходили обучение 430 студентов, а знания им давали 13 граждан из Сирии, Судана, Иордании [4].

На основании этих и других известных фактов подрывной деятельности представителей зарубежных государств под прикрытием ислама, в мировоззрении большинства ДУМ и муфтиев произошло изменение. Так, по мнению верховного муфтия России, направлению за рубеж для переподготовки подлежат только люди, получившие базовое образование в российских исламских учебных заведениях. А северокавказские ДУМы и муфтии вообще стоят за полный запрет выезда молодежи для продолжения обучения за рубеж, особенно в аравийские страны. Однако в современных условиях невозможно обойтись одними запретительными мерами. Нужна четкая, продуманная система мусульманского образования, основанная на взаимодействии государства и исламских институтов в данном вопросе [5].

К тому же необходимо признать, что имеющийся у нас современный конгломерат мусульманского образования до сих пор не может составить реальной конкуренции зарубежным образовательным методикам. Поэтому в регионе, начиная с 2006 года, формируется конкурентоспособная отечественная образовательная инфраструктура, представленная двумя крупными исламскими образовательными центрами: для изучающих шафиитский мазхаб (Северо-Кавказский университет им. Мухаммада Арипа в Махачкале), и для исповедующих ханафитский мазхаб (Исламский институт в г. Нальчике).

Эти образовательные центры занимаются:

- подготовкой современных высококвалифицированных служителей исламского культа и исламских теологов;
- повышением квалификации служителей исламского культа;
- переподготовкой и специализированной подготовкой кадрового обеспечения по отраслям исламского знания;
- содействием в подготовке специалистов-исламоведов для субъектов Северо-Кавказского и других регионов Юга России [6].

В целом же в северокавказском округе уделяется большое внимание оптимизации системы конфессионального образования, адаптации ее к условиям всероссийской государственной системы образования, использованию современных образовательно-информационных технологий.

Самая грандиозная деятельность по развитию мусульманского образования развернулась в республике Дагестан, что обусловлено объективными причинами, имеющими историческую подоплеку. Здесь религиозные знания получают буквально все – от детей до взрослых, для которых существуют вечерние школы. Также многие обучаются на дому. В Дагестане существует 3 конфессиональных института: Исламский Университет им. Саидбега Даитова в Хасавюрте, Институт теологии и религиоведения им. Сайда Афанди в селении Чиркей Буйнакского района. В них в результате новых веяний начала осваиваться

программа, адаптированная к государственным стандартам. Образование в таких вузах ведется не только теологии, но и светским началам. При этом прерогатива отдается исламским знаниям. Выпускникам мусульманских вузов вручаются дипломы государственного образца с правом работы повсеместно.

### **Заключение**

Как видим, на сегодняшний день остро стоит вопрос подготовки собственных кадров священнослужителей для мусульман, которые способны уберечь своё Отечество от чуждого горским этносам квазивахабитского исламизма. Для этого государство через Министерство образования и науки РФ, Фонд развития исламской культуры, образования и науки финансирует работы по составлению и изданию учебно-методических материалов, учебников и учебных пособий теологической направленности. Однако этими мерами проблема мусульманского образования не решается. Поэтому начатое при поддержке государства дело его модернизации и укрепления не может сводиться лишь к кратковременной кампании, а должно рассматриваться как важнейший долгосрочный проект.

### **Примечания:**

1. Малашенко А.В. Исламское возрождение в современной России. М., 2010. С. 21.
2. Патеев И. Роль мусульманского духовенства и зарубежных миссионеров в становлении системы исламского образования в современной России. URL: <http://www.rusoir.ru/news/04-10-2006-4.html>
3. Батюк В.И. Антитеррористическая коалиция: рекомендации для России // Электронный научный журнал "Россия и Америка в XXI веке". URL: [http://www.rusus.ru/?act=read&id=84#\\_ftnref12](http://www.rusus.ru/?act=read&id=84#_ftnref12)
4. Примаков Е.М. Мир после 11 сентября. М., изд. "Мысль", 2012. С.11.
5. Hope O. Blejh, Ludmila M. Ramonova. The Struggle of the Russian Intelligentsia for the Spiritual Development of Caucasus Krai (the 19th Century) // History and Historians in the Context of the Time, 2015, Vol. (14), Is. 1. S. 8-15.
6. Жданов Н.В. Становление и развитие мусульманской системы образования в XXI веке // Современное общество и власть. 2015. № 2. С. 13-18.

### **References:**

1. Malashenko, A. V. Islamic revival in contemporary Russia. M., 2010. S. 21.
2. Pateev I. the Role of the Muslim clergy and foreign missionaries in the establishment of the system of Islamic education in modern Russia. URL: <http://www.rusoir.ru/news/04-10-2006-4.html>
3. Batyuk, V.I. coalition against terrorism: recommendations for Russia // Electronic scientific journal "Russia and America in the XXI century". URL: [http://www.rusus.ru/?act=read&id=84#\\_ftnref12](http://www.rusus.ru/?act=read&id=84#_ftnref12)
4. Primakov E. M. World after September 11. M., ed. "Thought", 2012. S. 11.
5. Hope O. Blejh, Ludmila M. Ramonova. The Struggle of the Russian Intelligentsia for the Spiritual Development of Caucasus Krai (the 19th Century) //History and Historians in the Context of the Time, 2015, Vol. (14), Is. 1. S. 8-15.
6. Zhdanov N. In. The formation and development of Muslim education system in the XXI century //Modern society and the power. 2015. No. 2. P. 13-18.

УДК 93/94

## **Некоторые аспекты современного образования мусульман Северного Кавказа**

Руслан Хачидогов

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал) Краснодарского  
Университета МВД России, Российская Федерация  
E-mail: Ruslan.khachidogov.88@mail.ru

**Аннотация.** В статье на основе малоизвестных материалов исследуются проблемы мусульманского образования первой четверти XXI века на Северном Кавказе. Доказано, что в регионе уделяется большое внимание оптимизации системы конфессионального образования, адаптации ее к условиям всероссийской государственной системы образования, использованию современных образовательно-информационных технологий. Делаются выводы, что начатое при поддержке государства дело модернизации и укрепления мусульманского образования не может сводиться лишь к кратковременной кампании, а должно рассматриваться как важнейший долгосрочный проект.

**Ключевые слова:** ислам, конфессиональное образование, мазхабы, мусульманство, образовательные центры, религиозное обучение, Северный Кавказ, экстремизм.

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
Vol. 5, Is. 3, pp. 116-122, 2015

DOI: 10.13187/Zhmnp.2015.5.116  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 37.018: 159.9

### **Raising Valuable Resources of Individual Security to Resolve Students' Conflicts by the Teacher**

<sup>1</sup> Aleksandr V. Lyakhov  
<sup>2</sup> Samira G. Gadgiahmedova

<sup>1</sup> Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki, Russian Federation  
Dolina roz Str., Essentuki, Stavropol region, 357635  
PhD, Associate Professor  
E-mail: lyakhoval@yandex.ru

<sup>2</sup> Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki, Russian Federation  
Dolina roz Str., Essentuki, Stavropol region, 357635

#### **Abstract**

The article highlights the need for improving practices in higher education student to overcome conflict. It is disclosed the destructive role of emerging conflicts between students, which entail a violation of psychological security at the level of the individual and the group. It is indicated that in addition to the use of a purely pedagogical and methodological means to overcome conflicts of student, the teacher should be able to attract internal resources for this conflict. As an important internal resource security were marked values formed from the parties to the conflict. The experimental method confirms the connection of different values of safety and behavior strategies used in the conflict. It is alleged that the knowledge of this connection will allow the teacher to develop a system of pedagogical approaches to overcoming conflicts among students.

**Keywords:** students' conflicts, unproductive conflict, conflict, conflict behavior, pedagogical settlement strategy of conflict interaction, psychological safety, the value of personal security, a safe learning environment, the mediator.

#### **Введение**

Агрессивность и конфликтность могут рассматриваться в качестве знаковой характеристики современного общества. Установившееся на социальном уровне ассоциирование их с энергией и напором послужило предпосылкой для пропаганды средствами массовой информации развития данных характеристик в качестве предпосылки для достижений и успеха. В результате повсеместно мы видим смешение агрессивности и конфликтности с проявлениями настойчивости в достижении своих целей и способности к отстаиванию своих интересов. Более того, в молодежной среде агрессивность и конфликтность постепенно становятся проявлениями нормы, что влечет за собой определенные угрозы безопасности как на общесоциальном уровне, так и на уровне отдельной личности или группы. В силу этого, разработка подходов к преодолению конфликтности среди молодежи становится одним из актуальных аспектов проблематики безопасности.

### **Материалы и методы**

Базой исследования выступила группа студентов. В исследовании приняли участие 14 студентов, из них 12 девушек и 2 юноши. Для установления способов поведения в конфликтах использована методика К. Томаса. Для выявления приоритетных ценностей безопасности использовался опросник Т.М. Краснянской, предполагающий выбор наиболее субъективно привлекательного вида безопасности (предлагались пары: физическая или психологическая безопасность; безопасность личная, семьи или государства; актуальная или перспективная безопасность; безопасность, понимаемая как стабильность, или безопасность – развитие).

### **Обсуждение**

Анализ проблемно-предметного поля показывает, что на сегодняшний день вопросы безопасности, прежде всего психологической безопасности, достаточно интенсивно разрабатываются в рамках педагогики и психологии. Проведенные исследования позволили установить сложность психологической безопасности, интерпретация которой позволила, в частности, выстроить фрактальную концепцию данного феномена [1]. Исследования феномена безопасности, проведенные в различных контекстах (в деятельности организации [2, 3], в ходе туристической деятельности [4], при несении воинской службы [5], при оформлении суицидальных намерений [6] и т.д.), позволили установить пассивность соответствующего психологического образования, потребность в котором актуализируется в субъективно трудных, экстремальных ситуациях [7]. Очевидно, что конфликтные ситуации, возникающие в студенческой среде, достаточно часто приобретая деструктивный характер, актуализируют как у участников конфликта, так и у сторонних наблюдателей потребности такого рода.

