



СОВРЕМЕННАЯ

ГУМАНИТАРНАЯ

АКАДЕМИЯ

ТРУДЫ СГА

№ 9 сентябрь 2014

Москва

Труды СГА. Выпуск 9 (сентябрь). Юриспруденция. Образование. Психология. Экономика. История. М.: Издательство СГУ, 2014.

Редакционная коллегия:

Карпенко М.П. — доктор технических наук (председатель)

Волкова Н.А. — кандидат юридических наук

**Дмитриев А.В. — доктор философских наук,
член-корреспондент РАН**

Захарова Л.Д. — кандидат филологических наук

Изюмова С.А. — доктор психологических наук

Миронов О.О. — доктор юридических наук

Павлова С.А. — доктор экономических наук

Письменский Г.И. — доктор исторических наук

Сельская Н.С. — кандидат технических наук

Стребков В.А. — доктор философских наук

Фокина В.Н. — кандидат социологических наук

Шингаров Г.Х. — доктор философских наук

Научный редактор

Иванова Е.О. — кандидат педагогических наук

СОДЕРЖАНИЕ

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Сагун О.В.

Уменьшение установленного размера кадастровой стоимости земельных участков в судебном порядке5

Федькина Е.С.

Перспективы конкретизации положений главы 40 УПК РФ в части предварительного определения вида и размера наказания18

ОБРАЗОВАНИЕ

Ардовская Р.В.

Сущность понятий «медиативная деятельность» и «медиативная компетентность»23

Генике Е.А.

Учитель, готовый работать с личностно ориентированными технологиям, – каков он?42

Тишко А.Б.

Развитие истории педагогики как новой отрасли педагогического знания в России конца XIX – начала XX вв.62

ПСИХОЛОГИЯ

Горбунова О.И.

Специфика и пути формирования мотивации учения у подростков70

ЭКОНОМИКА

Мезенцева Т.М., Кузнецова В.В.

Состав бухгалтерской отчетности и направления ее использования79

Мезенцева Т.М., Симченков Д.О.

Аспекты стратегического маркетинга услуг86

ИСТОРИЯ

Поташкова Н.И.

«Светило русской бюрократии» против чиновников (По
материалам сибирской ревизии 1819–1822 гг.)94

ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

О.В. Сагун

Уменьшение установленного размера кадастровой стоимости земельных участков в судебном порядке

Аннотация. В настоящее время размер земельного налога и арендной платы за землю поставлены в зависимость от кадастровой стоимости земельного участка, которая часто является завышенной и не соответствует его рыночной стоимости. В статье исследуются вопросы уменьшения в судебном порядке установленной кадастровой стоимости земельных участков, с учетом вступления в силу с 06 августа 2014 года Федерального закона от 4 июня 2014 г. № 143-ФЗ.

Ключевые слова: государственная кадастровая оценка земельных участков, кадастровая стоимость земельного участка, удельный показатель кадастровой стоимости земельного участка, рыночная стоимость земельного участка, кадастровый паспорт, отчет об оценке рыночной стоимости земельного участка, соответствие отчета об оценке рыночной стоимости объекта оценки требованиям законодательства Российской Федерации об оценочной деятельности, Федеральная кадастровая палата Федеральной службы государственной регистрации, кадастра и картографии.

В статье я хочу обратить внимание читателей на то, как при помощи имеющихся правовых средств можно через суд

уменьшить размер кадастровой стоимости земельного участка, обязать уполномоченный орган внести изменения в государственный кадастр недвижимости кадастровой стоимости земельного участка и как правильно аргументировать свою правовую позицию.

Деятельность по ведению государственного земельного кадастра является правовым средством в деле обеспечения учета плательщиков земельного налога, определения размеров платы за землю и основой получения первичных сведений при экономической оценке земель [1, с. 88].

Кадастровая стоимость земельного участка – это расчетная величина, отражающая представление о ценности (полезности) земельного участка при существующем его использовании. Данная величина определяется путем проведения государственной кадастровой оценки земли. Кадастровая стоимость применяется при исчислении земельного налога, арендной платы за пользование земельным участком, выкупной стоимости земельного участка при его приобретении из государственной или муниципальной собственности, а также в иных случаях, предусмотренных законодательством РФ. Порядок определения кадастровой стоимости земельных участков регламентирован действующим законодательством достаточно подробно.

В его основу положено определение удельного показателя кадастровой стоимости земельного участка в пределах одного кадастрового квартала в разрезе различных видов разрешенного использования участков.

На практике, например в Астраханской области, после последнего утверждения результатов новой государственной кадастровой оценки земель населенных пунктов в конце декабря 2013 года (постановление Правительства Астраханской области от 25.12.2013 г. № 584-П) возникла ситуация, когда кадастровая стоимость большинства земельных участков стала явно завышенной и несоразмерной, даже по отношению к их

рыночной стоимости. Обычно такого рода завышение является, как правило, следствием двух причин. Во-первых, неправильное отнесение земельного участка к тому или иному виду разрешенного использования (разница между удельной стоимостью 1 кв. м. земли между различными видами разрешенного использования может отличаться в десятки раз). Во-вторых, игнорирование при определении кадастровой стоимости участка конкретных индивидуальных показателей земельного участка, снижающих его реальную стоимость (транспортная доступность, гидрологические особенности, правовая история и т. д.).

Неправильный учет этих факторов ведет к увеличению кадастровой стоимости земельного участка, что, в свою очередь, может привести к многократному увеличению земельного налога или арендной платы за землю, невозможности нести бремя содержания участка, прекращению инвестиционных проектов и многомиллионным потерям его правообладателей.

При возникновении вышеуказанных ситуаций законодательство Российской Федерации позволяет оспаривать и изменять кадастровую стоимость земельного участка.

Цель оспаривания кадастровой стоимости земли заключается в снижении налогооблагаемой базы земельного налога, снижении суммы выплат арендных платежей или выкупной стоимости. Оспаривание кадастровой стоимости земельного участка в первую очередь интересно тем налогоплательщикам, которые владеют крупными земельными участками, кадастровая стоимость которых может составлять сотни тысяч или миллионов рублей. Новая кадастровая стоимость будет основанием для нового исчисления налога и арендных платежей.

04 июня 2014 года был принят Федеральный закон № 143-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с изменением подведомственности некоторых категорий дел, рассматриваемых судами общей юрисдикции и арбитражными су-

дами» [5, ст. 2928], который вступает в силу по истечении ста восьмидесяти дней после дня вступления в силу Закона РФ о поправке к Конституции РФ от 5 февраля 2014 г. № 2-ФКЗ, т. е. с 06 августа 2014 года [4].

В соответствии с Федеральным законом от 4 июня 2014 г. № 143-ФЗ с 06 августа 2014 года изменяется подведомственность некоторых категорий споров, в том числе об оспаривании кадастровой стоимости недвижимости, а также решений комиссий, которые рассматривают споры о результатах определения кадастровой стоимости во внесудебном порядке.

Если раньше споры были подведомственны, в том числе арбитражным судам (когда истцом выступало юридическое лицо или индивидуальный предприниматель), то теперь они будут относиться только к компетенции судов общей юрисдикции.

Дела об оспаривании результатов определения кадастровой стоимости будут в качестве первой инстанции рассматривать суды областного уровня (дополнения к части 1 статьи 26 ГПК РФ).

Таким образом, начиная с 6 августа 2014 года, согласно статье 24.19. Федерального закона от 29 июля 1998 г. № 135-ФЗ «Об оценочной деятельности в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями), результаты определения кадастровой стоимости могут быть оспорены в суде или комиссии по рассмотрению споров о результатах определения кадастровой стоимости физическими лицами, юридическими лицами в случае, если результаты определения кадастровой стоимости затрагивают права и обязанности этих лиц [3, ст. 3813].

Следует отметить, что в комиссии по рассмотрению споров об определении кадастровой стоимости результаты кадастровой оценки могут быть оспорены только в течение шести месяцев с даты их внесения в государственный кадастр недвижимости.

Поэтому судебный способ изменения кадастровой стоимости земельных участков является наиболее распространенным.

В связи с этим при подготовке искового заявления необходимо правильно определить ответчика по делу.

Ответчиком по данным делам выступает территориальный орган Федерального государственного бюджетного учреждения «Федеральная кадастровая палата Федеральной службы государственной регистрации, кадастра и картографии», который наделен полномочиями по ведению государственного кадастра недвижимости и проведению государственного кадастрового учета объектов недвижимости на территории соответствующего субъекта Российской Федерации.

Привлечение вышеуказанных органов в качестве ответчика обосновывается следующим.

В целях упорядочения организации работ по государственной кадастровой оценке земель на территории Российской Федерации Постановлением Правительства Российской Федерации от 08.04.2000 г. № 316 (в редакции от 30.06.2010 г.) утверждены Правила проведения государственной кадастровой оценки земель, которые определяют порядок проведения государственной кадастровой оценки земель всех категорий на территории Российской Федерации для целей налогообложения и иных целей, установленных законом (далее Правила) [7, ст. 1709].

Согласно Правилам организация проведения государственной кадастровой оценки земель осуществляется Федеральным агентством кадастра объектов недвижимости и его территориальными органами. Для проведения указанных работ привлекаются оценщики или юридические лица, имеющие право на заключение договора об оценке, в соответствии с требованиями, установленными федеральным законодательством (пункт 1 Правил).

Приказом Минэкономразвития РФ от 15.02.2007 г. № 39 (ред. от 11.01.2011) утверждены Методические указания по государственной кадастровой оценке земель населенных пунктов (далее Методические указания» [9, с.162].

Согласно пункту 2 Административного Регламента Федерального агентства кадастра объектов недвижимости по исполнению государственной функции «Организация проведения государственной кадастровой оценки земель», утвержденного Приказом Минэкономразвития РФ от 28.06.2007 г. № 215, предусмотрены такие административные процедуры, как подготовка документов, регламентирующих проведение государственной кадастровой оценки земель в субъекте Российской Федерации; формирование перечня подлежащих государственной кадастровой оценке земельных участков в субъекте Российской Федерации; выбор исполнителя работ по определению кадастровой стоимости земельных участков в субъекте Российской Федерации; контроль за ходом выполнения работ по определению кадастровой стоимости земельных участков в субъекте Российской Федерации; проверка результатов работ по определению кадастровой стоимости земельных участков в субъекте Российской Федерации и представление результатов государственной кадастровой оценки земель органу исполнительной власти субъекта Российской Федерации на утверждение; утверждение результатов государственной кадастровой оценки земель органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации; внесение сведений об экономических характеристиках земельных участков (сведений о кадастровой стоимости земельных участков) в государственный земельный кадастр; определение кадастровой стоимости вновь образуемых земельных участков, прошедших государственный кадастровый учет, а также земельных участков, в отношении которых прошли государственный кадастровый учет текущие изменения, связанные с изменением категории земель, вида разрешенного использования или уточнением площади земельных участков; разъяснение результатов государственной кадастровой оценки земель [10, с. 5].

Функции Федерального агентства кадастра объектов недвижимости переданы Федеральной службе государствен-

ной регистрации, кадастра и картографии (Росреестру) как правопреемнику в соответствии с Указом Президента РФ от 25.12.2008 г. № 1847 [6, ст. 6366].

Согласно п. 1 Положения о Федеральной службе государственной регистрации, кадастра и картографии, утвержденно-го Постановлением Правительства Российской Федерации от 01.06.2009 № 457 [8, ст. 3052], Росреестр является федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим, в том числе, функции по оказанию государственных услуг в сфере ведения государственного кадастра недвижимости, осуществления государственного кадастрового учета недвижимого имущества, кадастровой деятельности, государственной кадастровой оценки.

Полномочиями органа кадастрового учета в отношении земель в субъектах РФ на основании Приказа Федеральной службы государственной регистрации, кадастра и картографии от 11.03.2010 года № П/93 наделены ФГУ Земельные кадастровые палаты по субъектам Федерации [12].

В настоящее время полномочия ФГУ «Земельная кадастровая палата» по государственному кадастровому учету объектов недвижимости, ведению государственного кадастра недвижимости осуществляет федеральное государственное бюджетное учреждение «Федеральная кадастровая палата Федеральной службы государственной регистрации, кадастра и картографии» в лице филиалов по субъектам РФ (Приказ Минэкономразвития Российской Федерации от 13.09.2011 № 473 «О реорганизации федеральных бюджетных учреждений «Кадастровая палата» по субъектам Российской Федерации»).

Вне зависимости от изменения подведомственности данной категории дел правовая позиция истца по делу должна быть основана на следующих положениях.

В соответствии со статьями 1, 65 Земельного кодекса РФ использование земли в Российской Федерации является плат-

ным. Формами платы за использование земли являются земельный налог и арендная плата [2, ст. 4147].

Земельный налог и арендная плата за землю, так же как и другие налоги и сборы, должны иметь экономическое обоснование и не могут быть произвольными. Для целей налогообложения и в иных случаях, предусмотренных нормами Земельного кодекса РФ, федеральными законами, устанавливается кадастровая стоимость земельного участка.