Отмечая то, что проблема конфликтов остается одной из острейшей из социальных проблем, значительно снижающей уровень успешности реализации различных сфер деятельности человека, включая учебную и трудовую деятельность, уточним трактовку базового понятия [8]. Под конфликтом в настоящее время понимается, прежде всего, столкновение, борьба личностных тенденций. Конфликт также определяется как противоречие между различными сторонами личности. Интересующая нас разновидность конфликта – социально-психологический (межличностный) конфликт – определяется как возникшее и протекающее в условиях достижения субъектами каких-либо целей столкновение в сфере общения, вызванное противоречивыми для них целями, взглядами и установками. По сути, данный конфликт имеет под собой информационную основу, что позволяет говорить о нарушении информационно-психологической безопасности сторон конфликта в том понимании, которое информационно-психологическая безопасность личности имеет на сегодняшний день [9].

Возникая по самым разным вопросам, – при столкновении интересов, не совпадении точек зрения на один и тот же вопрос, при антипатии, неприязни и т.д., – конфликт способен продуцировать различные поведенческие стратегии своих участников [10]. Непродуктивное развитие конфликта провоцирует рост психического напряжения в группе, снижающего ее адаптивность, качество, интенсивность или, вообще, разрушающего отношения между ее членами [11]. Развиваясь во времени, конфликт сопровождается и определенной динамикой безопасности вовлеченных в него субъектов [12]. Подобная ситуация не может не отражаться на состоянии выполняемой деятельности субъектов конфликтного взаимодействия, а так же групп и коллективов, в которые они входят.

Вместе с тем, урегулирование конфликтного взаимодействия на основе его перевода в продуктивное русло должно сопровождаться оптимальным решением вопросов, «провоцирующих» его возникновение [13]. При продуктивном подходе к конфликту может прийти осознание возможности и способа выбора наиболее оптимальных приемов и методов организации той сферы жизнедеятельности, которая его породила. Также возможен существенный «прорыв» во взаимопонимании и на этой основе в построении взаимоотношений вовлеченных в него сторон. В любом случае, продуктивный конфликт способствует возникновению более или менее существенных улучшений в проблемной области.

Для перевода деструктивного конфликта в продуктивный конфликт должны привлекаться накопленные в педагогике и психологии средства оказания студентам

помощи, изначально, в разрешении конфликта, а затем – в преодолении его негативных последствий (организационных, психологических). Данные задачи в вузе решаются в русле создания безопасной образовательной среды. Под безопасной образовательной средой понимается свободная от конфликтов среда образовательного заведения, обладающая потенциалом стимулирования решения комплекса стоящих перед ним задач и развития личности его субъектов. Для достижения такой образовательной среды в вузе используются различные чисто педагогические приемы и методические средства, уже широко описанные в соответствующих научных источниках [14]. Относительно новым приемом разрешения и предотвращения студенческих конфликтов может рассматриваться привлечение в конфликтное взаимодействие посредника – медиатора. Выполнение функции данного рода может осуществляться любым педагогом, однако оно предполагает привлечение различных ресурсов [15]. Наиболее перспективными для использования педагогом представляются внутренние ресурсы сформированных у каждого человека ценностных ориентаций, а в рассматриваемом контексте – ценностные ресурсы безопасности.

Несмотря на то, что проблема конфликта и конфликтных отношений на сегодняшний день достаточно разносторонне изучена (К. Томас, З. Эриксон, Л.И. Божович, А.Г. Здравомыслов и др.), роль ценностных ресурсов безопасности в связи с урегулированием конфликта еще не получила эмпирического изучения, достаточного для их практического использования.

Вместе с тем, признается, что ценности безопасности являются интегративной субъектной позицией в отношении наиболее значимых для человека сторон жизнедеятельности (Краснянская Т.М.). Безопасность, воплощаясь в ценностной структуре личности, в нашем понимании, способна участвовать в регуляции процесса преодоления человеком конфликтных ситуаций. Вместе с тем, построение такой педагогической практики требует предварительного подтверждения связи между ценностями безопасности, приоритетными для студентов, и используемыми ими стратегиями поведения в конфликтных ситуациях. Проверка данного предположения нами была осуществлена на эмпирической основе.

### **Результаты**

Предварительный анализ полученного распределения данных показал, что субъектные выборы физической и психологической безопасности распределились 64,0 % на 36,0 %. Все студенты выбрали приоритетной безопасностью семьи, что привело к исключению соответствующей типологии безопасности из нашего рассмотрения. Безопасность как стабильность была выбрана 64,0 %, безопасность как развитие – 36,0 % студентов. Текущую безопасность предпочли 50,0 %, а перспективную – 50,0 % студентов.

Использование опросника К. Томаса позволило установить, что наиболее распространенной формой поведения студентов в конфликте явилось соперничество. Данная стратегия соответствует поведению человека, воспринимающего решение конфликта как вопрос собственной победы или проигрыша. Соперничество – жестокая борьба за свои интересы и открытое давление на партнера. Для нее превыше всего – удовлетворение своих интересов, высокий уровень активности. Участники конфликта при этом не стремятся к разрешению существующих между ними противоречий. Целью их взаимодействия становится «победа» над противостоящей стороной, для чего применяются разнообразные средства, используемые при «борьбе с противником». Данная стратегия обнаружилась у 35,0 % студентов.

Второй по значимости стратегией среди студентов оказалась стратегия избегания конфликтов. Избегание проявляется как слабая напористость и низкая кооперативность, направленная на то, чтобы не настаивать на своей правоте, но и, не уступая, придерживаясь от споров и возражений. Избегание является формой пассивного поведения. Это такой тип взаимодействия в конфликтной ситуации, при котором участники не стараются предпринять какие-либо попытки разрешить конфликт. Данная стратегия обнаружилась у 25,0 % студентов.

Следующей по распространенности среди студентов оказалось компромиссное решение конфликтов. Данная стратегия предполагает выбор некоего «среднего решения», т.е. решения примерно в равной мере удовлетворяющее и не удовлетворяющее каждую из

сторон. Данная стратегия обнаружилась у 23,0 % студентов.

Следующая стратегия преодоления конфликтов, обнаруженная среди студентов, – уступки. Уступки как вид реагирования означают, что человек приносит в жертву собственные интересы и принципы ради интересов другого. Данная стратегия обнаружилась у 10,0 % студентов.

Наименьшее распространение среди студентов получило сотрудничество (7,0 % испытуемых). Сотрудничество проявляется в высокой напористости и высокой кооперативности. Пожалуй, это самый эффективный и самый редко встречающийся способ решения конфликтов, направленный на полное решение, которое устраивает все конфликтующие стороны. Этот подход позволяет полностью исчерпать конфликт. Такое поведение характерно для спокойных рассудительных людей. Сотрудничество предполагает удовлетворение своих и других интересов с высокой степенью активности. Представляет собой такой тип взаимодействия в конфликтной ситуации, при котором его участники стремятся к разрешению возникших между ними противоречий, ориентируясь при этом на сохранение позитивных отношений и опираясь на них в процессе взаимодействия.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, в соответствии с которым наиболее распространенным способом разрешения конфликтов является соперничество. Самой редко встречающейся в нашей выборке стратегией поведения в конфликте является его полное решение на основе сотрудничества.

Следующим шагом нашего исследования явилось соотнесение ценностных приоритетов в сфере безопасности и выбираемых студентами стратегией поведения в конфликтных ситуациях. Установлено, что среди испытуемых, ориентированных на ценности физической безопасности, 40,0% предпочитают компромиссное решение конфликтной ситуации. Кроме того, из них 25,0 % склонны к соперничеству, 15,0 % – к сотрудничеству, 11,0 % – к уступкам; 9,0 % – избегают конфликтные ситуации. Из студентов, склонных к психологической безопасности, 33,0 % отдает предпочтение соперничеству, то же самое количество испытуемых отдает свое предпочтение компромиссу, 22,0 % – избеганию конфликтов, 12,0 % выбрали сотрудничество. Таким образом, студенты, ориентированные на физическую безопасность в большей мере, чем студенты, ориентированные на психологическую безопасность, склонны разрешать конфликт миролюбиво. Возможно, ценности физической безопасности делают студентов более осторожными, чем ценности психологической безопасности. Среди студентов, для которых безопасность важна как стабильность, 33,0 % испытуемых обнаружили склонность к компромиссу и 22,0 % предпочли сотрудничество. Из них только 23,0 % – соперничество, по 6,0 % опрошенных при возникновении конфликтной ситуации предпочитают избегание и уступки. Среди первокурсников, выбравших безопасность как развитие, все 100,0 % испытуемых расположены к соперничеству. Такой результат можно объяснить тем, что развитие не возможно без преодоления препятствий, сопротивления; ориентация же человека на стабильность предполагает соблюдение им положения «статус-кво». Установлено также, что по 28,0 % студентов, для которых безопасность важна в настоящем времени, избегают конфликтные ситуации или предпочитают компромисс при их возникновении. 21,0 % испытуемых с ценностью безопасности в настоящем предпочли сотрудничество, только 15,0 % – соперничество. Среди студентов, для которых безопасность важна в будущем, 42,0 % испытуемых предпочли соперничество, 29,0 % – склонны к уступкам, 15,0 % – к компромиссному решению конфликтов, 14,0 % – к сотрудничеству. Возможно, стремясь обеспечить себе безопасность «завтра» студенты, ориентированные на безопасность в будущем, стремятся отстоять себе «место под солнцем» уже сейчас. Студенты, ориентированные на безопасность в настоящем, по сравнению с ними более миролюбивы.

### **Выводы**

Таким образом, нами был установлен ряд корреляций, подтверждающих наличие связи ценностей безопасности и стратегий поведения студентов в конфликтной ситуации. Данный вывод делает реально возможным для педагога осуществлять воздействие на конфликтное поведение студентов на основе воздействия на ценности безопасности его личности.