В силу пункта 1 статьи 66 Земельного кодекса РФ рыночная стоимость земельного участка устанавливается в соответствии с федеральным законом об оценочной деятельности. В соответствии с пунктом 2 статьи 66 Земельного кодекса РФ для установления кадастровой стоимости земельных участков проводится государственная кадастровая оценка земель, за исключением случаев, определенных пунктом 3 данной статьи. В силу пункта 3 статьи 66 Земельного кодекса Российской Федерации (в редакции Федерального закона от 22.07.2010г. № 167-ФЗ) в случаях определения рыночной стоимости земельного участка кадастровая стоимость этого земельного участка устанавливается равной его рыночной стоимости.

Нормативные акты, регулирующие порядок определения кадастровой стоимости, также указывают на связь между кадастровой и рыночной стоимостью.

При этом права юридических и физических лиц, нарушенные несоответствием внесенных в государственный кадастр недвижимости сведений о кадастровой стоимости спорного земельного участка его рыночной стоимости, могут быть защищены лишь посредством внесения изменений в государственный кадастр недвижимости сведений о кадастровой стоимости спорного земельного участка, поскольку пункт 3 статьи 66 Земельного кодекса, допускает не только определение кадастровой стоимости в порядке, предусмотренном нормативно-правовыми актами, но и установление рыночной стоимости земельного участка, а также возможность определения када-

стровой стоимости земельного участка исходя из его рыночной стоимости (Постановление Президиума ВАС РФ № 913/11 от 28.06.2011 г.).

Согласно пункту 10 федерального стандарта оценки «Цель оценки и виды стоимости» (ФСО N 2), утвержденного приказом Минэкономразвития России от 20.07.2007 № 255, кадастровая стоимость объекта оценки определяется методами массовой оценки или индивидуально для конкретного объекта недвижимости определяется рыночная стоимость, установленная и утвержденная в соответствии с законодательством, регулирующим проведение кадастровой оценки [11].

Установление рыночной цены и внесение ее в качестве кадастровой стоимости направлено, прежде всего, на уточнение результатов массовой оценки.

Таким образом, законодательство, подлежащее применению к спорным правоотношениям, не содержит запрета на возможность определения кадастровой стоимости земельного участка, внесенной в государственный кадастр недвижимости, посредством указания его рыночной стоимости, причем сами по себе достоверность кадастровой стоимости земельного участка и законность нормативного акта о ее утверждении предметом оспаривания в этом случае не являются.

Пунктом 1.3 Методических указаний установлено, что кадастровая стоимость земельных участков в составе земель населенных пунктов определяется по состоянию на 01 января года путем проведения работ по государственной кадастровой оценке земель населенных пунктов в границах субъекта Российской Федерации. Поэтому такая рыночная стоимость должна быть сопоставима с результатами массовой оценки (например, в Астраханской области датой массовой оценки является 01 января 2013 года) и не может быть определена на произвольную дату.

Органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации по представлению территориальных органов

Федерального агентства кадастра объектов недвижимости утверждают результаты государственной кадастровой оценки земель (пункт 10 Правил), например, постановлением Правительства Астраханской области от 25.12.2013 г. № 584-П утверждены результаты государственной кадастровой оценки земель населенных пунктов на территории Астраханской области по состоянию на 01 января 2013 года.

Истец должен доказать рыночную стоимость на ту же дату, которая была использована оценщиком, осуществившим кадастровую оценку, в качестве момента оценки (день, по состоянию на который определена кадастровая стоимость объектов).

Таким образом, рыночная цена земли, устанавливается на дату, по состоянию на которую была определена ее кадастровая стоимость.

Отчет об оценке рыночной стоимости земельного участка должен быть составлен в соответствии с требованиями Федерального закона от 29.07.1998 г. №135-ФЗ «Об оценочной деятельности в Российской Федерации», Федеральными стандартами оценки (ФСО № 1, ФСО №2, ФСО № 3, ФСО №4), утвержденными Министерством экономического развития и торговли РФ от 20.07.2007 г. № 254, 255, 256 соответственно.

Отчет об оценке рыночной стоимости земельного участка в обязательном порядке должен иметь положительное экспертное заключение, подготовленное экспертом или экспертами саморегулируемой организации оценщиков, членом которой является оценщик, составивший отчет, о соответствии отчета об оценке рыночной стоимости объекта оценки требованиям законодательства Российской Федерации об оценочной деятельности.

В случае несогласия ответчика с результатами оценки рыночной стоимости земельного участка, указанными в отчете, суд может назначить по ходатайству ответчика проведение экспертизы по определению действительной рыночной стоимости земельного участка.

Представленный отчет об оценке рыночной стоимости и экспертное заключение являются доказательствами по делу.

Для того чтобы исковое заявление не было оставлено без движения и не было возвращено истцу, к исковому заявлению необходимо приложить следующие документы:

- копию свидетельства о государственной регистрации права собственности на земельный участок или копию договора аренды земельного участка;

- копию свидетельства о государственной регистрации права собственности на здание (сооружение) или иной объект недвижимости; копию кадастрового паспорта земельного участка;

- копию отчета об оценке рыночной стоимости земельного участка, выполненного на дату, по состоянию на которую была установлена его кадастровая стоимость;

- копию положительного экспертного заключения, подготовленного экспертом или экспертами саморегулируемой организации оценщиков, членом которой является оценщик, составивший отчет, о соответствии отчета об оценке рыночной стоимости объекта оценки требованиям законодательства Российской Федерации об оценочной деятельности; сведения из ЕГРЮЛ на истца и ответчика;

- платежное поручение или квитанция об оплате госпошлины;

- копии искового заявления с приложениями ответчику и третьим лицам;

- копию доверенности на представителя, если представитель подписывает исковое заявление.

В заключение хотелось отметить, что, согласно правилам пункта 3 статьи 66 Земельного кодекса Российской Федерации, установление судом обоснованной рыночной стоимости земельного участка должно являться основанием для органа кадастрового учета, внести такую стоимость в качестве новой кадастровой стоимости в государственный кадастр недвижимости с момента вступления в силу судебного акта.

Список литературы

1. *Наназашвили И.Х., Литовченко В.А.* Кадастр и оценка земельной собственности [Текст]. – М.: Архитектура-С, 2007.
2. Земельный кодекс Российской Федерации [Текст] // Собрание законодательства РФ от 29.10.2001. № 44.
3. Федеральный закон от 29 июля 1998 г. № 135-ФЗ «Об оценочной деятельности в Российской Федерации» [Текст] // Собрание законодательства Российской Федерации от 3 августа 1998 г. № 31.
4. Закон РФ о поправке к Конституции РФ от 05.02.2014 N 2-ФКЗ «О Верховном Суде Российской Федерации и прокуратуре Российской Федерации» [Электронный ресурс] / <http://www.pravo.gov.ru>, 06.02.2014.
5. Федеральный закон № 143-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с изменением подведомственности некоторых категорий дел, рассматриваемых судами общей юрисдикции и арбитражными судами» [Текст] // Собрание законодательства Российской Федерации от 9 июня 2014 г. № 23.
6. Указ Президента РФ от 25 декабря 2008 г. № 1847 «О Федеральной службе государственной регистрации, кадастра и картографии» [Текст] // Собрание законодательства Российской Федерации от 29 декабря 2008 г. № 52 (часть I).
7. Постановление Правительства РФ от 8 апреля 2000 г. № 316 (в редакции от 30.06.2010 г.) «Об утверждении Правил проведения государственной кадастровой оценки земель» [Текст] // Собрание законодательства Российской Федерации от 17 апреля 2000 г. № 16.
8. Постановление Правительства РФ от 1 июня 2009 г. № 457 «О Федеральной службе государственной регистрации, кадастра и картографии» [Текст] // Собрание законодательства Российской Федерации от 22 июня 2009 г. № 25.
9. Приказ Министерства экономического развития и торговли РФ от 15 февраля 2007 г. № 39 (в редакции 11.01.2011) «Об утверждении Методических указаний по государственной кадастровой оценке земель населенных пунктов» [Текст] // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти.

Издательство «Юридическая литература». 21 мая 2007. № 21 (рег. номер 9370).

10. Приказ Министерства экономического развития и торговли РФ от 28 июня 2007 г. № 215 «Об утверждении Административного регламента Федерального агентства кадастра объектов недвижимости по исполнению государственной функции “Организация проведения государственной кадастровой оценки земель”» [Текст] // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. Издательство «Юридическая литература». 17 сентября 2007. № 38 (рег. номер 9913).

11. Приказ Министерства экономического развития и торговли РФ от 20 июля 2007 г. № 255 «Об утверждении федерального стандарта оценки “Цель оценки и виды стоимости (ФСО N 2)”» [Текст] // Российская газета от 4 сентября 2007 г. № 194.

12. Приказ Федеральной службы государственной регистрации, кадастра и картографии от 11 марта 2010 г. N П/93 «О наделении федеральных государственных учреждений “Земельная кадастровая палата” (“Кадастровая палата”) по субъектам Российской Федерации полномочиями органа кадастрового учета» [Текст] // Российская газета от 19 апреля 2010 г. № 82.

Е.С. Федькина

Перспективы конкретизации положений главы 40 УПК РФ в части предварительного определения вида и размера наказания

Аннотация. Статья посвящена анализу специфики назначения наказания при применении особого порядка судебного разбирательства. Автор раскрывает суть проблемы назначения наказания в порядке главы 40 УПК РФ, обращает внимание на практическое исследование Института проблем правоприменения в отношении практики применения главы 40 УПК РФ, в котором предлагается три способа выхода из сложившейся ситуации, выделяет путь наиболее подходящий российскому уголовному законодательству. Автор вносит рекомендации судьям, применение которых повлияет на вынесение законного и обоснованного решения в части назначения наказания.

Ключевые слова: особый порядок судебного разбирательства, назначение наказания, судебная практика, процессуальный порядок, правовые последствия, обжалование приговора.

Прошло немногим более 12 лет с той поры, как в уголовно-процессуальное законодательство был введен новый правовой институт – институт особого порядка принятия судебного решения. Он регламентирован нормами главы 40 УПК РФ. Одновременно данная процедура обусловила многочисленные вопросы, нуждающиеся в исследовании. Тем более что указанный процессуальный порядок должен основываться на стро-

гом соблюдении требований закона и обязан гарантировать каждому человеку надежную защиту его прав и свобод.

Особый порядок применяется только к тем преступлениям, максимальный срок наказания за совершение которых не превышает 10 лет лишения свободы (ч. 1 ст. 314 УПК). Данная процедура предполагает, что назначенное судом наказание не может превышать 2/3 от максимального наказания по этой статье. Такие преступления составляют большинство от всех преступлений, осужденные по которым получают реальные сроки лишения свободы. Но как показывает практика, ожидания подсудимого в реальности не оправдываются.

Так стоит ли вообще пользоваться процедурой особого порядка?

Особый порядок не избавляет от уголовной ответственности, это главное, о чем следует помнить, соглашаясь на него. Суть проблемы в том, что правоохранительные органы преподносят его как «лекарство» для обвиняемого, но на деле происходит просто подмена понятий. Согласно пункту 14 постановления Пленума Верховного Суда РФ от 05.12.2006 г. № 60 «О применении судами особого порядка судебного разбирательства уголовных дел» при наличии оснований, предусмотренных статьей 62 УК РФ, наказание виновному назначается по правилам как этой статьи, так и части 7 статьи 316 УПК РФ.

То есть при применении ст. 62 ч.1 УК РФ вначале следует с учетом требований этой статьи определить максимальный срок или размер наказания, которое может быть назначено виновному, затем в соответствии с ч. 7 ст. 316 УПК РФ сократить этот срок (размер) наказания в связи с рассмотрением дела в особом порядке и лишь после этого определить подсудимому наказание с учетом положений Общей части Уголовного кодекса РФ. Как же все происходит на деле?

Предположим, лицо обвиняется в преступлении, максимальное наказание за которое предусмотрено в виде 10 лет лишения свободы (как мы помним, это максимум для особо-

го порядка). Две трети от 10 лет – это 6,5 лет. При этом если есть смягчающие обстоятельства, то от этого стоит убрать еще две трети, получается 4,3 года. Получается достаточно неплохой результат. Но неплохо только в том случае, если обвиняемый (подсудимый) имеет судимость и отсутствуют основания, смягчающие наказание. В этом случае есть основание полагать, что будет назначен максимальный срок лишения свободы.

Если же обвиняемый впервые совершает преступление, то срок наказания в любом случае не будет максимальным. При таких обстоятельствах особый порядок для подсудимого не имеет смысла. Если же лицо обвиняется в совершении преступления небольшой тяжести, то в особом порядке можно получить даже более строгое наказание, чем при обычной процедуре. Такие случаи не редкость в судебной практике. Да и на практике суд почти никогда не назначает наказание по максимуму и в общем порядке судебного разбирательства.