Обозначая общее направление педагогической практике в контексте урегулирования студенческих конфликтов, отметим, что педагогически грамотная ликвидация конфликта должна пресекать реагирование на происходящее резким, оскорбляющим или угрожающим словом. При реальном возникновении такой ситуации педагог должен, прежде всего, избавиться от внутреннего беспокойства или волнения, т.к. растревоженное чувство не может быть хорошим советчиком разуму. Необходимо уметь сделать паузу, чтобы решить, какие ценности личности студентов требуется актуализировать для перевода конфликта в продуктивное русло. Однако, при всей своей продуктивности, «аварийное» посредничество в конфликте не способно привести к кардинальному «снятию» проблемы студенческой конфликтности. Должна быть выработана педагогическая система актуализации системы ценностей студентов, среди которых, согласно нашим выводам, существенную роль должны играть ценности безопасности личности.

#### **Примечания:**

1. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Fractal Approach to the Interpretation of Psychological Safety of the Person // *European Journal of Psychological Studies*. 2015. Vol. (6), Is. 2. P.48-57.
2. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Симулякры психологической безопасности в деятельности организации // *Человек. Сообщество. Управление*. 2015. №1. С. 18-30.
3. Вотинцева С.В. Психологические условия развития управленческих навыков по созданию безопасной среды организации [Электронный ресурс] // *Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн*. 2015. № 2. С. 11. URL:<http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 25.07.2015).
4. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Экстремальность в туризме: психологические подходы к самообеспечению безопасности [Электронный ресурс] // *Прикладная психология и психоанализ*. 2012. № 1. С. 3. URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 25.07.2015).
5. Татьянченко Н.П. Проектирование системы обеспечения личной безопасности военнослужащих // *Сборник научных трудов Sworld*. 2012. Т. 21. № 4. С. 36-39.
6. Краснянская Т.М. Влияние суицидальных predispositions молодежи на выбор безопасных стратегий поведения // *Известия Южного федерального университета. Технические науки*. 2005. Т. 49. № 5. С. 246-257.
7. Краснянская Т.М. Экстремальная ситуация как актуализатор потребности человека в безопасности и развитии // *Известия Южного федерального университета. Технические науки*. 2006. Т. 56. № 1. С. 252-258.
8. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. *Конфликтология: учебник для ВУЗов*. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
9. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Классификация угроз информационно-психологической безопасности личности и основные подходы к их преодолению // *Вестник Дагестанского государственного университета*. 2015. № 4. С. 210-216.
10. Краснянская Т.М. Психосемантическое исследование предпочитаемых в экстремальных ситуациях стратегий поведения // *Научная мысль Кавказа*. 2004. № 3. С. 25-33.
11. Дмитриев А.В., Кудрявцев В.Н., Кудрявцев С.Н. *Введение в общую теорию конфликтов*. М., 2003.
12. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Темпоральные аспекты психологической безопасности // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика*. 2015. Т. 15. Вып. 3. С. 70-75.
13. Цой Л.Н. *Практическая конфликтология: книга первая*. М.: Глобус, 2001.
14. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Создание безопасной образовательной среды в вузе средствами мини-олимпиады // *Вестник Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта*. 2015. №2-3. С. 128-133.
15. Краснянская Т.М. Компетентностный ресурс медиативного урегулирования конфликта в пространстве психологической безопасности его субъектов // *Прикладная психология и психоанализ: электронный научный журнал*. 2013. № 4. С. 2. URL: <http://ppip.idnk.ru> [Дата обращения 26.07.2015].

#### **References:**

1. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Fractal Approach to the Interpretation of Psychological



Safety of the Person // European Journal of Psychological Studies. 2015. Vol.(6), Is. 2. P. 48-57.

2. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Simulyakry psikhologicheskoi bezopasnosti v deyatelnosti organizatsii // Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie. 2015. №1. S. 18-30.

3. Votintseva S.V. Psikhologicheskie usloviya razvitiya upravlencheskikh navykov po sozdaniyu bezopasnoi sredy organizatsii [Elektronnyi resurs] // Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz: elektron. nauch. zhurn. 2015. N 2. S. 11. URL:<http://ppip.idnk.ru> (data obrashcheniya: 25.07.2015).

4. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Ekstremal'nost' v turizme: psikhologicheskie podkhody k samoobespecheniyu bezopasnosti [Elektronnyi resurs] // Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz. 2012. № 1. S. 3. URL: <http://ppip.idnk.ru> (data obrashcheniya: 25.07.2015).

5. Tat'yanchenko N.P. Proektirovanie sistemy obespecheniya lichnoi bezopasnosti voennosluzhashchikh // Sbornik nauchnykh trudov Sworld. 2012. T. 21. № 4. S. 36-39.

6. Krasnyanskaya T.M. Vliyanie suitsidal'nykh predispozitsii molodezhi na vybor bezopasnykh strategii povedeniya // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskie nauki. 2005. T. 49. № 5. S. 246-257.

7. Krasnyanskaya T.M. Ekstremal'naya situatsiya kak aktualizator potrebnosti cheloveka v bezopasnosti i razvitii // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskie nauki. 2006. T. 56. № 1. S. 252-258.

8. Antsupov A.Ya., Shipilov A.I. Konfliktologiya: uchebnik dlya VUZov. 2-e izd., pererab. i dop. M.: YuNITI-DANA, 2004.

9. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Klassifikatsiya ugroz informatsionno-psikhologicheskoi bezopasnosti lichnosti i osnovnye podkhody k ikh preodoleniyu // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 4. S. 210-216.

10. Krasnyanskaya T.M. Psikhosemanticheskoe issledovanie predpochitaemykh v ekstremal'nykh situatsiyakh strategii povedeniya // Nauchnaya mysl' Kavkaza. 2004. № 3. S. 25-33.

11. Dmitriev A.V., Kudryavtsev V.N., Kudryavtsev S.N. Vvedenie v obshchuyu teoriyu konfliktov. Moskva, 2003.

12. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Temporal'nye aspekty psikhologicheskoi bezopasnosti // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. 2015. T. 15. Vyp. 3. S. 70-75.

13. Tsoi L.N. Prakticheskaya konfliktologiya: kniga pervaya. Moskva: Globus, 2001.

14. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Sozdanie bezopasnoi obrazovatel'noi sredy v vuze sredstvami mini-olimpiady // Vestnik Vitsebskaga dzyarzhaynaga yuniversiteta. 2015. №2-3. S.128-133.

15. Krasnyanskaya T.M. Kompetentnostnyi resurs mediativnogo uregulirovaniya konflikta v prostranstve psikhologicheskoi bezopasnosti ego sub"ektov // Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz: elektronnyi nauchnyi zhurnal. 2013. № 4. S. 2. URL: <http://ppip.idnk.ru> (data obrashcheniya 25.07.2015).

УДК 37.018: 159.9

### **Привлечение педагогом ценностных ресурсов безопасности личности для урегулирования студенческих конфликтов**

<sup>1</sup> Александр Васильевич Ляхов

<sup>2</sup> Самира Гаджихмедовна Гаджихмедова

<sup>1</sup> Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки; Российская Федерация  
7357635 Ставропольский край, г. Ессентуки, ул. Долина роз, 7  
кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: [lyakhoval@yandex.ru](mailto:lyakhoval@yandex.ru)

<sup>2</sup> Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки, Российская Федерация  
7357635 Ставропольский край, г. Ессентуки, ул. Долина Роз, 7

**Аннотация.** В статье обозначена необходимость совершенствования практики преодоления в вузах студенческой конфликтности. Раскрыта деструктивная роль возникающих между студентами конфликтов, которые влекут за собой нарушение психологической безопасности на уровне отдельной личности, и всей группы. Указано, что кроме использования чисто педагогических и методических средств преодоления студенческих конфликтов, педагог должен уметь привлекать для этого внутренние ресурсы конфликтующих. В качестве важнейшего внутреннего ресурса обозначены ценности безопасности, сформированные у сторон конфликта. Опытным методом подтверждена связь различных ценностей безопасности и используемых стратегий поведения в конфликте. Утверждается, что знание данной связи позволит педагогу разработать систему педагогических подходов к преодолению конфликтов в студенческой среде.

**Ключевые слова:** студенческие конфликты, непродуктивный конфликт, конфликтность, конфликтное поведение, педагогическое урегулирование, стратегии конфликтного взаимодействия, психологическая безопасность, ценности безопасности личности, безопасная образовательная среда, медиатор.

Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
Vol. 5, Is. 3, pp. 123-128, 2015

DOI: 10.13187/Zhmnp.2015.5.123  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 159.922.73:7

## **The Peculiarities of the Use of Art Therapy Method in Work with Teenagers**

Ekaterina N. Pasko

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Ukraine  
87 Romenska St., Sumy, 40002  
PhD (Philosophy), Assistant Professor  
E-mail: katerina\_nick@mail.ru

### **Abstract**

The article discusses the possibilities of art therapy in psychological guidance of self-discovery and development of teenagers. Method of art therapy is defined, the peculiarities of adolescence are revealed. Adolescents in therapeutic practice have the opportunity to discover their inner world through art therapy techniques. The material obtained in the course of art therapy work, is seen as a means of communication between a teenager and a psychologist.

**Keywords:** art therapy, adolescence, method of psychology, creativity, art therapy techniques.

### **Введение**

Состояние современного общества свидетельствует о глубоких изменениях представлений личности, трансформации ее социальных установок и ценностных ориентаций, демонстрирующих ее критическое отношение к окружающей действительности. Личность стремится к свободе мыслей и действий, раскрытию своей креативной природы, к совершенствованию форм собственного существования.

Подростковый возраст – период отмены ранее существующих табу, возраст перемен, проб и ошибок, максимализма и свободы действий. Использование метода арт-терапии с работе с детьми подросткового возраста безусловно имеет свои особенности. Продукция, изготовленная в ходе арт-терапевтического занятия, несет большое психодиагностическое значение, которое может быть раскрыто в процессе обсуждения с подростком. При этом образы, создаваемые в процессе арт-терапии отражают индивидуальную картину мира личности, в котором при восприятии и продуцировании образа актуализируется Я-концепция подростка.

### **Материалы и методы**

Данная статья посвящена описанию и раскрытию особенностей использования арт-терапевтической теории и практики в работе с детьми подросткового возраста. В ходе работы был произведен анализ научных источников, посвященных изучению механизмов воздействия искусства, арт-терапевтических техник на психофизическое и психическое состояние человека, при этом учитывались возрастные особенности подростков.

В исследовании применялся комплекс теоретических методов: системно-структурный анализ психологической и психолого-педагогической литературы с заявленной проблемы; классификация, систематизация и обобщение фактического материала; эмпирические – изучение особенностей работы практического психолога в рамках метода арт-терапии с указанной возрастной группой (программы индивидуальной и групповой работы с подростками); наблюдение за процессом арт-терапевтической работы.

### **Обсуждение**

При значительном количестве теоретических представлений и практических подходов к использованию терапии искусством с различными категориями клиентов, на сегодня отсутствует исчерпывающее общепринятое определение самого понятия арт-терапии.

Так, в переводе с английского языка дословно арт-терапия означает «лечение, основанное на занятиях художественным творчеством» [4, с. 3] либо «использование искусства как терапевтического фактора» [9, с. 34].

Часто терапию искусством в англоязычных странах относят либо к так называемым визуальным искусствам, среди которых дизайн, скульптура, графика и живопись, либо к формам творчества, где визуальное восприятие превалирует над другими формами коммуникации, к таким как видеоарт, перформанс, компьютерное творчество и др. [6, с. 3].

В своем научном исследовании мы придерживаемся понимания арт-терапии как метода, направленного на стимуляцию потенциальной энергии личности в результате творческого самораскрытия, личностного роста, как воздействие на эмоциональную, мотивационную и адаптивную сферу подростка, как соединения творчества и терапевтической практики [10].

Сегодня метод арт-терапии становится популярным в терапевтической работе с разными возрастными категориями людей. При этом, безусловно, каждый возрастной этап жизни имеет свои особенности, что отражается и в самой работе психолога с клиентом.

Спецификой подросткового возраста является переход от детского состояния к взрослому и, соответственно, от незрелости к зрелости. Данный возраст считается кризисным из-за резких качественных изменений, затрагивающих все стороны развития и жизни подростка. Так, кризис подросткового возраста связан с изменением социальной ситуации развития и ведущего вида деятельности. В период взросления у подростка происходят качественные изменения в биологической, социальной, психологической и личностной сферах. Практически всегда подобные изменения сопровождаются трудностями, такими как нарушения адаптации, эмоционального комфорта, самовосприятия, повышенным уровнем тревожности, агрессивности, одиночества, фрустрации и др. Актуальными в подростковом возрасте являются также потребности личности в самовыражении, саморазвитии, собственном утверждении, самореализации.

Таким образом, создание условий для индивидуального развития подростка, поиск способов гармонизации интересов личности подростка и общественных интересов, значимых личностных позиций, предоставление помощи в сложном процессе саморазвития и самореализации в обществе – является основной целью психологического сопровождения ребенка в пубертатном периоде.

Изобразительное творчество подростков может использоваться с психотерапевтической целью различным образом. В зависимости от того, с какой целью работа выполняется – соотношения изобразительного этапа и обсуждения рисунка могут варьироваться.

С. Валкер, ссылаясь на П. Амстер, перечисляет пять основных форм арт-терапевтической работы, которые могут использоваться с различными целями, среди них:

- психологическая оценка и постановка диагноза;
- установление отношений с ребенком;
- помощь ребенку в вербализации и осознании переживаний;
- помощь в осмыслении того символического материала, который воспринимается им как опасный;
- желание сформировать у подростка новые интересы, на которые, тот сможет затем опираться в повседневной жизни, и которые могут помочь его дальнейшему психологическому развитию [7, с. 105-110; 8].

Среди основных показаний для проведения терапии искусством О. Кабанова выделяет [1, с. 86]:

- трудности эмоционального развития, актуальный стресс, депрессию, снижение эмоционального тонуса, лабильность, импульсивность эмоциональных реакций;
- эмоциональную депривацию, переживание ребенком эмоционального отвержения и чувства одиночества;
- наличие конфликтных межличностных отношений, неудовлетворенность внутрисемейной ситуацией, ревнивость к сиблингам;
- повышенную тревожность, страхи, фобические реакции;
- неактивную «Я-концепцию», низкую, дисгармоничную, искаженную самооценку, низкую степень самопринятия.

Арт-терапия предоставляет подростку широкие возможности для эмоционального отреагирования волнующих его вопросов, проблемных ситуаций либо состояний социально приемлемым способом. Арт-терапевтический метод позволяет в ходе психологической работы с подростком объединить индивидуальный подход к решению его проблем и групповую форму работы. Так, в случае замкнутости подростка, стеснительности, низкой заинтересованности в сверстниках, трудностей общения терапия искусством позволяет объединить детей в группу при сохранении индивидуального характера их деятельности, облегчить процесс их коммуникации, опосредовать его общим творческим процессом и его продуктом [7, с. 105-110].

Использование арт-терапевтических методов в коррекционной работе:

- обеспечивает эффективное отреагирование, придает ему социально приемлемые формы;
- обеспечивает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабо ориентированных на сверстников подростков;
- создает благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции, оказывает дополнительное влияние на осознание своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний;
- создает предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций;
- существенно повышает личностную ценность, содействует формированию позитивной «Я-концепции» и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком [1, с. 97; 7, с. 105-110.].

Среди методов арт-терапевтического направления, которые могут быть использованы в работе с подростками, можно выделить изотерапию (воздействие средствами изобразительного искусства: лепка, рисование, декоративно-прикладное искусство и т.д.), игротерапию, фототерапию, песочную терапию (в частности кинетический песок), имаготерапию (воздействие через образ, драматизацию, театрализацию) и многие другие. Эффективными в работе с подростками являются ассоциативные карты на разную тематику – страхи, ожидания, планы, отношения с родными, семьей, любовь и дружба, эмоции и т.д.

В целом, основной целью использования арт-терапии в работе с детьми подросткового возраста является гармонизация личности ребенка посредством самопознания и самовыражения в ходе арт-терапевтических практик.

Так, изотерапия используется для работы с подростками, испытывающими трудности в социальной адаптации и учебе, при внутрисемейных конфликтах, с подростками с психосоматическими и невротическими нарушениями [2, с. 15]. В ходе изотерапии личность изучает собственные чувства, изотерапевтические занятия способствуют укреплению самооценки и уверенности в своих силах, стимулируют развитие навыков межличностного общения. Изотерапия позволяет подросткам выражать и открывать свои фантазии, эмоции и чувства, способствуя осознанию и постепенному изменению отношения к событиям и явлениям. Частыми изотерапевтическими техниками в работе с подростками являются «Коллаж» (на разную тематику), «Мандала» (рисуночная, насыпная, плетеная), «Каракули», «Барашек в бутылке» и др.

Так, техника «Коллаж» происходит от французского слова «collage» и означает «искусство клееных картинок». Среди основных терапевтических ресурсов коллажа – вариативность выбора тем, значительные диагностические возможности техники, информативность, глубокая тематическая проработка, актуализация проблемы, снижение

ответственности за произведенный продукт. В процессе работы над созданием коллажа, происходит снятие психологической защиты и раскрывается неосознаваемое отношение к миру и к самому себе, коллаж дает возможность подростку выразить свои мысли, идеи и понимание выбранной темы, способствует развитию художественных способностей, повышению самооценки, способствует социально приемлемому выходу негативных чувств и переживаний подростка.

«Мандала» относится к трансперсональному направлению арт-терапии, и используется в психологии и психотерапии как мощный метод глубинной диагностики и интеграции. «Мандала» (Mandala) переводится с санскрита как круг, центр. Когда подросток рисует «мандалу», он раскрывает свой внутренний мир в настоящий момент, себя настоящего, состояние, Самость, свою духовную сущность. Он отвечает на экзистенциальные вопросы: Кто я? Где я? Откуда я? Куда я? Когда получен ответ на первые два вопроса, происходит переоценка ситуации. Это и дает сильнейший психотерапевтический эффект [3, с. 67-68].

Техника «Мандала» используется с целью снижения тревожности подростков, снятия внутреннего напряжения, релаксации, активизирования бессознательных процессов, сосредоточения на себе и своих ощущениях. Использование техники «Мандала» позитивно влияет на развитие творческих способностей подростка, способствует повышению его самооценки, уверенности в себе, формированию «Я-концепции», раскрывает возможности и предоставляет условия развития способности к саморегуляции. Процесс создания собственной мандалы способствует не только повышению уверенности в себе, своих силах и возможностях, развитию творческих способностей подростка, а и гармонизирует отношения с миром вокруг, изменяет ощущение пребывания себя в этом мире, способствует желанию контактировать с миром, который вдохновляет и изменяет внутреннюю сущность.

Безусловно, отношениям между родителями и детьми отводится особая роль в развитии ребенка, в становлении его эмоциональной и личностной сферы. В процессе постоянного взаимодействия с ребенком, родители обучают его регулировать свои отношения с окружающим миром и выстраивать отношения с окружающими его людьми. Такие компоненты как самооценка и отношение к себе закладываются в ребенке прежде всего благодаря отношению к нему родителей. Ребенок вырастает и сформированные родителями духовные ценности, нормы, черты характера переходят во взрослую жизнь. В период подросткового возраста, как уже отмечалось, происходят колоссальные изменения в жизни и мироощущении подростка, могут меняться и отношения в семье. Проективная методика «Барашек в бутылке» позволяет диагностировать психологическое состояние подростка в родительской семье и ориентировать психолога на потребности ребенка в отношениях с родителями, наличие ощущения комфорта или дискомфорта в семье и гармонизации взаимодействия родителей с подростком.