Что же еще необходимо знать о столь простой, как кажется, но сложной на деле, процедуре. Наиболее существенное правовое последствие применения особого порядка судебного разбирательства – это установленное ст. 317 УПК РФ ограничение пределов обжалования приговора. Приговор, постановленный в соответствии со ст. 316 УПК РФ, не может быть обжалован в апелляционном порядке по причине того, что выводы судьи, изложенные в приговоре, не соответствуют фактическим обстоятельствам уголовного дела, установленным в ходе судебного разбирательства [3, с. 63].

Такой приговор действительно не подлежит отмене по фактическим обстоятельствам уголовного дела, по доказанности или недоказанности. Его могут отменить, но только за нарушения норм уголовно-процессуального законодательства. Получается, что, соглашаясь на особый порядок, обвиняемый лишает себя возможности пересмотра дела вышестоящим судом. Однако сказанное вовсе не означает, что законодатель лишил

осужденного и его защитника, как и государственного (частного) обвинителя и потерпевшего, права обжаловать приговор суда по другим предусмотренным УПК РФ основаниям.

Таким образом, ходатайствовать о постановлении приговора без проведения судебного заседания имеет смысл в случае, если есть основания полагать, что будет назначено максимально строгое наказание, если вы понимаете суть обвинения и согласны с ним.

В результате обобщения судебной практики выявлены многочисленные ошибки, допускаемые судами при назначении наказания при рассмотрении дела в особом порядке, предусмотренном главой 40 УПК РФ, неприменении в предусмотренных законом случаях правил назначения наказания в порядке ч. 1 ст. 62 УК РФ.

Авторы исследования, проведенного Институтом проблем правоприменения в отношении практики применения главы 40 УПК РФ «Особый порядок принятия судебного решения при согласии обвиняемого с предъявленным ему обвинением» [2, с. 15], предлагают три пути решения данной проблемы.

Первый заключается в том, чтобы изменить «формулу, описывающую механизм назначения наказания». При данном порядке судья выносит приговор, который считает необходимым, а уже после сокращает его на треть. Смелый вариант, но не совсем подходящий для Российской правовой системы.

Второй путь решения проблемы возлагают на Пленум Верховного Суда РФ, который должен разъяснить «логику применения гл. 40 УПК в части назначения наказания». Такая практика уже существует и, как видится, принимается и понимается всеми судьями неоднозначно.

И наконец, третий вариант решения проблемы они видят в аналогии права западных стран, где происходит торг между стороной защиты и обвинения. Данный способ, думается, будет самым правильным и продуктивным относительно российского уголовного законодательства. В ходе такого торга

устанавливается верхний предел назначения наказания, которое ожидает подсудимого при вынесении приговора судьей [1, с. 112]. Таким образом, сторона защиты будет знать достоверно точно, что их ожидает в самом худшем случае. Это позволяет наиболее полно защитить интересы обвиняемого.

Пока законом четко не предусмотрена процедура назначения наказания, хочется порекомендовать судьям продолжить изучение судебной практики рассмотрения уголовных дел в особом порядке. При определении вида и размера наказания внимательно изучать все имеющиеся смягчающие и отягчающие наказание обстоятельства, проверять предыдущие судимости обвиняемого.

Полезно изучить Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 05.12.2006 N 60 (ред. от 05.06.2012) «О применении судами особого порядка судебного разбирательства уголовных дел».

Список литературы

1. *Калугин, А.Г.* Нормы, допускающие компромисс с лицом, совершившим преступление, как комплексный межотраслевой институт права // Актуальные проблемы борьбы с преступностью в Сибирском регионе: сб. мат-лов межд. науч. конф. 16–17 фев. 2006 г. В 2 ч. Ч. 2 / Отв. ред. С.Д. Назаров. – Красноярск: Сиб. юрид. ин-т МВД России, 2006.

2. *Титаев, К.Д., Поздняков, М.Л.* Порядок особый – приговор обычный: практика применения особого порядка судебного разбирательства (гл. 40 УПК РФ) в российских судах (Серия «Аналитические записки по проблемам правоприменения». Март 2012). – СПб., 2012.

3. *Халиков, А.* Вопросы, возникающие при особом порядке судебного разбирательства // Российская юстиция. 2003. № 1.

ОБРАЗОВАНИЕ

Р.В. Ардовская

Сущность понятий «медиативная деятельность» и «медиативная компетентность»

Аннотация. В статье рассматриваются понятия медиативная деятельность, медиативная компетентность и предлагается структура медиативной компетентности, терминологическая сущность которых составляет научную новизну. Методологической основой в решении поставленных задач является теория системного подхода, а также существующие теории личностного, субъектно-деятельностного, компетентностного и аксеологического подходов с учетом индивидуальных психических и возрастных особенностей человека.

Ключевые слова: медиативная деятельность, медиативная компетентность, высшее профессиональное образование, компетентностный подход.

Актуальность проблемы, рассматриваемой в настоящей статье, определяется наличием противоречия, которое возникает между высокой планкой социального заказа, а именно современными требованиями к подготовке компетентных специалистов, и недостаточным реальным количеством специалистов, способных вести профессиональный диалог на уровне межкультурной коммуникации.

Целью системы высшего профессионального образования является массовая подготовка кадров (бакалавров, ма-

гистров, специалистов) по направлениям, востребованным обществом и рынком труда, профессионалов, умеющих работать в условиях глобализации. Компетентностный подход предполагает такую организацию образовательного процесса в высшей школе, которая направлена на формирование готовности к более эффективному разрешению профессиональных, социальных, личностных проблем в ситуации профессионального общения.

В качестве инструментальных средств компетентностного подхода выступают такие категории, как компетентность и компетенции. По-разному подходят к трактовке этих понятий А.Л. Андреев, В.И. Байденко, В.А. Болотов, Е.А. Боярский, В. Гутмахер, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, С.М. Коломиец, Л.И. Луценко, А.К. Маркова, Дж. Равен, В.В. Сериков, К. Скала, Ю.Г. Татур, И.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др. Одни ученые используют термин «компетентность» (И.А. Зимняя), другие термин «компетенция» (Г. Халаж, В. Хутмахер), третьи синонимизируют оба термина (Совет Европы), но существуют ученые, которые их разделяют (А.В. Хуторской). Э.Ф. Зеер добавляет к понятиям компетентность и компетенция понятие «квалификация» [1, с. 23–30].

Анализ мнений исследователей помогает определить разночтения в понимании термина «компетенция». Ю.Г. Татур рассматривает компетенцию как готовность человека использовать свой потенциал [2, с. 20–26]. А.Л. Андреев [3, с. 3–11] и Э.Ф. Зеер определяют компетенции как обобщенные способы действий, обеспечивающие выполнение профессиональной деятельности. На наш взгляд, четко представлено определение компетенции в работах А.П. Тряпицыной, которая считает, что это совокупность задач, решение которых необходимо для выполнения профессиональной деятельности [4]. Если проанализировать приведенные определения «компетенции», то стано-

вится ясно, что решение задач осуществляется посредством деятельности, направленной на реализацию соответствующих компетенций. Ясность в определении компетенции вносит А.В. Хуторской. Он считает, что компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, т. е. компонентов содержания образования, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов [5]. При этом А.В. Хуторской рассматривает компетенцию как отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке студента. В контексте нашей статьи к числу реально действующих норм также могут относиться нормы профессионального взаимодействия.

При определении «компетентности» всегда учитывается личностное качество человека (И.А. Зимняя, В.И. Байденко, Ю.Г. Татур, В.Д. Шадриков). О сложившемся (формируемом) личностном качестве пишет А.Н. Дахин [6, с. 136]. О.Л. Жук также считает целесообразным трактовать компетентность как выраженную способность личности применять единство знаний и опыта для решения профессиональных, социальных и личностных проблем [7, с. 99–105]. И.А. Зимняя выделяет три основные группы компетентностей: 1) компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; 2) компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; 3) компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [8, с. 34–42].

Значит, компетентность личности предполагает, что человек владеет набором определенных компетенций, в то время как сама компетенция – это совокупность задач и способов деятельности, т. е. компонентов содержания образования, необходимых для эффективного выполнения деятельности.

И.А. Зимняя включает в понятие компетентности следующие компоненты:

- готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект), где готовность рассматривается как мобилизация субъектных сил;

- владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект);

- опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (т.е. поведенческий аспект);

- отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (т.е. ценностно-смысловой аспект);

- эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [9, с. 24].

Соглашаясь с И.А. Зимней, мы рассматриваем компетентность студентов вуза как результат их владения комплексом соответствующих компетенций, включая личностное отношение студентов к предмету деятельности. Итак, компетенции – это совокупность задач, которые человек должен решить, а компетентность – это совокупность компетенций, которыми человек должен владеть. Уточним, что под компетентностью понимается некая интегративная, комплексная характеристика личности, ее способность решать конкретные практические задачи, возникающие в различных сферах жизни.

Множество вышеперечисленных взглядов на понимание компетенций и компетентностей отражает большое разнообразие их классификаций, представленных В.И. Байденом, В.Д. Шадриковым, А.В. Хуторским, И.Г. Агаповым, С.Е. Шишовым, Э.Ф. Зеером, И.А. Зимней, а также специалистами Минобрнауки РФ, Белоруссии и пр. Многие из них пишут о ключевых компетенциях, которые по своему характеру и степени применения соответствуют универсальным компетенциям и являются неотъемлемой частью формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. Обобщенно представленные основные ключевые компетентности обеспечивают нормальную жизнедеятельность

человека в социуме, проявляются в профессиональной и учебной деятельности человека и характеризуют его социальное взаимодействие с другими людьми. В настоящей статье коммуникативная компетентность рассматривается как ключевая вслед за такими учеными, как И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Ф.Э. Зеер, И.Г. Агапова, С.Е. Шишов и др.

Основной целью в обучении/изучении иностранного языка является развитие способности студента к участию в реальной коммуникативной деятельности и пользованию коммуникативных стратегий для повышения уровня владения языком. Под стратегией мы понимаем принятие определенной линии поведения с целью повышения эффективности коммуникации до максимума. Коммуникативные стратегии помогают развивать у студентов умение общаться, они направлены на формирование у них коммуникативной компетентности. Для выполнения коммуникативных задач человек должен применять коммуникативные стратегии, то есть владеть коммуникативной компетентностью. Развитие коммуникативной компетентности приобретает особую значимость, потому что позволяет студенту успешно решать основные профессиональные задачи. Таким образом, коммуникация – это комплекс явлений, связанных с обменом информацией между людьми через посредство универсальной системы вербальных (звуковых и графических) или невербальных (жесты, мимика, интонация и т. д.) знаков (В.А. Кан-Калик, М.В. Носков, М.А. Родионов, В.Д. Ширшов и др.).

Г. Чанышева под **коммуникативной компетентностью** понимает:

- «владение сложными коммуникативными навыками и умениями;
- формирование адекватных умений в новых социальных структурах;
- знание культурных норм и ограничений в общении;
- знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения;

- соблюдение приличий, воспитанность;
- ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету;
- освоение ролевого репертуара в рамках данной профессии» [10, с. 148].

Коммуникативная компетентность формируется на основе таких личностных качеств студента, как готовность владеть устной и письменной речью, принимать решения; разрешать конфликты и смягчать разногласия; уметь договариваться; слушать людей и принимать во внимание, что они говорят; быть персонально ответственным за то, что сказано; быть уверенным и настойчивым, доверять собеседнику; уметь обучаться самостоятельно; знать, как использовать инновации; искать информацию, уметь работать с документами и классифицировать их; решать сложные вопросы – критически самостоятельно и оригинально мыслить. Студенты приобретают эти качества в процессе социального взаимодействия участников образовательной деятельности, развивая коммуникативные способности.

Любые задачи решаются в рамках речевой деятельности. Речевая деятельность человека осуществляется в различных сферах общения: общественной, личной, образовательной, профессиональной. Разумеется, совокупность профессиональных, физиологических и психологических компонентов, т.е. профессиональная подготовленность субъекта, его опыт, текущее функциональное состояние, направленность и побудительность мотивов речевой деятельности определяют уровень работоспособности субъекта. Речевая деятельность включает процессы восприятия и порождения текста, а также процессы речевой интеракции и медиации. Взаимосвязи этих процессов речевой деятельности проявляются в коммуникативной деятельности, когда специалист выступает в качестве коммуникативного канала. Коммуникативный процесс на разных языках между двумя и более людьми, которые по тем или иным причинам не могут общаться напрямую, называется медиацией. В определении «ме-

диация» рассматривается сфера общения, включающая нормы профессиональной деятельности, которые регулируют не только актуальное поведение участников взаимодействия, но и их взаимные ожидания. При этом профессиональное общение медиатора расширяет его кругозор и развивает его творческие способности. Как вид речевой деятельности медиация необходима различным языковым сообществам для их профессионального взаимодействия. В большинстве случаев медиатор, говорящий или пишущий на иностранном языке, создает свой собственный текст/высказывание, его задачей является переработка уже существующего текста.