Техника «Каракули» впервые была разработана и описана Д. Винникоттом. Данная арт-терапевтическая техника способствует оптимизации межличностного и внутригруппового общения подростков, групповой сплоченности, развитию и совершенствованию коммуникативных навыков подростков, располагает к проявлению взаимной эмоциональной поддержки, затрагивает сферу творческого потенциала личности, раскрепощает и тем самым способствует личностному росту подростка, повышению его уверенности в собственных возможностях. При этом техника «Каракули» имеет диагностическую направленность и способствует исследованию подростками собственных чувств и переживаний, а также снятию эмоциональных и мышечных напряжений, релаксации.

Такая форма работы в рамках арт-терапии как фототерапия заключается в психокоррекционном применении фотографии и рисунка с целью развития и гармонизации личности. Фототерапия может включать как работу с готовыми фотографиями, так и создание оригинальных авторских снимков. В работе с подростками фотография помогает устанавливать контакт с детьми, актуализировать их вербальную экспрессию и повышать самооценку подростка.

Активная фототерапия (когда подросток сам делает фотографии), отвечает некоторым особенностям подростков и дает им возможность почувствовать свою самостоятельность и проявить инициативу [5, с. 39].

Наиболее древней для человека является тактильная форма ощущений. Тактильно-кинестетические ощущения напрямую связаны с мыслительными операциями, с их помощью познается мир и свои ощущения в этом мире. Кинетический или «живой» песок является инновационной арт-терапевтической техникой, в которой основным инструментом выступает песок, особенный по своему составу. Кинетический песок – это уникальный материал для работы с подростками: с одной стороны песок пластичен, с другой – текуч, при контакте – он «оживает», «движется», чем и удивляет подростков и доставляет огромное удовольствие в ходе психотерапевтической работы. В психотерапевтической практике с подростками кинетический песок используется в ситуации горя, утраты близких, для подростков с депрессивными расстройствами, при краткосрочной терапии кризисных состояний в подростковом возрасте, в постсуицидальном периоде (на этапе «замирания») кинетический песок благодаря своим свойствам демонстрирует движение, текучесть и изменчивость.

Имаготерапия (драматерапия) – направление арт-терапии, которое использует такой широко распространенный технический прием, как драматизация, т.е. разыгрывание какого либо сюжета. Используется в работе с межличностными и внутриличностными проблемами подростка, в семейной и детско-родительской терапии, в развитии креативности личности, с пограничными расстройствами и психосоматикой. Сила и глубина воздействия драматерапии связана со способностью выражать события и переживания ярко, ясно, точно, что дает возможность вспоминать и переживать иначе определенные жизненные события, посмотреть на них другими глазами [3]. Среди техник, которые используются в работе с подростками работа с голосом, пантомима (стили, танец, сцены), драматизация сказки, мифа, легенды.

Созданное подростком творение в процессе арт-терапевтической работы – будь то работа с красками, карандашами, маслом при создании картины, либо работа с насыпной мандалой, либо лепка, фотография и др. – все это безусловно отражает отношение самого автора к действительности. Согласно точки зрения К.Г. Юнга, образы, создаваемые в процессе рисования, являются зеркалом бессознательного художника. Таким образом, переживания, испытываемые автором в процессе творческой работы, имеют свое отражение в созданном творении, что безусловно дает возможность психологу в ходе психотерапевтической работы найти ключи доступа к переживаниям подростка, его состояниям, волнующим вопросам.

### **Заключение**

Использование арт-терапевтического метода в работе с подростками является весьма перспективным направлением, поскольку рисование, лепка, танец, фотографирование и другие методы арт-терапии могут выступать вспомогательным механизмом, пробуждающим у подростка способности справиться с перенапряжением и его последствиями, негативными эмоциями, раздражительностью и т.д. Моделирование эмоциональных состояний подростка непременно положительно отразится на его физическом и психологическом состоянии, позитивные сдвиги станут заметными в отношении как к самому себе, так и при взаимодействии с окружающими.

Опираясь на все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что арт-терапия может служить способом освобождения подростка от конфликтов и сильных переживаний, может выступать дополнительным средством, снимающим неблагоприятные психические состояния, такие как тревожность и страх, может способствовать самораскрытию личности, пробуждению тех внутренних, глубинных, скрытых резервов подростка, что несет в себе творческое начало.

Таким образом, терапия искусством – это один из методов работы практического психолога, использующий возможности искусства для достижения положительных изменений в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии, раскрытии творческого потенциала подростка, гармонизации личности в целом.

### **Примечания:**

1. Карабанова О. Игра в коррекции психического развития. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 191 с.

2. Кисельова М. В. Арт-терапия в работе с детьми. СПб.: Речь, 2006. 160 с.
3. Колошина Т. Ю. Арт-терапия. Методические рекомендации. М.: Самиздат, 2010. 75 с.
4. Копытин А. И. Основы арт-терапии. СПб.: Лань, 1999. 256 с.
5. Копытин А., Платтс Дж. Руководство по фототерапии. М.: «Когито-Центр», 2009. 184 с.
6. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании : [Монография]. СПб.: ЛОИРО, 2001. 320 с.
7. Перепелкина Т. Е. Особенности использования методов арт-терапии в коррекции невротических нарушений у детей дошкольного возраста // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2012. № 7 (62). С. 105-110.
8. Практикум по арт-терапии / под ред. А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2000. 448 с.
9. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб.: Питер, 2000. 752 с.
10. Пурнис Н. Е. Арт-терапия в развитии персонала . СПб.: Речь, 2008. 176 с.

#### References:

1. Karabanova O. Igra v korrektsii psikhicheskogo razvitiya. M.: Rossiyskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1997. 191 s.
2. Kisel'ova M. V. Art-terapiya v rabote s det'mi. SPb.: Rech', 2006. 160 s.
3. Koloshina T. Yu. Art-terapiya. Metodicheskie rekomendatsii. M.: Samizdat, 2010. 75 s.
4. Kopytin A. I. Osnovy art-terapii. SPb.: Lan', 1999. 256 s.
5. Kopytin A., Platts Dzh. Rukovodstvo po fototerapii. M.: «Kogito-Tsentr», 2009. 184 s.
6. Lebedeva L. D. Pedagogicheskie osnovy art-terapii v obrazovanii : [Monografiya]. SPb.: LOIRO, 2001. 320 s.
7. Perepelkina T.E. Osobennosti ispol'zovaniya metodov art-terapii v korrektsii nevroticheskikh narusheniy u detey doshkol'nogo vozrasta // Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya. Tambov: Gramota, 2012. № 7 (62). С. 105-110.
8. Praktikum po art-terapii / pod red. A. I. Kopytina. SPb.: Piter, 2000. 448 s.
9. Psikhoterapevticheskaya entsiklopediya / Pod red. B. D. Karvasarskogo. SPb.: Piter, 2000. 752 s.
10. Purnis N. E. Art-terapiya v razvitii personala . SPb.: Rech', 2008. 176 s.

УДК 159.922.73:7

### Особенности использования арт-терапевтического метода в работе с детьми подросткового возраста

Екатерина Николаевна Пасько

Сумский государственный педагогический университет имени А.С. Макаренко, Украина  
Сумы, ул. Роменская, 87, 40002  
Кандидат философских наук, доцент  
E-mail: katerina\_nick@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности арт-терапии в психологическом обеспечении самораскрытия и развития детей подросткового возраста. Дается определение метода арт-терапии, раскрываются особенности подросткового возраста. Подростки, в процессе терапевтических занятий, получают возможность раскрыть свой внутренний мир с помощью арт-терапевтических техник. Материал, полученный в ходе арт-терапевтической работы, рассматривается как средство общения между ребенком подросткового возраста и психологом.

**Ключевые слова:** терапия искусством, подростковый возраст, метод психологии, творчество, арт-терапевтические методики.



Copyright © 2015 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
Vol. 5, Is. 3, pp. 129-138, 2015

DOI: 10.13187/Zhmnp.2015.5.129  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 378.147.146

### **Project Activity: Categorical Analysis**

Oksana V. Zosymenko

In-service Teacher Training Institute, Ukraine  
5 Rimskogo-Korsakova St., Sumy, 40007  
Candidate of Educational Studies, Associate Professor  
E-mail: zoks2005@mail.ru

#### **Abstract**

The article attempts to analyze the concept of categorical "project activity", which is considered as an innovative means of organizing the educational environment. The article presents the scientific approaches to the consideration of basic categories such as: "activities" and "project" and closely interrelated with its concepts – "design", "project learning" and "project method". Based on the analysis of these approaches to the basic categories is formulated the definition of "project activity". It was determined that the result and the product of design activity is the project.

**Keywords:** activity, project, projection, project learning, project method, project activity.

#### **Введение**

При построении национальной системы образования в современных условиях решающую роль играет учитель. Поскольку именно через деятельность педагога реализуется государственная политика, направленная на укрепление интеллектуального и духовного потенциала нации, развитие отечественной науки и техники, сохранение и приумножение культурного наследия страны. Таким образом, приоритетными задачами в реформировании педагогического образования должны стать: осознание учителем тенденций развития динамичного мира, понимание необходимости воспринимать изменения, меняться самому, готовить учеников к взрослой жизни; формирование у учителя умений и навыков учиться на протяжении жизни; развитие информационной культуры учителя; развитие творческих качеств личности учителя; понимание того, что последствия педагогического труда напрямую зависят от уровня педагогического мастерства учителя.