Медиатор, связанный информацией о сложных производственных процессах, должен быть психологически надежен, т. е. быть точным в любых экстремальных условиях, безошибочно передавать информацию, например на различных этапах проектирования и создания образцов новой техники. Любую неточность и ошибку медиатора можно связать с развитием концепции о роли «человеческого фактора» в обеспечении эффективности профессиональной деятельности. Психологи используют термин «функциональной надежности» человека, который определяет уровень функционирования систем организма и психики, их устойчивости и реагирования к воздействию факторов профессиональной деятельности. Особую значимость приобретает такой качественный показатель профессиональной деятельности, как удовлетворенность работой, который рассматривается как психическое состояние, отражающее отношение к профессиональной деятельности, к отдельным ее компонентам, к организации различных форм взаимосвязи, взаимодействия, обмена информацией между специалистами. Развитие коммуникативной компетентности зависит от индивидуальных характеристик субъекта, особенностей содержания, средств, условий и организации медиативной деятельности. Удовлетворенность медиативной деятельностью проявляется как положительное или отрицатель-

ное отношение к субъектам, объектам и событиям деятельности, как эмоциональное отражение процесса и результата труда, материального обеспечения, социального статуса субъекта и т. д. Результативность и качество работы субъектов труда, проявляющиеся в профессиональном поведении, определяются внешними (условиями и организацией производственного процесса, качеством первичного материала, состоянием орудий труда) и внутренними (социально-биологическими свойствами человека, его психолого-физиологическими особенностями) факторами (В.А. Бодров, В.А. Пономаренко, В.Д. Небылицын, Г.С. Никифоров).

Понятие «медиативной (посреднической) речевой деятельности» раскрывается в комплексной монографии преподавателей иностранного языка Европы и других стран «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: преподавание, изучение, оценка» [11]. Особенностью медиативной деятельности является стремление создать что-то новое в сфере деятельности переводчика специальных текстов. Медиативная деятельность как часть речевой деятельности человека имеет в своей основе коммуникативный процесс, направленный на передачу информации в устной и письменной форме на иностранном языке лицу, который не знает данного языка. Посредником в процессе передачи информации на иностранном языке выступает медиатор, осуществляющий декодирование информации, ее понимание и озвучивание – перевод в коммуникативную форму, предназначенную для реципиента. Медиатор выступает только как посредник между собеседниками, которые говорят на разных языках, не выражая при этом своего собственного мнения. При этом личность медиатора должна обладать высоким уровнем языковой подготовки и познавательной активности. Медиатора, который не обладает достаточным уровнем профессиональной подготовки в сочетании со специальной терминологией, нельзя считать компетентным. Центральным понятием медиативной деятельности

является процесс медиации, который отличается от речевой деятельности переводчика. Основное отличие медиативной деятельности от деятельности переводчика состоит в том, что:

- медиативная деятельность является более широким понятием, чем деятельность переводчика. Медиативная (посредническая) деятельность может включать в себя перевод, перефразирование или сокращение текста на родном языке, когда язык оригинала непонятен реципиенту. Медиатор передает в письменной или устной форме информацию, обобщает, делает записи полученной информации с целью передачи ее другому человеку, не имеющему возможности ознакомиться с текстом оригинала;

- медиативная деятельность опирается на профессиональную подготовку, навык употребления специальной терминологии, социокультурную коммуникацию и т. д. Теория и методика медиативной деятельности определяются уровнем языковой и профессиональной подготовки, так как студенты способны реализовать ее на основе лингвистических закономерностей изучаемого языка, на особенностях его грамматического строя, фонетической и лексической системы. Уровень языковой подготовки определяется способностью использовать грамматику, лексику, фонологию и орфографию, а также такие аспекты языка, как беглость речи, гибкость, связность, ее уместность. Медиативная деятельность сочетает в себе способность использовать имеющийся уровень языковой подготовки и конкретной профессии; тогда как переводом называется процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного значения. Задача перевода заключается в том, чтобы сделать эквивалентность перевода наиболее полной. К переводческой деятельности готовят в основном переводчиков художественного стиля, в котором широко применяется вольный перевод, однако при нем может происходить слишком большая потеря информации и возникает опасность перерастания перевода в «отсебяти-

ну». По этой причине вольный перевод недопустим при переводе официальных текстов, политических, юридических, дипломатических, технических текстов и т. п. В переводе текстов всех типов и жанров необходимо стремиться к тому, чтобы перевод приближался к эквивалентному.

– медиатор – это человек-посредник для передачи информации; переводчик – это человек, осуществляющий эквивалентный перевод, будь он технический или художественный. Часто переводчик имеет высокий уровень языковой подготовки, но не подготовлен к конкретной профессиональной деятельности.

Целью обучения медиативной деятельности является образовательный результат определенного уровня языковой подготовки компетентного специалиста, способного решать коммуникативные задачи на иностранном языке в рамках конкретной профессиональной деятельности. Процесс медиативной деятельности позволяет активизировать требуемый объем учебного языкового материала до уровня, необходимого выпускнику для решения коммуникативных задач в соответствующей специальной области. Основной стилистической чертой научно-технических текстов является краткость изложения материала и четкость формулировок. Медиатору часто приходится выполнять: точную передачу текста оригинала; строгую ясность изложения мысли; полное соблюдение норм русского литературного языка.

Вопрос о подготовке специалистов, которые могут самостоятельно, без помощи переводчиков, осуществлять посредническую (медиативную) речевую деятельность, все чаще поднимается в современном обществе. Способность человека самостоятельно и компетентно вести диалог в рамках межкультурной коммуникации рассматривается в настоящей статье как медиативная компетентность. Введение термина «медиативная компетентность» в контекст настоящего исследования позволит внести ясность в понимание коммуникативной компе-

тентности, определить ее компоненты и междисциплинарные связи, необходимые для выполнения конкретной трудовой деятельности. Образование в высшей школе призвано формировать и развивать медиативную компетентность студентов.

В основу концепции формирования медиативной компетентности положено понятие медиативной учебной деятельности. Содержание обучения медиативной деятельности становится средством достижения человеком медиативной компетентности и реализации процесса медиации на практике. Принципиально важным является личностный характер медиативной компетентности, смещение акцентов в ценностях и целях, содержании образования и формах усвоения медиативной деятельности, социального взаимодействия участников образовательного процесса, их позиции к процессу медиации и друг к другу. Развивать медиативную компетентность, не владея коммуникативной компетенцией, проявлением которой она является, просто невозможно. Способность личности осуществлять медиативную деятельность определяется должностью, а также местом работы специалиста и актуализируется в его профессии, поэтому основной мотивацией обучения медиативной деятельности является стремление найти лучшее место работы для осуществления профессиональной деятельности. Работа с информацией, способность человека привести ее в порядок, передать на языке реципиента – это забота студента, осуществляющего учебную деятельность при поддержке педагога, роль которого особо заметна, когда студент работает с обучающей компьютерной программой. Студент должен не только усвоить языковые тонкости, уметь добывать информацию, но и, имея свое представление о мире, уметь применять информационно-коммуникационные технологии в учебных целях. В процессе медиативной деятельности у студента развивается познавательная активность, способность адекватно изложить информацию на иностранном языке в соответствии с производственной ситуацией. Так, студент из объекта обу-

чения и воспитания превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социально-культурной деятельности, создавая собственный образ мира в процессе формирования медиативной компетентности. Обучение медиативной деятельности и формирование медиативной компетентности в рамках множества учебных дисциплин не гарантируют овладение студентом целостной профессиональной деятельностью и не делают из него компетентного специалиста. В образовательном процессе студенту сложно стать компетентным, выпускнику вуза потребуется несколько лет для того, чтобы пройти профессионально-предметную и социальную адаптацию. Мы согласны с мнением психолога В.А. Бодрова о том, что основная цель физиологических механизмов адаптации заключается в приспособлении человека к изменяющимся условиям внешней среды. Психологическая адаптация обеспечивает возможность активного преобразования внешней среды с целью оптимизации условий для человека [13].

Образовательная и профессиональная деятельность тесно связаны друг с другом, так как являются основными формами жизненной активности человека. Несмотря на их качественное отличие по содержанию, формам, средствам и характеру, обе базируются на трактовке развития личности как субъекта деятельности, вовлекая его в социальное взаимодействие. В результате видоизменения форм общения и взаимодействия участников образовательного процесса создаются условия для подготовки компетентного выпускника вуза. В начале своей трудовой деятельности субъекту трудно понимать других людей, взаимодействовать с ними, тем более общаться на иностранном языке в трудовой деятельности. Преобразование условий образовательного процесса для социального взаимодействия его участников, изучение их психологических особенностей в процессе профессиональной деятельности с целью более высокой ее эффективности способствуют совершенствованию индивидуальной стратегии адаптации.

В тесном переплетении коммуникативная и медиативная компетентность выпускника вуза помогают ему решать профессиональные задачи на иностранном языке. Для достижения определенного уровня медиативной компетентности в ситуациях коммуникативного общения следует решать задачи языкового и неязыкового характера, поэтому содержание медиативной деятельности в нашем исследовании направлено на овладение: 1) речевой деятельностью на общеобразовательном уровне; 2) речевой деятельностью на узкоспециализированном уровне; 3) специальным материалом конкретной профессиональной деятельности.

Под медиативной компетенцией понимают совокупность задач, стоящих перед медиатором и требующих работать над двумя блоками на коммуникативном и на профессиональном уровне. С этой целью формирование компетентности современного специалиста осуществляется в процессе обучения в вузе не только специальным, но и всем общеобразовательным дисциплинам, к примеру, информатике, психологии общения, языку и пр.

Однако не все выпускники вузов могут осуществлять медиативную деятельность в процессе трудовой деятельности. Это вызвано ограниченными возможностями при создании языковой среды в вузе, несовершенством учебников, недостатком учебного времени и пр. Если имеет место разрыв между теоретической вузовской подготовкой студентов и их практической деятельностью, то такие выпускники вуза не будут конкурентоспособными и востребованы работодателем, так как они не готовы реализовать медиативную деятельность на практике. Разрыв между теоретической подготовкой и практикой становится очевидным, к примеру, у выпускников технических вузов, которые, получив определенную языковую подготовку в области иностранного языка, не способны реализовать ее на практике.

О неэффективности формирования у студентов иноязычной компетенции пишут А.А. Вербицкий и В.Ф. Тенищева.

Усвоенные студентами, но не связанные между собой логикой профессиональной деятельности и не обладающие чертами «оперативности» (Шадриков В.Д.) инженерные и иноязычные компетенции выступают даже по отношению друг к другу психологическими барьерами, препятствующими их мгновенной интеграции в производственных ситуациях. Сформированные иноязычные возможности остаются, по сути, общими лингвистическими, а не специальными компетенциями [14, с. 27–31]. В процессе общения, когда собеседники говорят на разных языках и не могут понять друг друга, не всякий выпускник вуза может передать содержание конкретного акта коммуникации в контексте определенной ситуации. По этой причине таких специалистов нельзя считать компетентными в области медиативной деятельности.

Если при получении профессиональных знаний по профильным специальностям параллельно осуществлять обучение, которое формирует у студентов медиативную компетентность, то каждый выпускник вуза будет одновременно владеть конкретной специальностью и получать квалификацию медиатора, при этом имея реальные практические преимущества

- использовать компетенции информативного и коммуникативного характера в сфере более широкого общения, контактов и связей;

- участвовать в различных международных проектах, включая возможность работать в иностранных компаниях, и вести дистанционную работу со своего домашнего ПК;

- получать образование в ведущих мировых вузах, включая возможность получения образования дистанционно;

- иметь неограниченный доступ к мировым культурным ценностям;

- свободно перемещаться по миру, работать за рубежом, тем самым повышать уровень собственного благосостояния.

Указанные преимущества российские студенты могут получить в вузе: активно участвуя в международных конкурсах

обмена, обучаясь профессиональному общению с зарубежными коллегами, получая адаптированные дипломы об образовании, востребованные в любой стране мира – все это делает их конкурентоспособными на рынке труда.

Рассматривая личность в социальном контексте, А.А. Вербицкий считает, что основное противоречие профессионального образования состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной по содержанию, формам, методам, средствам и процессу – учебной деятельности. С целью формирования медиативной компетентности у студента учебная деятельность в вузе должна быть направлена на овладение:

- межпредметными (лингвистическими) знаниями (коммуникативный блок);
- мотивацией студентов (личностный блок);
- межличностным общением студента с другими людьми (социальный блок);
- содержанием профессиональной деятельности (профессиональный блок);
- компьютерными технологиями обучения (информационный блок).

Овладение профессией осуществляется в контекстном обучении как процесс динамического движения деятельности студента от учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности к собственно профессиональной деятельности с помощью трех взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной [14]. Однако, не увлекаясь полностью контекстным обучением, в качестве активного метода будем использовать информационно-коммуникационные технологии, конкретно компьютерную обучающую программу «Mediator» и использовать субъектно-деятельностный подход, в основе которого лежит теория деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин

и др.). При этом главным противоречием профессионального образования является овладение профессиональной деятельностью в процессе учебной деятельности. А.А. Вербицкий пишет об отличии в содержательном наполнении звеньев общей структуры учебной и профессиональной деятельности, делая вывод о том, что учебная деятельность студента ни по содержанию, ни по формам «не равна» деятельности специалиста.

Итак, профессиональная медиативная деятельность – это сложный интегрированный процесс, направленный на формирование профессиональной медиативной компетентности на основе актуализации медиативных и профессиональных компетенций. Структура профессиональной медиативной компетентности включает следующие блоки: коммуникативный блок (иноязычная подготовка); личностный блок (мотивация студентов); социальный блок (межличностное общение студента с другими людьми); информационный блок (компьютерная грамотность, способность студентов пользоваться информацией из различных источников); профессиональный блок (содержание профессиональной деятельности) (Схема). Следует обратить особое внимание на ключевые компетенции: коммуникативную и информационную, которые способствуют формированию медиативной компетентности в сочетании с профильно-специализированной компетенцией. Профильно-специализированная компетенция учитывает квалификацию и опыт профессиональной деятельности.

Формирование профессиональной медиативной компетентности – это двухсторонний процесс, так как коммуникация и профессионализм личности обязательно присутствуют в трудовой деятельности, хотя соотносятся по-разному. С одной стороны, развивается познавательная активность личности в процессе образовательной деятельности, с другой – выполняется социальный заказ общества по формированию медиативной компетентности молодых специалистов, востребованной на данный момент рынком труда. В работе ме-

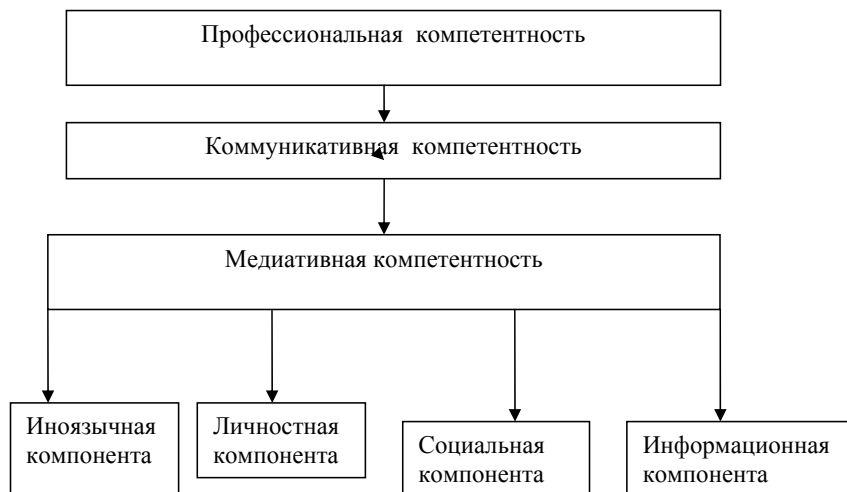


Схема. Структура медиативной компетентности

диативная компетентность рассматривается как социальная стратегия, которая позволяет субъектам исполнять роль медиаторов в профессиональной деятельности и осуществлять ее на качественном уровне.

Чтобы выпускник вуза был активным и самостоятельно находил ответы на поставленные в профессиональной деятельности вопросы, необходимо готовить его в процессе учебной деятельности. Для этого мы используем обучающую компьютерную программу "Mediator" как форму, содержание которой направлено на формирование медиативной компетентности.

Таким образом, профессиональная медиативная деятельность студентов вуза – это один из видов коммуникативного общения в виртуальном учебном микромире компьютерной программы, которая выступает в качестве партнера по передаче и приему информации требуемого уровня сложности. В процессе интерактивной коммуникации мобилизация умственных ресурсов студентов происходит под влиянием субъективных (интерес, эмоциональное отношение, мотивация, уровень развития познавательной активности) и объективных

факторов (организация учебного процесса, наличие педагогической поддержки, временные параметры). Медиативная компетентность как интегративное свойство личности, формируемое на компетентностной основе, обеспечивает осведомленность студента в области коммуникативной компетентности и его способность решать коммуникативные задачи в профессиональной деятельности с учетом своего жизненного опыта.

В тесном переплетении коммуникативная и медиативная компетентность обслуживают на иностранном языке профессиональную деятельность. Уровень формирования медиативной компетентности определяется наличием мотивации у студентов, их нравственно-эмоциональным настроением в сочетании с познавательной активностью студентов, их языковой подготовкой, а также самодостаточностью текстового учебного материала (его цельностью, связностью, законченностью).

Список литературы

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.

2. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20–26.

3. Андреев А.Л. Знания или компетенции // Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 3–11.

4. Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение: Рекомендации по результатам научных исследований /Под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб., 2006. – <http://www.unesco.ru/files/docs/educ/publ/>

5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос», 2002.23 апреля <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

6. *Дахин А.Н.* Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? // Народное образование. 2004. № 4. С. 136.

7. *Жук О.Л.* Беларусь: Компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета // Педагогика. 2008. № 3. С. 99–105.

8. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

9. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.

10. *Чанышева Г.* О коммуникативной компетентности // Высшее образование в России. 2005. № 2. С. 148–151.

11. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка.* – Страсбург: Департамент современных языков, 2001. – 256 с.

12. *Бодров В.А.* Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 5. С. 83–93.

13. *Медведев В.И.* Адаптация человека. – СПб.: Институт мозга человека РАН, 2003.

14. *Вербицкий А.А. Тенищева В.Ф.* Иноязычные компетенции как компонент общей профессиональной компетенции инженера: проблемы формирования // Высшее образование сегодня. 2007. № 12. С. 27–31.

Е.А. Генике

Учитель, готовый работать с личностно ориентированными технологиям, – каков он?

Аннотация. В статье рассматриваются профессиональные и личностные компетенции учителя, необходимые для работы в парадигме личностно ориентированного обучения. Особое внимание уделяется развитию критического мышления, рефлексии, позитивного отношения к учащимся. Автор проводит сравнение взглядов представителей российской и американской педагогической науки на личность учителя.

Ключевые слова: учитель, критическое мышление, рефлексия, толерантность, эмпатия, педагогический оптимизм.

Одной из составляющих профессиональной компетентности учителя являются его способности к созданию атмосферы взаимоуважения и взаимопонимания в классе. Критериями наличия этих способностей являются рефлексия собственного преподавания, демонстрация критического мышления, проявление толерантности и эмпатии, выражение педагогического оптимизма по отношению к учащимся в учебном процессе.

Одной из способностей учителя работать с личностно ориентированными технологиями является способность критически мыслить. Именно критическое мышление позволяет выявить несуразности в утверждениях или определениях и найти те, которые наиболее соответствует педагогической деятельности данного учителя.

По представлению американских авторов, думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление работает на многих уровнях, не довольствуясь фактами, а вскрывая причины и последствия этих фактов. Критическое мышление предполагает вежливый скептицизм, сомнение в общепринятых истинах, постоянный вопрос: «А что, если...?» Критическое мышление означает выработку точки зрения по определенному вопросу и способность отстоять эту точку зрения логическими доводами. Критическое мышление предусматривает внимание к аргументам оппонента и их логическое осмысление.

Первоначально может возникнуть впечатление, что мнение американских педагогов противоположно бытующему в России представлению о критике как выявлении недостатков. Наверное, это связано со стереотипами поколения 50–70-х годов, воспитанных на партийной литературе: «Как раз себя надо критиковать самым суровым образом, именно к себе следует прилагать самый строгий масштаб, иначе можно сорваться с ходуль прямо в лужу» (Карл Либкнехт).

Между тем заметим, что одной из проблем педагогики является использование общеупотребимых терминов, в результате нередко приходится сталкиваться с фактом, что некомпетентные люди лихо оперируют как бы научными терминами. Что же говорится в российской педагогике по поводу критического мышления?

Ретроспектива развития педагогических взглядов на данную проблему показывает, что еще П.Ф. Каптерев (1849–1922) доказывал необходимость в школьном процессе обучения формировать, или, как он писал, «создавать» у ребенка такое мышление, посредством которого учащийся сам в состоянии вырабатывать субъективно новые знания.

Поэтому одним из основных достижений школьного обучения П.Ф. Каптерев считал «создание» [1, с. 496] такого мышления, которое характеризовалось бы следующими доминирующими в нем особенностями: стройностью и цельностью рассуждений, критическим отношением к чужим и собственным мыслям, идеям, теоретическим предположениям, наблюдательностью, готовностью к самостоятельной работе с целью выработки для себя новых знаний.

Термин «критическое мышление» он не использовал, хотя признавал необходимость формирования способности критически относиться к изучаемому материалу.

Сочетание «критическое мышление» для определения, обозначения вида умственной деятельности по обнаружению логико-причинных ошибок в рассуждениях одним из первых в отечественной научной литературе использовал П.П. Блонский (1884–1941).

Он называл основным признаком критического мышления умение аргументированно опровергать страдающие недочетами доказательства и контролировать правильность выдвигаемых суждений.

В 50–80-е годы XX века критическое мышление исследовалось в бывшем СССР А.С. Байрамовым (1959, 1968), А.И. Липкиной и Л.А. Рыбаком (1968), а также В.М. Синельниковым (1972), С.И. Векслером (1973) и др.

А.И. Липкина и Л.А. Рыбак подчеркивали в своей работе «Критичность и самооценка в учебной деятельности» особую роль художественных текстов в становлении и развитии критического мышления школьников, потому что работа с художественными текстами дает возможность и сформировать собственное суждение и мнение о тексте, и критически обсудить другие мнения, и вернуться к корректировке собственного взгляда на художественный текст. Ими был установлен тот факт, что на развитие критического мышления оказывают существенное влияние такие формы работы, как взаиморецен-

зирование сочинений, саморецензирование, написание ответов на рецензии, а также классные дискуссии и обсуждения по результатам рецензирования. А.И. Липкина и Л.А. Рыбак выделяли два вида проявления критического мышления у старшеклассников: один основывается на аргументах и установленных фактах, другой, в котором отсутствует строгая доказательность или вообще нет никакой аргументации, по форме выступает как личное мнение, что является результатом бесконтрольного, спонтанного формирования критического мышления.

Данные авторы выявили закономерность, состоящую в том, что с повышением уровня критического мышления повышается уровень конструктивности всего мыслительного процесса школьника. Это особенно проявилось в рассуждениях старшеклассников, которые стремились быть логичными, чаще использовали для подтверждения своих мыслей аргументы, у них сильнее развились способности выделять главное, обобщать, предвидеть.

Векслер С.И. [2] рассматривал критическое мышление как прижизненно формирующееся, развитие которого можно ускорить с помощью специально организованного обучения, тренируя школьников прежде всего в нахождении и опровержении ошибок, а также в рецензировании ученических работ. Сильным фактором, активно влияющим на развитие способности критически мыслить, он называет умение обнаруживать ошибки, поэтому важным этапом на пути к решению данной проблемы Векслер видит в обучении обнаружению ошибок, причем необязательно с предложениями по преодолению их, так как чувствительность к ошибкам, по его мнению, является мотивационной основой для дальнейшей деятельности по развитию способностей критически осмысливать материал.

Для обучения аргументированному опровержению ошибок лучше использовать предметы гуманитарного цикла: литературу, историю и обществоведение. Каждому уровню раз-

вития критического мышления, согласно Векслеру, соответствуют не только различные предметы, но и определенные формы практической деятельности. Особое внимание он уделяет рецензированию учебных работ, что позволяет, по его мнению, не только обнаруживать несоответствия и ошибки, но и опровергать их. Важным моментом в данном исследовании является то, что автор рассматривает обучение законам формальной логики не как соответствующий раздел в учебном предмете, а как необходимый этап в процессе обучения критическому мышлению.

Как видим, российские педагоги сходятся на том, что критическому мышлению нужно обучать, так как спонтанное развитие не обеспечивает должного уровня, в чем убеждает нас также исследование, осуществленное О. Керимовым [3]. В эксперименте О. Керимов предъявлял студентам материал в определенной последовательности (по принципу киноленты), так, чтобы можно было обнаружить несоответствие и восстановить нужную последовательность. Как показали результаты данного эксперимента: большинство испытуемых не справились с этим заданием, так как у них специально не развивалось критическое мышление.

Поэтому, видимо, следует уточнить содержание представления о спонтанном развитии рассматриваемого вида мышления, потому что в прямом смысле слова спонтанным развитие критического мышления назвать можно лишь относительно, так как через школьное обучение проходят почти все дети, следовательно, некоторые навыки критического мышления они усваивают. И говорить о таком развитии можно только в том смысле, что в процессе обучения учитель не ставил перед собой конкретную цель – развивать у своих учащихся критическое мышление. Тем более что стремление аргументировать свои поиски еще не означает, что аргументация будет построена безупречно, а естественное недоверие к информации не обеспечивает выбор нужной и значимой информации, жела-

ние отстаивать свою позицию не является свидетельством об умении спорить и точно выражать свою мысль.

Необходимость целенаправленной помощи саморазвитию критического мышления диктуется тем, что ошибки не всегда «лежат на поверхности», что истинность суждений зависит не от вкусового оценочного произвола вложенного в них. Как даже очень субъективная творческая деятельность базируется на выработанных наукой принципах, так и критическая мысль, будучи результатом субъективной умственной деятельности, также опирается на принципы и другие выработанные научные положения, которые помогают более успешно и точно выражать критическое суждение.