Однако реализация этих задач еще не обеспечит успех молодого специалиста в современной школе. По мнению И. Зязюна, профессиональную подготовку будущих учителей необходимо строить с учетом следующих принципов, а именно: личностный подход, абсолютное признание достоинства каждой личности будущего учителя, его права на выбор, собственное суждение, самостоятельный поступок как доминантное направление образования и воспитания учителя, то есть личность студента – не объект воспитания и образования, а субъект деятельности; совместная творческая деятельность преподавателя и студента, которая основывается на общении – не со своим знаниям к студенту, а со студентами – к педагогической науке и ее глубинам; самостоятельная работа студента,

предусматривает сквозную идею преодоления противоречий, достижения цели; формирование широкого, образного, панорамного мышления студента-педагога способствует развитию мотивации профессиональной деятельности, восхищения нею; идея свободного выбора форм, направлений, методов деятельности студентами, которая формирует мотивационную сферу, развивает их творческое мышление, умение практически оценивать возможности и стремление к самостоятельному решению сложных задач; видение студентом перспективы собственной подготовки, самоподготовки и самовоспитания формирует целеустремленность; воспитание студентов-педагогов средствами трудовой школьной деятельности, реализуется при условии ее насыщения творческими и морально-эстетическими принципами; образование, воспитание, самообразование, самовоспитание базируются на личной заинтересованности студента, его индивидуальных интересах, способностях, гармонично сочетающихся с интересами общества.

Мы считаем, что наиболее эффективно эти задачи можно реализовать путем внедрения в учебный процесс педагогических университетов методов и технологий на основе проектной деятельности, которая является одним из действенных инструментов профессиональной подготовки, что не только способствует повышению субъектности обучения, активизации усвоения и закрепления приобретенных знаний, умений и навыков их профессионального практического использования, но и обеспечивает комплексную реализацию задач теоретической и практической подготовки современного специалиста.

### **Материалы и методы**

Специфика данного исследования потребовала объятия общенаучных методов теоретического поиска. Среди них методы анализа, синтеза, сравнения, обобщения, систематизации. Вместе эти методы позволяют составить общее представление о научных подходах к рассмотрению базовых категорий исследования, таких как «деятельность», «проект», «проектирование», «проектное обучение» и «метод проектов» и сформулировать авторское определение понятия «проектная деятельность».

### **Обсуждение**

Исследование организации проектной деятельности будущих учителей считаем целесообразным начать с характеристики базовых понятий, поскольку само понятие выступает как идеализированная модель объекта, явления, ситуации, подлежащих исследованию.

Наши исследования свидетельствуют о наличии различных трактовок понятия «проектная деятельность», что указывает на его неоднозначность, многогранность и полифункциональность. Это, по нашему мнению, объясняется различными подходами к определению базовых понятий «деятельность» и «проект» и тесно взаимосвязанных с ними понятий «проектирование», «проектное обучение» и «метод проектов».

Анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы показывает, что понятие деятельность имеет длительную историю и особое значение в жизни индивидуума и социума, предопределяет использование этого понятия в самых разных значениях, и поэтому требует более конкретного понятийного уточнения в соответствии с выбранной проблематикой.

С философской точки зрения феномен деятельности рассматривается как атрибутивная характеристика человека в обществе, поскольку именно через деятельность человек утверждает себя в мире, проявляет и развивает физический и духовный потенциал. В этом контексте М. Каган считает, что основная функция деятельности заключается в обеспечении сохранности и непрерывного развития человеческого общества, поскольку существование и развитие общества является условием бытия самого человека. Отметим, что в процессе деятельности происходят изменения самого человека как объекта и субъекта собственной деятельности. Итак, человеческую деятельность можно определить, как активность субъекта направленную на объекты или других субъектов, а самого человека необходимо рассматривать как субъекта этой деятельности [8, с. 43].

По мнению Е. Юдина, в современном процессе познания феномен «деятельность» играет важную, методологически центральную роль, поскольку с его помощью можно дать

универсальную характеристику человеческого мира. Ученый определяет деятельность как специфически человеческую форму активного отношения к окружающему миру, содержание которой направлено на его познания и творческое преобразование [24]. Под таким углом зрения представляется возможным рассматривать деятельность как форму связи субъекта с миром, которая осуществляется за счет двух взаимодополняющих процессов – опредмечивания и распределмечивания. Во время опредмечивания человеческие способности переходят в предмет и реализуются в нем. Для процесса распределмечивания характерно изменение самого субъекта за счет влияния объектов предметного мира.

В контексте нашего исследования интересным является определение этого понятия, предложенное Л. Бувей, которая рассматривает деятельность и как форму активного отношения человека к действительности, содержание которой образуют дальнейшее ее изменения и преобразования, и как создание человеком условий для своего существования и развития [2, с. 58]. Такое толкование понятия «деятельность» позволяет в процессе исследования проектной деятельности студентов выделить ее субъектный характер, а также выяснить, что ее продуктом является, прежде всего, изменения, происходящие во время работы с самим субъектом.

Наши научные поиски свидетельствуют, что в социологии определение понятия «деятельность» осуществляется через соотнесение его с понятием «поведение». Деятельность выступает как направленная активность живых систем, которая возникает на основе их отношения к окружающей среде с целью самоподдержки, как особый тип поведения, характеризующий активность живых систем, что связано со спецификой их организации [13, с. 80]. В то же время в более узком смысле деятельность выступает как основополагающий, социальный компонент всей жизнедеятельности человека, а поведение – как реакция организма на внутренние или внешние раздражители. Известно, что поведение может быть бессознательным (непреднамеренным) или сознательным (преднамеренным). Отметим, что в случае когда виды поведения, имеют сознательный характер и используются для достижения определенной цели, приобретают значение деятельности. Такой вывод является важным в контексте нашего исследования.

В психологии изучение деятельности имеет давнюю традицию, поскольку именно деятельностный подход является важным методологическим принципом в объяснении психологических явлений, и их детерминации.

Психологи трактуют деятельность как сложную систему, развивающуюся и имеющую собственную структуру, внутренние переходы и превращения, называя ее «молярной, неаддитивной единицей жизни телесного материального субъекта» [11, с. 81]. Таким образом, обосновывается особая роль деятельности в жизни человека, его свойство как системообразующего фактора, который является структурным компонентом ее жизни. Данное свойство является важным психологическим условием организации процесса усвоения профессионально значимого материала с помощью учебных проектов, что позволяет структурировать его вокруг единой цели, а именно – реализации собственного проекта.

Человеческая деятельность, по мнению С. Рубинштейна, обусловлена прежде всего «всеобъективной логикой задач, к решению которых привлекается человек, а ее строение представляет собой соотношение этих задач. Единство деятельности создается прежде всего наличием больших задач, которые подчиняют некоторые меньшие задачи, входящие в их состав как звенья» [18, с. 466]. Это превращает деятельность в форму активного отношения к действительности, которое должно быть направлено на достижение сознательно поставленных целей, связанных с созданием общественно значимых ценностей и усвоением общественного опыта. В формате нашего исследования такие подходы к пониманию сущности деятельности особенно важны, поскольку именно проектная деятельность требует для усвоения конкретных учебных действий комплексного изучения проблемы, а не отдельных ее частей. Благодаря этому проектная деятельность может обеспечить единство и преемственность учебной деятельности, исходя из психологической природы деятельности.

Анализ научных работ по психологии убедительно доказывает, что в процессе деятельности происходит развитие высших психических функций личности, в частности, ощущения и воображения, целенаправленного восприятия и мышления, произвольной памяти и внимания и т.д.; формирование знаний; приобретение жизненного опыта;

возникновение новых потребностей и интересов, эмоциональных и волевых, умственных и нравственных свойств человека; развитие ее общих и специальных способностей, что является основой для создания внутренних условий развития деятельности, обогащения ее содержания и появления новых ее видов и форм. Изложенное приобретает особое значение в процессе исследования нашей проблемы.

Понимание деятельности многими учеными как специфического вида активности человека, направленного на познание и творческое преобразование как окружающей среды, так и самого себя, а также условий своего существования, подтверждает ее творческий характер. Проведенный анализ творческой составляющей деятельности позволил определить такие ее признаки:

– направленность на решение задач, для которых характерно отсутствие в предметной области не только способа их решения, но и предметно-специфических знаний (С. Максименко; С. Москвичев; А. Петровский, А. Брушлинский, В. Зинченко);

– создание субъектом на сознательном или бессознательном уровне новых для него знаний как ориентировочной основы с целью дальнейшей разработки способа решения задачи (И. Калошина; А. Маклаков);

– наличие неопределенной возможности разработки новых знаний и на их основе способа решения задачи. Неопределенность обусловлена отсутствием каких-либо других знаний, детерминирующих указанную проблему (К. Абдульханона-Славаская; Л. Радзиховский; Г. Силина).

Необходимо отметить, что целенаправленный и творческий характер деятельности является важной характеристикой проектной деятельности учащихся, поскольку в дальнейшем будет определять содержание ее организации.

Опираясь на общую теорию деятельности [11], исследователи доказывают, что именно деятельность является основой учебного процесса. Современная педагогика рассматривает деятельность как сложный, многофакторный, динамичный процесс, который зависит от возрастных и индивидуальных особенностей всех участников учебного процесса [23, с. 16].

Важным в контексте нашего исследования является конкретизация понятия «деятельность» Г. Щукиной в следующих положениях: деятельность обучающегося, связанная с деятельностью других людей, что позволяет осуществлять обмен опытом, ее видами, способами, благодаря чему происходит обогащение деятельности каждого. Расширяется кругозор в предметных сферах деятельности; вследствие изменения характера деятельности (исполнительная, активно исполнительная, активно самостоятельная, творчески самостоятельная) в педагогическом процессе происходит поступательное развитие личности; изменение характера деятельности существенно меняет позицию ученика – от исполнительской к активной позиции субъекта; изменение позиции ученика в учебном процессе также обусловлено и межсубъектными отношениями учителя и учеников. Будучи объектом деятельности учителя, ученик не проявляет внимания к саморегуляции обучения, поскольку от учителя он получает требования и указания, которые и соблюдаются. К саморегуляции ученика подводят важные личностные качества: активность, самостоятельность, познавательный интерес, которые помогают осознать собственные успехи. Уровнем развития субъектной позиции обучающегося, является прежде всего осознание этой позиции им самим [23, с. 16].