Также нужно отметить, что понятие «критическое мышление» сегодня рассматривается более широко, чем в 50–80-е годы. Когда мы говорим о критическом мышлении, то имеем в виду не только обнаружение ошибок, несоответствий и поиск путей их исправления. Мы имеем в виду следующее: открытость для новых идей; стремление к избеганию ошибок в собственных суждениях; видение различия ситуативного мышления от логико-системного; различие объективного содержания от субъективного; знание разницы между возможно правильным и неправильным; осознание своего непонимания; разграничение обоснованных и необоснованных ошибок.

Творческое мышление связано с решением проблемных задач, получением на основе этого новых знаний и новых способов их получения. В этих условиях недостаточно ограничиваться поиском фактических ошибок и недочетов. Здесь важно проверить конструктивность рожденных творческим мышлением идей, предложить возможные пути устранения дефектов, выявить возможные области применения этих идей. Поэтому многими авторами пособий по психологии мышления как отечественными (В.В. Петухов, В.С. Немов и другие), так и зарубежными (Г. Линдсей, К.С. Халл, Р.Ф. Томпсон), а также некоторыми педагогами критическое мышление рассматривает-

ся как необходимое дополнение к творческому мышлению. С первым они связывают определенную фазу в творческой работе или «ситуацию», предшествующую «ситуации воплощения» замысла, реализации идеи (В.С. Шубинский).

Необходимо акцентировать внимание на следующем: критическое мышление нацелено не только на тестирование новых идей, но и подвергает сомнению те установки, представления, знания, интерпретации фактов и явлений прошлого, которые достаточно давно укоренились в общественном сознании, стали общепризнанными и в связи с этим перестали рассматриваться как результаты творческой деятельности. В школьной реальности это могут быть однажды принятые интерпретации и комментарии художественных текстов и исторических фактов, различные определения и тому подобное, закрепленные в учебных пособиях и учебниках.

Итак, в познавательной деятельности творческое мышление направлено на выработку субъективно новых знаний и способов их получения, а критическое мышление – подвергает сомнению знания, полученные в процессе творческого поиска, и знания, которые используются как общепризнанные. Вообще нужно отметить, что роль критического мышления в познавательной деятельности достаточно велика, так как ориентирует индивида на преимущественное изучение той или иной проблемы. Основываясь на результатах большого числа отечественных и зарубежных исследователей в области мышления, можно сделать вывод, что критическая мысль помогает постигать смысл новых идей, активизирует и создает поле общественного мнения вокруг них, в котором они только и могут существовать как более или менее значимые явления. Поэтому получается, что по отношению к творческим предложениям критическое мышление выполняет оценочную функцию. Оценочность следует рассматривать не только с позиций «верно-неверно», «хорошо-плохо», «правдоподобно-неправдоподобно», но и в ценност-

ном аспекте: значение, роль, место тех или иных явлений в области их применения.

Если ранее от учителя требовалась исполнительность, поскольку педагог получал множество указаний и предписаний, то в настоящее время ему (или чаще ей) предлагается принимать огромное количество самостоятельных взвешенных решений. Для этого современным учителям необходимо обладать критическим мышлением. В мировой практике существует система формирования критического мышления. В российской педагогике проблема формирования критического мышления не разрабатывается столь широко, хотя отдельные разработки имеются.

Характерными, устойчивыми особенностями развитого критического мышления являются: оценочность, включая и ценностную сторону оценки, открытость новым идеям, собственное мнение и рефлексия оснований собственных критических суждений. Обучение действиям критического мышления предполагает овладение такими умениями, как умение применять в спорах аргументы, смотреть на старые идеи с новой точки зрения, отличать факты от предположений, проводить разграничение между обоснованным оценочным суждением и необоснованной оценкой, выявлять причинно-следственные связи и обнаруживать ошибки в них.

Первый штамп, на который необходимо посмотреть по-новому, это негативная окраска слова «критический». Для большинства людей на этом слове лежит тень неодобрения. Критика – это, по существу, обнаружение ошибок или вины, это обсуждение, разбор чего-либо с целью вынести оценку, выявить недостатки. Поэтому слово «критический» часто ассоциируется именно с поиском ошибок или недочетов. На самом деле это миф, который следует развеять.

Слово «критический» произошло от греческого слова *kritikos*, буквально означающее умение различать или возможность оценивать, которое, в свою очередь, было образовано

от слова *krinein*, которое значит «принятие решения». Именно этот смысл вкладывается в термин *критическое мышление*. Любой критически мыслящий человек будет искать ошибки и недочеты в объекте, о котором он размышляет, но он не будет этим ограничиваться. В равной степени его будут интересовать и позитивные стороны этого объекта.

Критическое мышление призвано расшатать мнение «авторитетов». В недалеком прошлом осталась фраза «Есть мнение....». Чье это мнение – было неясно. Предполагалось, что есть человек, обремененный полномочиями принимать решения, а все остальные лишь следовали им. Критическое мышление освобождает его обладателя от доминирования авторитетов. У него возникают вопросы: На основании чего возникло мнение, которое «есть»? Почему? Зачем? Какие варианты возможны? и т. п.

По мнению Дж. Рудинова и В. Барри, наличие критического мышления значительно повышает успешность карьеры. Человек видит больший спектр социальных функций, которые он может выполнять. Его обладатель сохраняет личную автономию, он менее подвержен влиянию и давлению со стороны.

Американские психологи констатируют, что развитие критического мышления является одним из средств предотвращения депрессивных состояний. Развитие критического мышления не только освобождает человека от личной зависимости от кого-либо, но и не дает ему самому стремиться к доминированию и унижению других людей. Принятие такого стиля мышления способствует выработке такого личностного качества, как толерантность.

В толковании этого термина тоже есть некоторые расхождения. В российской педагогической литературе под *толерантностью* понимают терпеливость в работе с детьми или терпимость, снисходительность к кому- или чему-либо. В англоязычных источниках под *толерантностью* понимается свобода от навязываемого мнения, открытость ума, способность сохранять собственную позицию.

Указывая на связь критического мышления и толерантности, предполагается, что последняя трактуется как свобода от навязываемого мнения, открытость ума, способность сохранять собственную позицию. Это тянет за собой целую цепочку других качеств – эмпатия, педагогический оптимизм и др. Неплохо на каждое из этих качеств «посмотреть через лупу» критического мышления.

К примеру, педагогический оптимизм – это вера в ученика и его способности. Приведем неожиданный аргумент в пользу того, что это качество несильно развито у российских учителей. Йел Ричмонд в его книге «От НЕТ до ДА – понимание русских» [4] привел доказательства в пользу того, что одной из черт русских является пессимизм. Об этом свидетельствует несклонность русских писателей к *happy ends*. Праздники «со слезами на глазах», юмор, переходящий в сарказм, акцентирование на мрачных сторонах жизни показывают, что множество трагедий в жизни русского народа способствовали формированию такой черты, как пессимизм. Наверное, с этим аргументом можно спорить.

Тем не менее предположим, что утверждение о пессимизме верно. Тогда возникает вопрос, могут ли учителя, являющиеся пессимистами в жизни, обладать педагогическим оптимизмом? Между тем многие педагоги приписывают себе это качество. Когда же речь идет о педагогическом оптимизме, множество учителей, приписывающих себе эту черту, не могут объяснить, в чем она выражается в их педагогической деятельности. В этой связи вспоминается один из персонажей спектакля театра «Сатиры» «Маленькие комедии большого дома». Когда его жена сокрушалась, что он – невеселый человек, он отвечал: «Я в душе танцую и... в душе пою!»

Эмпатия иногда относится к профессионально значимым качествам, а иногда – к способностям. Она была рассмотрена как одна из перцептивных способностей М.И. Станкиным в книге «Профессиональные способности педагога: Акмеология

воспитания». В данной книге эмпатия видится в понимании другого человека без помощи слов, не опираясь на мышление, а с помощью ощущений, чувств, эмоций и последующего осознания их. При эмпатии учитель проникается психическим состоянием школьника путем анализа его мимики, жестов, поз. Механизм эмпатии включает два этапа. Вначале личность, опираясь на выразительные движения, мимику партнера как бы «вживается» в него. Знание о том, что «он переживает», достигается постановкой себя на его место. Затем, на втором этапе, производится анализ переживаний партнера. Если второго этапа нет, эмпатия неполная. При ней имеет место «заражение» чужим состоянием, но не происходит ясного осознания переживаний партнера, ученика.

Возникает вопрос: кто учит студентов или педагогов, как проводить анализ переживаний партнера. В девяносто девяти процентах случаев – никто. Приходим опять к полной неопределенности: либо анализ не проводится и, следовательно, эмпатия неполна, либо педагог проводит анализ в соответствии со своими представлениями.

Источники невербальной информации – поза, глаза, мимика, жесты, походка, одежда партнера. Они подсказывают, когда побеседовать с нарушителем дисциплины, а когда лучше отложить разговор; когда можно пошутить, а когда лучше промолчать; когда осудить нарушителя дисциплины публично, а когда наедине; когда прекратить беседу с пришедшими к учителю в свободное время ребятами, а в каких случаях продолжить ее. Эмпатия педагога помогает избежать многих конфликтов.

Эмпатийный человек учитывает побуждения и состояние партнера. С ним легко и приятно общаться. И наоборот, человека с низкой эмпатийностью считают злым, бездушным, бесчувственным. Он не в состоянии нормально контактировать с окружающими. Нехороша и слишком высокая эмпатийность. Она может привести к высокой зависимости настроения и поведения индивида от психических состояний окружающих.

Эмпатия обычно дополняет рефлекссию, о которой пойдет речь ниже.

Диагностическими средствами для данных способностей является портфолио, включающее учительский дневник, само-тестирование, письменные работы учащихся и т. п.

Почему же нельзя обойтись без рефлексии?

В философии и психологии рефлексия понимается как фундаментальный ментальный механизм самоанализа, осмысления и критической оценки индивидом собственных действий, а также действий других людей, включенных в совместное решение задач. Рефлексия – это осмысление форм и предпосылок деятельности, критический анализ знания и методов познания, процесс самопознания, раскрытия внутреннего строения и специфики духовного мира человека.

Одним из важнейших факторов, определяющих личностные особенности интеллектуальной деятельности, является способность человека к рефлексии, т. е. к осознанному отражению тех предметных действий, которые он строит при изучении каждого объекта. Человек не только думает о чем-то, но и понимает, что он об этом думает. Он не просто что-то понимает, но одновременно и осознает процесс своего понимания. Рефлексивные механизмы лежат и в основе саморегуляции деятельности личности, в том числе – деятельности учебно-познавательной.

Сегодня понятие рефлексии стало все шире использоваться и в педагогике. Педагогическая рефлексия учитывает, прежде всего, специфику деятельности педагога, то есть процесс взаимодействия учителя и учащихся.

Педагогическая рефлексия может пониматься как специфическая форма теоретической деятельности, направленная на осмысление и анализ своих собственных учительских действий. Педагогическая рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом педагогической деятельности самого себя, но и выяснение того, насколько и как другие участники

образовательного процесса (учащиеся, коллеги, родители) знают и понимают его как педагога, его личностные особенности, эмоциональные реакции, профессиональные способности и возможности. Педагогу очень важно установить, в какой мере полученные (положительные или отрицательные) результаты являются следствием его собственной деятельности.

Важным становится анализ следующих аспектов собственной деятельности:

- правильность сформулированных целей, их преобразование (конкретизация) в те или иные задачи;
- адекватность решаемых приоритетных задач необходимым условиям;
- соответствие содержания деятельности учащихся поставленным задачам;
- эффективность применявшихся методов, приемов и средств педагогической деятельности;
- восприятие и адекватное интерпретирование сигналов от партнера по общению, получаемых в ходе совместной деятельности;
- определение, к какому типу личности и темперамента относится человек; определение его внутреннего мира и возможных будущих действий;
- нахождение в действиях и других проявлениях человека признаков, отличающих его от других и самого себя в сходных обстоятельствах в прошлом;
- видение главного в другом человеке, определение его отношения к социальным ценностям, учет в поведении людей «поправки» на воспринимающего, противостояние стереотипам восприятия другого человека (идеализация, «эффект ореола» и т. д.).

В статье «Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития» О.Б. Даутова и С.В. Христофоров (Сборник материалов конференции. Серия «Symposium». Выпуск 29. – СПб: СПб философское общество,

2003, с. 309–317) предлагают с помощью рефлексивных способностей, которые включают в себя ряд основных интеллектуальных умений, управлять собственной профессиональной деятельностью. Рассматриваются следующие умения:

- увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач,
- при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активно развивающегося субъекта учебно-познавательной деятельности, имеющего собственные мотивы и цели,
- сделать предметом анализа каждый свой педагогический шаг,
- конкретизировать и структурировать проблему,
- раздвинуть горизонты практики и увидеть новые проблемы, вытекающие из предшествующего опыта,
- найти способы решения задачи,
- тактически мыслить, т. е. конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные, принимать оптимальное решение в условиях неопределенности, гибко перестраиваться по мере изменения ситуации,
- «версионно» мыслить, т. е. мыслить предположениями, гипотезами, версиями,
- работать в системе «параллельных целей», создавать «поле возможностей» для педагогического маневра,
- в ситуации дефицита времени принимать достойное решение для выхода из трудных педагогических ситуаций,
- анализировать педагогическую ситуацию в динамике ее развития, видеть близкие и отдаленные результаты,
- привлекать разнообразные теории для осмысления собственного опыта,
- комбинировать элементы теории и практики, чтобы получить целое, обладающее новизной знание,
- объективно и непредвзято оценивать педагогические факты и явления,

- доказательно, аргументированно, ясно и доходчиво излагать свою точку зрения.

Авторы предлагают провести самооценку развития этих навыков, поскольку взятые вместе, эти «ключевые умения» составляют своеобразную рефлексивную технологию, при помощи которой и совершенствуется профессиональный опыт учителя.

Мы наблюдали, как в процессе освоения педагогами личностно ориентированной технологии происходила постепенная трансформация философии преподавателей. Одной из основ новой философии является принятие на себя ответственности за результаты своего труда. Последнее же невозможно без наличия у педагога навыка рефлексии. Все ли педагоги сами обладают рефлексией? Может ли преподаватель сформировать рефлексию у учащихся, если у него самого она отсутствует? Все ли учителя школы представляют, как организовать процесс формирования рефлексии и целеполагания?

Анализ педагогической литературы о рефлексии приводит к следующему выводу: в очередной раз происходит отрыв теории от практики. Находя в педагогической литературе массу информации о рефлексии, уровне ее формирования, связи рефлексии с самостоятельностью как качеством личности и т. д., нам не удалось найти практически ничего о том, как формировать способность к рефлексии, например у учителя.

Знакомясь с концепциями различных инновационных школ, можно заметить, что понятие «рефлексия» там фигурирует довольно часто. Но когда дело доходит до практики, то обнаруживается скудность и непоследовательность приемов, посредством которых предполагается формирование рефлексии. Наиболее распространенными формами являются письменный опрос и устный обмен мнениями. Конечно, если рефлексия проводится, как говорится, для «галочки», то не возникает никаких проблем. Если же речь идет о действительном формировании рефлексии, то практики сталкиваются с довольно большими трудностями.

Начнем с того, что в среднестатистическом случае у отдельно взятого учителя существует иммунитет к развитию у него рефлексии. С чем это связано? Приведем слова Стефана Брукфилда из книги «Приглашение в критически рефлекслирующие учителя» [5]: «Те, кто плывет по течению, представляют, насколько оно сильно». Действительно, многие устои, существующие в школе долгие годы, создают своего рода барьеры для развития рефлексии.

Первым барьером является наличие у педагога своеобразной «культуры молчания». Представляется интересным сравнение педагогического коллектива с планетарной моделью атома: учителя, как электроны, представляя собой некоторую общность, двигаются каждый по собственной траектории. У учителя формируется ощущение преподавательской деятельности, как сугубо индивидуальной. Уроки друг друга коллеги посещают по предписанию администрации. Мало кто из учителей решается попросить совета у коллеги, боясь публичного признания своей некомпетентности. Так, молодой учитель, приходя в педагогический коллектив, очень быстро приходит к выводу: о проблемах надо молчать (молчат же все вокруг!).

Второй барьер можно назвать «барьером индивидуализма». Боятся ли студенты своих однокурсников при обсуждении уроков во время педагогической практики в школе? Чаще всего – нет, потому что преподаватель пытается поддержать у студентов дух коллективизма и взаимопомощи. Попадая в школу, молодой учитель должен занять «свою орбиту» и «крутиться на ней, как сможет». Такая самоизоляция учителя ведет к возникновению психологических, педагогических и стратегических проблем.

Третий барьер связан со своего рода «конспирацией». Если учитель не говорит о своих проблемах, у коллег возникает ощущение, что у него их нет. Одной из причин возникновения такой ситуации было превратное толкование тезиса «На ошибках учатся». Теоретически данный тезис предпола-

ет, что допускается совершение ошибок, не влекущих за собой наказания или порицания. На деле же публичное признание учителем своих промахов часто ведет к созданию вокруг него ореола некомпетентности. Говоря о своих проблемах, учитель стимулирует создание постоянного контроля над его деятельностью, а никоим образом не оказание помощи. Учитель начинает маскировать свои ошибки, постепенно формируя у себя культуру конспирации.

К примеру, на одном из семинаров проекта РКМЧП аудитории, состоящей примерно из 30 человек, был задан вопрос: «Что вас привело на семинар?» Только два человека ответили «проблемы», остальные сказали «интерес». Кстати, одним из этих двух человек был автор проекта Курт Мередит. Можно ли поверить, что человек, занимаясь таким сложным видом деятельности, как преподавание, не имеет проблем? Вероятнее всего, сработала культура конспирации, поскольку собрались учителя лучших школ Москвы, в определенном смысле, конкурирующих друг с другом. Как же можно своим конкурентам говорить о том, что у тебя есть проблемы?!

Если исходить из того, что рефлексия – это процесс самопознания путем самонаблюдения и самоанализа, то довольно странной является ситуация, когда человек, понаблюдав за собой, говорит: «У меня все отлично, я собой абсолютно доволен...» Не напоминает ли такой результат рефлексии самовнушение, крайне необходимое в случае депрессии.

Американские психологи констатируют, что развитие критической рефлексии у учителей является одним из средств предотвращения их депрессивных состояний. Простой тест для директоров или завучей школ – попросить их ответить: «Сколько процентов учителей вашей школы подпишутся под плакатом «Надо продержаться во чтобы то ни стало – осталась только одна учебная четверть!»? Если они ответят, что 50%, то можно гарантировать: работы по развитию рефлексии в этом коллективе нет.

Опыт проведения семинаров по проекту РКМЧП позволил констатировать, что разработанная американскими авторами система действительно позволяет сформировать практически у каждого учителя рефлексию и начала творчества. В рамках проекта была собрана богатейшая коллекция форм обучения развитию рефлексии.

Тем не менее круг людей, которые могут эти формы использовать, оказался очень узок. В реальной практике эти умения продолжили существовать только в тех случаях, где из одного образовательного учреждения обучалось несколько преподавателей. Как правило, один учитель, прошедший обучение, не мог разрушить вышеперечисленные барьеры, существующие в его школе. Известная пословица гласит – один в поле не воин.

Первым условием того, чтобы сформированная рефлексия не превращалась в рудимент, является наличие коллектива (или группы), в которой она может быть проявлена. Рефлексия может быть не только индивидуальной. Она часто свойственна группе или коллективу.

Иногда такие группы могут обсудить острую проблему даже в течение обычного дня. Время от времени (например, один раз в месяц) собираются после занятий. Рефлексивное общение дает возможность сделать открытия и получить большой заряд положительной энергии.

Идеально, если созданием этого условия занимается администрация школы. В этом случае проводятся встречи учителей, подобные клубным, на которых самые опытные учителя, признанные профессионалы говорят о своих **проблемах**. Когда уважаемый всем коллективом учитель выносит на общее обсуждение способы решения возникших у него затруднений, он тем самым демонстрирует молодым учителям определенную модель поведения.

Культуре конспирации может противостоять культура рефлексивной практики в педагогическом коллективе. Модель

критической рефлексии могут (и должны) демонстрировать не только опытные учителя, но и сами школьные администраторы. Вынося на общее обсуждение пути решения управленческих проблем, администрация может показать, что у нее нет ответов на все существующие вопросы. Говоря о собственных проблемах, школьные администраторы стимулируют создание атмосферы открытости в педагогическом коллективе. Иногда практикуются педагогические советы по обсуждению управленческих проблем, темы в этом случае формулируют учителя. Привлечение учителей к оценочной деятельности гарантирует отсутствие двойного стандарта и показывает, что эффективность процесса администрирования связана с эффективностью процесса преподавания.

Принципиальная идея рефлексии заключается в том, что благодаря ей человек противостоит любому насильственному влиянию, попыткам манипулировать своим сознанием, не боится самостоятельно принимать решения. Рефлексия содействует тому, что «внутренние силы выступают главным резервом и побудителем активности, задают ее вектор во всем. Направляемая извне рефлексия – следствие не насилия над ребенком или взрослым, а нравственная работа, лишь стимулируемая извне, но совершаемая по внутренней потребности понять себя, происходящее вокруг себя и происходящее в себе».

Развитие у учителей эмпатии, педагогического оптимизма, толерантности, рефлексии и критического мышления является необходимым условием для профессионально компетентной деятельности педагога в личностно ориентированном обучении. Однако на существенное изменение в практике они могут оказать влияние только в совокупности со знаниями и умениями.

Спозиции развития практики рефлексия есть нормальный и возможный профессиональный навык. Стефан Брукфилд указывает, что для ее развития большое значение имеет систе-

ма поощрения учителей. Это еще одно условие развития рефлексивных навыков.

Список литературы

1. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982.

2. *Векслер С.И.* Развитие критического мышления старшеклас-ников в процессе обучения. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1974.

3. *Керимов О.Ф.* Особенности проявления критичности мышления студентов при индивидуальном и групповом решении задач. Автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Тбилиси, 1987.

4. *Richmond Yale.* From NYET to DA: Understanding the New Russia. Intercultural Press, 2008. – 240 pages.

5. *Brookfield, Stephen.* Becoming a Critically Reflective Teacher. – San-Francisco: Jossey-Bass, 1995.

А.Б. Тишко

Развитие истории педагогики как новой отрасли педагогического знания в России конца XIX – начала XX вв.

Без основательного знакомства с прошедшим
Нельзя понять настоящего и предвидеть будущего
Квик

Аннотация. В статье анализируются разнообразные подходы к изучению историко-педагогического знания на рубеже XIX – XX вв. Характерной особенностью развития новой отрасли педагогики в России стало, с одной стороны, использование и отчасти компиляция зарубежных работ по истории педагогики, с другой стороны, создание самостоятельных авторских исследований.

Ключевые слова: история педагогики, литература по истории педагогики, учебники по истории педагогики, историко-педагогическое исследование, подходы к изучению истории педагогики

Вторая половина XIX века ознаменовалась началом общественно-педагогического движения, которое было определено реформами второй половины 60-х годов. Этот процесс направил общественную инициативу на решение вопросов обучения и воспитания. Причем эта деятельность была связана как с реальными практическими делами, так и с иници-

ированием самостоятельности мышления. Необходимо было где-то черпать опыт и самой плодотворной почвой для этого стала именно немецкая педагогика. Как сказал П.Ф. Каптерев в 60–70-е годы, «... мы набросились на немецкую педагогию». Педагогические заимствования были связаны как с методами, приемами, руководящими идеями школы, так и с переводом немецких книг, учебников. Благодаря такому активному использованию немецкого опыта русские педагоги быстро познакомились с западноевропейскими педагогическими работами.

Во второй половине XIX века в России появляется новый вид педагогической литературы – историко-педагогические работы. Отметим, что в России (в профессиональных учебных заведениях) использовались переводные работы (с немецкого, английского, французского языков) и написанные русскими педагогами. Последние подвергались открытой критике, авторов старались уличить в дословном переводе иностранной историко-педагогической литературы.

В 1866–67 гг. появляется «Очерк истории воспитания и обучения с древнейших времен до наших дней» Л.Н. Модзалевского [1]. Эта работа была воспринята педагогическим сообществом неоднозначно. С одной стороны, она получила большое количество положительных отзывов, в которых подчеркивалась необходимость и значимость этой работы, ее своевременность для русских педагогов. С другой стороны, М.И. Демков утверждал, что это не самостоятельное исследование. При составлении своей книги автор использовал известную книгу Карла Шмидта «История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народа» (в русском переводе в 3 частях, на немецком языке в 5 т.) [2]. Хотя сам Л.Н. Модзалевский отрицал, что это буквальный перевод книги К. Шмидта. При сравнении работ можно отметить, что некоторые части немецкой работы Л.Н. Модзалевский воспроизвел практически до-

словно, например, взял за основу деление на дохристианскую и христианские эпохи. Но в работе русского ученого появился материал, посвященный анализу екатерининской эпохи, а также очерк деятельности Кавказского учебного округа, также была сокращена часть, посвященная немецкой школе.

Книги К. Шмидта на русском языке появились в 1879 и 1880 гг. (в Германии вышли в середине XIX века). Их считают первым и удачным обзором педагогических теорий и систем. Эта была самая большая монография по истории педагогики (на немецком языке 5 томов). В своей работе К. Шмидт исследовал поступательное движение идей воспитания и хотел показать «... как идея пришла к сознанию, каков был образовательный идеал и насколько он был достигнут». Интересным представляется введение, в котором автор подробно (для введения) рассматривает особенности организации воспитания в различные эпохи. Таким образом, происходит «погружение» в материал с дальнейшим углублением предложенных мыслей. Историю педагогики он рассматривал в тесной связи с историей культуры. По мнению К. Шмидта, педагогика, обуславливаясь культурой, сама, в свою очередь, обуславливает и развитие культуры. Фундаментальность этой работы обеспечивается большим количеством использованного материала (даются подробные ссылки), в основном это немецкая историческая и историко-педагогическая литература первой половины XIX века.