Структура деятельности содержит шесть компонентов (цель, мотив, средство, действие, результат, оценка), которые тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Поэтому отсутствие хотя бы одного из них делает невозможным проявление такого явления, как «деятельность». Однако в условиях традиционной системы подготовки будущих педагогов преподаватель играет ведущую роль в определении целей и организации действий студентов. То есть в процессе организации учебной деятельности студентов используется только один ее компонент – действие. Цель, мотивация остаются без внимания студентов, так как не происходит их осознание. Следовательно, речь идет об организации действий репродуктивного характера, а не о деятельности учащихся. Однако процесс развития личности и ее профессионального становления возможен только при целостном учете всех компонентов деятельности, иначе педагогический результат будет заключаться в формировании навыков [11; 18; 21]. «Деятельность должна быть моя, захватывать меня, исходить из души моей», – подчеркивал Ушинский [21, с. 20].

Обобщение результатов научного поиска дало нам возможность определить основные характеристики деятельности, которые важны в контексте нашего исследования: деятельность – специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержанием которой являются целесообразные изменения и преобразования вещей и явлений в зависимости от человеческих потребностей (Л. Буева, М. Каган, Э. Юдин); сознательный характер человеческой деятельности проявляется в ее планировании, прогнозировании результатов, регуляции действий, стремлении к ее совершенствованию (А. Леонтьев, А. Маклаков, С. Рубинштейн); деятельность всегда носит продуктивный характер, то есть ее результатом является превращение как внешнего мира, так и самого человека, его знаний, способностей, мотивов (К. Абдулханона-Славаская, И. Калошина, Г. Силина); ведущими признаками деятельности являются: целеустремленность, преобразовательный характер, предметность, детерминированность общественными отношениями, разделение и кооперация функций, обмен деятельностью, общение действующих индивидов, а также признаки педагогического направления: гуманистический характер; направленность на развитие и саморазвитие личности; субъективный характер; организованность взаимодействия (О. Гуминская, А. Леонтьев, С. Рубинштейн, Г. Щукина).

Деятельность, связанная с ценностным переосмыслением, переживанием и информационной подготовкой будущих целенаправленных действий обучающихся, определяется В. Радионовым как проектирование. Автор считает проектирование важным компонентом жизнедеятельности человека [17].

О важности проектирования как методе деятельностного познания говорит Н. Федоров, считая, что человек может познать созданный им мир при условии соотнесения его с проектной гипотезой, которая проверяется в процессе ее практической реализации. Он определяет познание «не только как мышление, а как проект дела ...», отмечая при этом, что «идея вообще не субъективная, но и не объективная, она проективная» [22, с. 269]. В соответствии с этим, вполне очевидным становится вывод отечественной исследовательницы Н. Полихун, которая определяет проектирование через отражение, опосредованное образом будущего предполагаемого воплощения, идеальное построение собственного решения той или иной учебно-познавательной проблемы. Оно (отображение) связывает мышление с действием, в результате которого создается новый объект – «учебный проект» (материальный продукт), а также возникает новое психическое образование – осознание личности, совершенствование познавательных умений (идеальный продукт) [16, с. 9].

Понятие проектирования достаточно подробно рассматривается в исследованиях В. Стрельникова. В частности, автор определил проектирование как целенаправленную деятельность по созданию проекта, которая выполняет роль средства обучения и способа обобщения учебного материала [20, с. 53].

Таким образом, с педагогической точки зрения, проектирование – это творческая учебная деятельность, проблемная по форме представления материала, практическая относительно способа его применения, интеллектуально нагруженная по содержанию, самостоятельная по характеру получения знаний, осуществляется в условиях постоянного «конкурса» мыслей и предложений [5, с. 15]. Проектирование обосновывает новый тип обучения – проектное, которое в противовес традиционному образованию руководствуется целями опережающего развития, самостоятельности и автономности.

Теоретические основы проектного обучения раскрываются в исследованиях В. Гузеевой, Ю. Загуменнова, А. Заир-Бека, Г. Ильина, А. Казаковой, В. Монахова, А. Хуторского, Н. Чаниловой. Ученые подчеркивают многоаспектность и комплексность проектного обучения, основанного на идеях познания, конструирования, исследования и оценки результатов учебного проекта. Обобщение существующих подходов к проектному обучению позволило определить его стержневые идеи, а именно: образовательный процесс строится в соответствии с логикой деятельности обучаемого, и есть личностно ориентированным и самомотивирующим; обеспечивается индивидуальная траектория обучения; осуществляется глубокое, осознанное усвоение базовых знаний за счет их использования в различных ситуациях; существует возможность учиться на собственном опыте; гуманистический смысл проектного обучения состоит в развитии творческих способностей учащихся; сосредотачивается внимание на интеллектуальном и нравственном

развитии личности, обосновывается необходимость формирования критического мышления [7].

Продуктом проектного обучения является учебный проект. В переводе с латинского языка термин «проект» означает «брошенный вперед». Смысл феномена проекта в обобщенном виде предлагается в толковом словаре современного украинского языка, где отмечается, что под проектом понимают: во-первых, совокупность документов, необходимых для возведения сооружений, изготовление машин, приборов и т.д.; во-вторых, план действий, замысел, намерение или предварительный текст какого-либо документа, который выносится на обсуждение и утверждение [3, с. 970].

Такое значение понятия «проект» является достаточно близким к его общетехническому пониманию. Однако сегодня он все чаще употребляется в общенаучном смысле, согласно которому под проектом понимают смелые и оригинальные начинания в сфере интеллектуальной или практической деятельности человека, символизирует новизну и нестандартность подходов при решении любых задач [10].

Философский аспект сущности проектов исследовал И. Кантор, который пришел к выводу, что проект – это проявление творческой активности человеческого сознания, и именно «из-за проекта в культуре осуществляется деятельностный переход из небытия в бытие» [9, с. 16]. Отсюда, философское понимание «проекта» заключается в том, что человек с его помощью преодолевает противоречия между потребностями и миром, стремится создать что-то новое.

Вместе с тем понятие «проект» все чаще связывают с понятием «проблема». Проект как проблема «может обозначать ситуацию творчества, где человек перестает быть простым владельцем идеи, отказывается от своего, личного, для того, чтобы дать шанс найти что-то другое, наполниться им, проявить его в своем творчестве» [4, с. 6]. Такое понимание проекта открывает широкие возможности для его использования в процессе обучения.

Учебные проекты рассматривают как общую учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность учащихся, что имеет общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности.

По мнению Н. Матяш, под учебными проектами необходимо понимать самостоятельно разработанные и изготовленные изделия (услуги) от идеи до ее воплощения, имеющие субъективную или объективную новизну, выполненные под руководством педагога [14, с. 33].

В исследовании Н. Пахомовой учебный проект рассматривается как специально организованный учителем и самостоятельно выполненный учеником комплекс действий, результатом чего является создание продукта и его представление в пределах устной или письменной презентации [15, с. 16].

Н. Алехина в своем исследовании исходит из позиции, что индивидуальный образовательный проект является средством обучения, при использовании которого учащиеся, получают знания и умения в процессе планирования и выполнения практических заданий, которые постепенно усложняются, то есть проектов [1, с. 21].

Привлекает внимание научная позиция отечественной исследовательницы Н. Полихун, которая определяет учебный проект как методическую форму организации занятий, предусматривает комплексный интегрированный характер деятельности всех его участников по получению помощи запланированного результата за определенный промежуток времени в условиях консультативной поддержки учителя [16, с. 10].

На основе обобщения результатов научного поиска мы выяснили, что в педагогической теории и практике широко употребляемым является понятие «метод проектов». В основу метода проектов как средства достижения дидактической цели положена идея, что составляет сущность понятия «проект», его практическая направленность на результат, который достигается в процессе решения практически или теоретически значимой проблемы. Таким образом, ученые определяют метод проектов как:

– способ организации процесса познания, содержащий совокупность приемов, операций по овладению определенной отраслью практических и теоретических знаний, в результате чего учащиеся создают «продукты» под руководством учителя, имеющие субъективную или объективную новизну и общественную значимость (С. Яшук);

– способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы с обязательным практическим результатом, который должен быть оформлен в любой способ (Е. Полат);

– систему обучения, гибкую модель организации учебного процесса, ориентированную на творческую самореализацию личности учащегося путем развития интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания под контролем учителя новых товаров и услуг, имеющих субъективную или объективную новизну и практическую значимость (Н. Матяш, Н. Пелагейченко);

– целенаправленную, самостоятельную деятельность учащихся, осуществляемую под гибким руководством педагога и направленную на решение исследовательской или социально значимой прагматической проблемы, а также на получение определенного результата в виде материального и (или) идеального продукта (В. Копылова).

Ценность для нашего исследования имеет трактовка метода проектов М. Елькиным, который под ним понимает структурно-организационную форму педагогического процесса в вузе, моделирующую профессиональную деятельность студентов и обеспечивающую интегрированное образование [6]. Ученый рассматривает «метод проектов» как деятельность, которая содержит как признаки обучения, так и признаки будущей профессиональной деятельности.

Проведенный анализ базовых понятий «деятельность», «проект», «проектирование», «проектное обучение» и «метод проектов» позволил подойти к осмыслению понятия «проектная деятельность» как инновационного средства организации образовательной среды.

По мнению И. Ляхова, суть проектной деятельности заключается в духовно-практической активности личности направленной на идеально-перспективное преобразование мира [12].

Французский философ Ж. Сартр определил проектную деятельность как внутреннюю свободу. Последняя трактуется как полная независимость от внешних обстоятельств, которая в процессе деятельности проектирует сама себя [19].

В контексте нашего исследования представляют интерес идеи современных отечественных исследователей, которые считают, что под проектной деятельностью необходимо понимать:

– специально организованный процесс овладения учащимися, на содержательном и функциональном уровнях комплексом знаний и умений, которые со временем обобщаются в проектно-технологическую культуру, формирует у них готовность к проектному взаимодействию с окружающим миром (А. Коберник, А. Терещук);

– совокупность действий, состоящих в мотивационном достижении сознательно поставленной цели по исследованию и решению педагогических ситуаций, направленных на развитие субъектов образовательного процесса (С. Избаш);

– форму учебно-познавательной активности обучающихся, которая заключается в мотивационном достижении сознательно поставленной цели по созданию учебных проектов, имеет определенную структуру, комплексный характер, обеспечивает единство и преемственность различных сторон процесса обучения и которая является средством развития личности субъекта обучения (Н. Пелагейченко, Н. Полихун);

– технологию, которая отражает реализацию личностно ориентированного подхода в образовании, способствует развитию у учащихся, познавательной самостоятельности, творческого мышления, настойчивости, формирует умение самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, признает уникальность и самобытность каждой личности, обеспечивает направленность на конечный результат, позволяющий учащимся, строить собственную образовательную траекторию (С. Сысоева, С. Ящук).

### **Заключение**

Изложенное дает основания утверждать, что с педагогической точки зрения проектную деятельность можно рассматривать как:

– новое мировоззрение, при котором окружающая среда перестает восприниматься как детерминированное разворачивание каких-то закономерностей;

- выборочную направленность личности, которая обращена к определенной области познания;
- действенное средство повышения качества знаний;
- сложную динамическую систему, сочетающую волю, эмоции и интеллект, процесс познания сущности природы вещей и их причинно-следственные связи;
- процесс привлечения учащихся, к самостоятельному получению, сбору и исследованию информации.

Подчеркнем, что проектная деятельность отличается от учебно-исследовательской деятельности тем, что предполагает не только всестороннее исследование проблемы и разработку конкретного образовательного продукта, но и тем, что ее главным итогом служит не столько и не только достижение истины, а прежде всего получение практического результата. Поэтому привлечение обучающихся к проектной деятельности дает возможность им самостоятельно заниматься интересным делом, что способствует максимальному использованию личностных возможностей; создает условия для самореализации каждого ее участника; обеспечивает использование приобретенных знаний на практике и предполагает публичную презентацию достигнутых результатов, а результат этой деятельности имеет важное прикладное и личностное значение.

Таким образом, осуществленный анализ базовых категорий исследования показал многоаспектность и полифункциональность понятия «проектная деятельность» и дал возможность сформулировать авторское определение. Под проектной деятельностью мы понимаем целенаправленную, самостоятельную, социально, личностно и практико-ориентированную деятельность субъектов учебного процесса, направленную на мотивированное достижение сознательно поставленной цели по созданию учебного проекта и перспективы его практического применения. Тогда учебный проект в нашем исследовании мы рассматриваем как инновационную форму организации учебного процесса, в основе которой лежит самостоятельная разработка учащимся, значимой проблемы (от идеи до ее практической реализации) под гибким руководством преподавателя.

#### **Примечания:**

1. Алехина Н.В. Индивидуальный образовательный проект как средство самоопределения гимназиста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2000. 223 с.
2. Буюева Л.П. Человек, деятельность, общение. М.: Мысль, 1978. 216 с.
3. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВФТ «Перун», 2001. 1440 с.
4. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся. Самара: Британский совет, 2003. 145 с.
5. Гридасова О.И. Развитие проектной деятельности студентов: на материале изучения немецкого языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.02. Курск, 2004. 170 с.
6. Елькін М.В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Бердянськ, 2004. 199 с.
7. Загуменнов Ю.Л., Шелкович Л.В., Шварц Г.Н. Личностно-ориентированные технологии в образовании школьников // Метод проектов: традиції, перспективи, життєві результати: практико-зорієнтований зб. К., «Департамент», 2003. С. 211-222.
8. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. М.: Политиздат, 1974. 328 с.
9. Кантор И.М. Педагогическая лексикография и лексикология. М.: Просвещение, 1968. 200 с.
10. Коберник О.М., Ящук С.М. Методика організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання. Умань: Жовтий, 2001. 82 с.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
12. Ляхов И.И. Проектная деятельность (социально-философский аспект): автореф. дис. ... докт. филос. наук: 09.00.11. М., 1996. 86 с.
13. Маркарян Э.С. Системное исследование человеческой деятельности // Вопросы философии. 1972. № 10. С. 77-82.
14. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников: дис. ... докт. филос. наук: 19.00.07. М., 2000. 385 с.



15. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М.: АРКТИ, 2003. 112 с.
16. Поліхун Н.І. Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі навчання фізики з використанням проектної технології: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. К., 2007. 21 с.
17. Радионов В.Е. Теоретические основы проектирования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. СПб., 1996. 37 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001. 712 с.
19. Сартр Ж.П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. М., 1989. С. 319-344.
20. Стрельников В.Ю. Развитие теории и практики педагогического проектирования // Витюки педагогической мастерности: сб. науч. работ. Полтава, 2008. Вып. 5. С. 48-55.
21. Тихонов А.М. Элементы деятельностного подхода в преподавании физической культуры в школе // Физическая культура. 2005. № 1. 19-21.
22. Федоров Н.Ф. Сочинения. М.: Раритет, 1994. 416 с.
23. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 1986. 144 с.
24. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.

### References:

1. Alekhina N.V. Individual'nyy obrazovatel'nyy proekt kak sredstvo samoopredeleniya gimnazista: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Orenburg, 2000. 223 s.
2. Bueva L.P. Chelovek, deyatel'nost', obshchenie. M.: Mysl', 1978. 216 s.
3. Velykyy tлумachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy / uklad. i holov. red. V.T. Busel. K.; Irpin': VFT «Perun», 2001. 1440 s.
4. Golub G.B., Churakova O.V. Metod proektov kak tekhnologiya formirovaniya klyuchevykh kompetentnostey uchashchikhsya. Samara: Britanskiy sovet, 2003. 145 s.
5. Gridasova O.I. Razvitie proektnoy deyatel'nosti studentov: na materiale izucheniya nemetskogo yazyka: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08, 13.00.02. Kursk, 2004. 170 s.
6. El'kin M.V. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya heohrafiyi zasobamy proektnoyi diyal'nosti: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Berdyans'k, 2004. 199 s.
7. Zagumennov Yu.L., Shelkovich L.V., Shvarts G.N. Lichnostno-orientirovannye tekhnologii v obrazovanii shkol'nikov // Metod proektiv: traditsii, perspektivi, zhittevi rezul'tati: praktiko zorientovaniy zb. K., «Departament», 2003. S. 211-222.
8. Kagan M.S. Chelovecheskaya deyatel'nost': opit sistemnogo analiza. M.: Politizdat, 1974. 328 s.
9. Kantor I.M. Pedagogicheskaya leksikografiya i leksikologiya. M.: Prosveshchenie, 1968. 200 s.
10. Kobernyk O.M., Yashchuk S.M. Metodyka orhanizatsiyi proektno-tekhnolohichnoyi diyal'nosti na urokakh trudovoho navchannya. Uman': Zhovtyy, 2001. 82 s.
11. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1975. 304 s.
12. Lyakhov I.I. Proektnaya deyatel'nost' (sotsial'no-filosofskiy aspekt): avtoref. dis. ... dokt. filos. nauk: 09.00.11. M., 1996. 86 s.
13. Markaryan E.S. Sistemnoe issledovanie chelovecheskoy deyatel'nosti // Voprosy filosofii. 1972. № 10. S. 77-82.
14. Matyash N.V. Psikhologiya proektnoy deyatel'nosti shkol'nikov: dis. ... dokt. filos. nauk: 19.00.07. M., 2000. 385 s.
15. Pakhomova N.Yu. Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii. M.: АРКТИ, 2003. 112 с.
16. Polikhun N.I. Rozvytok tvorchoyi diyal'nosti starshoklasnykiv u protsesi navchannya fizyky z vykorystanniam proektnoyi tekhnolohiyi: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. K., 2007. 21 с.
17. Radionov V.E. Teoreticheskie osnovy proektirovaniya: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk: 13.00.01. SPb., 1996. 37 s.
18. Rubinshteyn S.L. Osnovy obshchey psikhologii. SPb.: Piter, 2001. 712 s.
19. Sartr Zh.P. Ekzistentsializm – eto gumanizm // Sumerki bogov. M., 1989. S. 319-344.

20. Strel'nikov V.Yu. Rozvytok teorii i praktyky pedahohichnogo proektuvannya // Vytoky pedahohichnoyi maysternosti: zb. nauk. prats'. Poltava, 2008. Vyp. 5. S. 48-55.
21. Tikhonov A.M. Elementy deyatel'nostnogo podkhoda v prepodavanii fizicheskoy kul'tury v shkole // Fizicheskaya kul'tura. 2005. № 1. 19-21.
22. Fedorov N.F. Sochineniya. M.: Raritet, 1994. 416 s.
23. Shchukina G.I. Rol' deyatel'nosti v uchebnoy protsesse. M.: Prosveshchenie, 1986. 144 s.
24. Yudin E.G. Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'. M.: Editorial URSS, 1997. 444 s.

УДК 378.147.146

### **Проектная деятельность: категориальный анализ**

Оксана Викторовна Зосименко

Сумский областной институт последипломного педагогического образования, Украина  
40070, г. Сумы, ул. Римского-Корсакова, 5  
кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: zoks2005@mail.ru

**Аннотация.** В статье предпринята попытка категориального анализа понятия «проектная деятельность», которая рассматривается нами как инновационное средство организации образовательной среды. Представлены научные подходы к рассмотрению базовых категорий, таких как: «деятельность» и «проект» и тесно взаимосвязанных с ними понятий «проектирование», «проектное обучение» и «метод проектов». На основе анализа рассмотренных подходов к базовым категориям сформулировано авторское определение понятия «проектная деятельность». Определено, что результатом и продуктом проектной деятельности является проект.

**Ключевые слова:** деятельность, проект, проектирование, проектное обучение, метод проектов, проектная деятельность.