Этими двумя изданиями интерес к истории педагогики ограничился на 30 лет.

Однако в 1900 г. вышла интересная и противоречивая монография французского этнографа Шарля Летурно «Эволюция воспитания у различных человеческих рас» [3]. Интересная потому, что представляла богатый материал для изучения воспитания у различных малоизвестных народов (у папуасов, африканских негров, ацтеков, эскимосов и др.). Противоречивая потому, что ее называли надуманной, упрекали Ш. Летурно в

том, что он использует неподтвержденные данные. Наибольшей критике подверглась его теория происхождения воспитания. Ш. Летурно пытался увидеть зачатки воспитания у животных, в то время как они в большей степени подвержены инстинкту. Животные в отличие от человека не накапливают и не развивают передаваемый опыт. Однако именно эта работа стала одной из самых цитируемых в историко-педагогической литературе. Специфика общества определяет специфику воспитания, делает вывод Летурно. Он пытался рассмотреть и специфику организации общества (вера, обычаи, ритуалы) и особенности организации воспитания и обучения, роль учителя в различных типах образования.

В начале XX века появилось большое количество учебников по истории педагогики.

В 1910 году ярославский педагог С.А. Золотарев представил «Очерки по истории педагогики на Западе и в России» [4]. Это единственное из рассматриваемых нами произведений, в котором была сделана попытка связать эволюцию педагогических идей на Западе и в России в единое целое. В учебнике была сделана попытка параллельно рассмотреть развитие школы на Западе и в России. Для удобства читателей автор упустил биографические сведения, сократил историю организации некоторых школ. На наш взгляд, С.А. Золотареву удалось создать краткое пособие по истории педагогики, которое помогало сориентироваться в историко-педагогических вопросах и педагогических персоналиях.

Авторский взгляд на историю педагогики представил немецкий педагог Теобальд Циглер, работа которого вышла в России в 1911 году. По мнению автора, не все педагогические теории необходимо рассматривать, а внимания заслуживают только те, которые «насыщены жизненным содержанием, которые оказали влияние на воспитание последующих поколений» [5]. Свою работу он начинает с характеристики образо-

вания и школы в Средние Века. Большое место в работе занимает анализ педагогических систем немецких педагогов.

В 1912 году появляется специальное издание для высших женских и педагогических курсов, учительских институтов и семинарий, педагогических классов и для преподавателей средней школы «История западноевропейской педагогики» М.И. Демкова [6]. В этой работе М.И. Демков систематизировал все имевшиеся работы по истории педагогики (впервые это сделал в 50-х годах XIX в. П.Г. Редкин), причем были указаны работы на немецком, французском, английском, итальянском, шведском, датско-норвежском, голландском и русском языках. Попутно он рассматривал достоинства и недостатки этих изданий (в основном немецких). В результате пришел к выводу, что на момент написания работы нет книг, которые можно было бы использовать в средних учебных заведениях, так как они слишком дороги, велики по объему и практически все на немецком языке. Поэтому в своей работе Демков ориентировался на конкретную читательскую аудиторию, а не старался создать всеобъемлющее пособие. В научном изложении он представил важнейшие этапы истории педагогики и высказал надежду, что его работа положит начало созданию самостоятельных исследований по истории педагогики.

В 1913 году появилась «История педагогических систем» П. Соколова [7]. В работе последовательно описываются педагогические системы, начиная с Древней Греции. Если автор рассматривает систему образования какого-либо государства, то обязательно дает обзор особенностей общественной жизни. Затем выводит цели воспитания и специфику организации учебно-воспитательного процесса. При анализе педагогических систем великих педагогов большое место отводится рассмотрению «философских предпосылок педагогических взглядов», которые, по мнению автора, являются фундаментом для понимания новых педагогических идей. В «Истории педагогических систем» приводится большое количество цитат, как от-

мечает автор, «... я предпочитаю говорить языком самих мыслителей, – суть мысли тесно связана с собственным выражением и иногда пересказом не передаваема». Таким образом, П. Соколов устраняет необходимость пользоваться хрестоматиями по истории педагогики. Много ссылок на различные источники. Это сделано для того, чтобы поставить читателя в определенную известность, направить его на самостоятельную работу по углублению заинтересовавшего материала. Каждая глава содержит повторительные вопросы, которые должны облегчить понимание излагаемых педагогических идей.

В 1914 году свет увидела еще одна интересная работа «История педагогики» американского профессора Поля Монро [8]. Это учебник, который, по мнению автора, должен был решить сразу несколько целей (впервые было поставлено так много задач и перед историей педагогики, и перед учебником по предмету):

- дать запас исторических фактов, конкретного материала, который поможет в дальнейшем делать исторические обобщения;
- наметить при помощи классификаций этого материала основные точки зрения;
- познакомить с оригинальными источниками, из которых черпаются сведения;
- показать связи между историей педагогики и другими сторонами цивилизации;
- в своем изложении отдать предпочтение педагогическим течениям, а не отдельным выдающимся личностям;
- установить зависимость между педагогическими теориями и школьной практикой в ее историческом развитии;
- провести нити к педагогическим работам нашего времени.

Материал в этом учебнике подается так, чтобы заинтересовать учащегося. Для этого автор выбирает людей и факты, которые являются представителями наиболее важных педа-

гогических течений. Книга Монро тоже относится к наиболее цитируемым источникам по истории педагогики.

В 1916 году приват-доцент Московского университета М.М. Рубинштейн издает «Историю педагогических идей в ее основных чертах» [9]. Как отмечает сам автор, он не старался загромождать повествование излишними фактами, именами и хронологическими данными. В этой книге обозначился новый подход к изучению педагогики – осознание значимости истории педагогики для решения современных проблем образования. «Обращение к истории педагогических идей диктуется... не только необходимостью знать то, что было раньше, но и необходимостью исследовать тот фундамент, на котором мы будем строить будущее». Главный принцип, который был положен в содержание этой книги – история учит. Именно знание истории педагогических идей может предостеречь от «легкомысленного новаторства и нежизненного консерватизма». В своей работе М.М. Рубинштейн отмечает, что появление и развитие известных педагогических идей является результатом не только творческих личностей, но и зависит от сложных политических, общественных и экономических условий. Поэтому в своем повествовании связывает социальные процессы и авторов педагогических систем. Считает, что историю педагогики необходимо начинать со стран Востока, которые подарили человечеству много ценных идей, в том числе связанных с обучением и воспитанием. Однако свое повествование начинает с Греции, которая, по его мнению, является отправной точкой для появления будущих педагогических идей.

Представленные учебники по истории педагогики не исчерпывают издания по этой отрасли педагогического знания. Можно сделать вывод, что все работы представляют авторский взгляд и приводят нас к мысли, как трудно создать систематическое универсальное пособие по истории педагогики. Но можно точно сказать, начало для изучения истории педаго-

гики было положено, определены цели этой отрасли педагогики. Стали появляться работы, посвященные истории русской педагогики, отдельным личностям, деятельности конкретных учебных заведений. Представленные работы, на наш взгляд, до сих пор не потеряли своей значимости, так как представляют богатый систематизированный исторический материал.

Список литературы

1. Модзалевский Л.Н. Очерк истории воспитания и обучения. В 2 ч. [Текст]. – СПб., 1892.

2. Шмидт К. История педагогики, изложенная во всемирном и историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов. В 2 т. [Текст]. – М., 1877–1879.

3. Летурно Ш. Эволюция воспитания у различных человеческих рас [Текст]. – СПб., 1900.

4. Золотарев С.А. Очерки по истории педагогики на Западе и в России [Текст]. – СПб., 1910.

5. Циглер Т. История педагогики [Текст]. – Петербург-Киев, 1911.

6. Демков М.И. История западно-европейской педагогики [Текст]. – М., 1912.

7. Соколов П. История педагогических систем [Текст]. – СПб., 1913.

8. Монро П. История педагогики [Текст]. – М., 1914.

9. Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах [Текст]. – М., 1916.

ПСИХОЛОГИЯ

О.И. Горбунова

Специфика и пути формирования мотивации учения у подростков

Аннотация. В статье анализируется проблема мотивации учения у подростков, рассматриваются различные подходы к исследованию изменений, происходящих в мотивационной сфере, к созданию условий для возникновения у подростков внутренних побуждений к учению.

Ключевые слова: учебная мотивация, иерархия мотивов, самоопределение, самоутверждение, самосовершенствование, характер взаимоотношений между учителем и учащимися.

Проблема мотивации учения у подростков является сегодня чрезвычайно актуальной. Педагоги и родители обращаются к психологам с жалобами на нежелание подростков учиться, отсутствие интереса, потребности в приобретении знаний. Часто это объясняют сменой ведущего типа деятельности. Если основным занятием в жизни младшего школьника была учеба, то для подростка главное – это общение со сверстниками. Учеба отходит на второй план, что приводит к снижению школьной успеваемости.

Однако следует отметить, что ситуация не выглядит столь однозначной. Наряду с учащимися, которые теряют интерес к учебе в средних классах школы, существует большая груп-

па школьников, которая, напротив, начинает больше уделять внимание учебе, ответственно относиться к ней, появляется избирательный интерес к школьным предметам. Поэтому, анализируя проблему необходимо говорить не только о снижении мотивации, но и об изменениях, происходящих в мотивационной сфере детей подросткового возраста.

Учебная мотивация понятие системное, оно складывается из совокупности разнообразных мотивов, целей, потребностей, интересов учащихся, которые образуют определенную иерархию. Иерархия мотивов в течение школьного обучения меняется, поэтому «становление мотивации есть не простое возрастание положительного и усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящие за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [9]. Формирование мотивов учения – это создание условий для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к учению, осознания их учащимися и дальнейшего саморазвития ими своей мотивационной сферы.

Л.И. Божович выделила две группы мотивов учения: связанные с самой учебной деятельностью (ее содержанием и процессом) и лежащие вне учебной деятельности (широкие социальные мотивы) [1]. В мотивации учения младших школьников ведущую роль играют широкие социальные мотивы, прежде всего «позиционный» мотив (быть хорошим учеником) и мотив долга и ответственности (чувство долга перед учителями и родителями). Собственно учебная мотивация не занимает значимого места в мотивации учения детей в начальной школе, они не испытывают серьезного интереса к содержанию и способам учебной деятельности. И.С. Кон отмечает, что в 1–3 классах ребенок еще не осознает самого содержания учебы и ориентируется главным образом на отметку, за которой для него стоит определенное отношение учителя [3].

С переходом в среднее звено происходят серьезные изменения в мотивационной сфере детей. Мотив долга и ответственности отходит на вторые позиции, а другие социальные мотивы подростком недостаточно осознаны. Одной из важных причин снижения мотивации является недостаточный учет учителем социальных мотивов, когда подростку не раскрывается связь учения с социально значимыми видами деятельности (трудом, самообразованием), когда в ходе учения не реализуются специфические для подростка стремления к взрослости, к самостоятельности, к взаимодействию со сверстниками в ходе учебной работы.

Мотив самоопределения не играет существенной роли в мотивации учения: у подростков еще слабо развито понимание необходимости учебы для будущей профессиональной деятельности. Важность обучения «вообще» они понимают, но это не становится реальным побуждением к деятельности. Поэтому требуется постоянное подкрепление мотивации учения со стороны в виде поощрения, наказания, отметок и др.

Важнейшая потребность детей подросткового возраста – это потребность в самоутверждении, желание занять определенное место в коллективе. Поэтому притязание на признание со стороны сверстников может стать важным стимулом к учению. Если высокий статус может быть достигнут с помощью хороших знаний, подросток в состоянии проявлять серьезный интерес к учебе, прилагать значительные усилия по преодолению трудностей. Самой частой причиной плохого поведения подростков является стремление (и неумение) завоевать себе желаемое место в коллективе сверстников. Иногда недисциплинированность и плохая успеваемость – это единственная возможность выделиться, доказать окружающим, что они бессильны его исправить.

Неумение найти свое место среди одноклассников также вызывает характерное для подростков стремление во что бы то ни стало добиться хороших отметок, даже в том случае, если имеющиеся знания не соответствуют им, что может приво-

дуть к конфликтам с учителями. Фетишизация отметки свидетельствует о том большом значении, которое приобретает для подростка положение хорошего ученика: оно определяет его социальный статус в классе. В.С. Мухина указывает, что высокая отметка дает также возможность подтвердить способности подростка. Совпадение оценки и самооценки важно для его эмоционального благополучия [6].

К сожалению, одной из причин отсутствия интереса к учебе является неразвитость учебно-познавательной мотивации. Если для юношей и девушек, учащихся в 10–11 классах, на первый план выходит то, что важно в будущем, то для подростков основной критерий оценки учебных предметов иной – они уделяют внимание тому, что интересно и увлекательно. Ни содержание, ни организация учебной деятельности часто не удовлетворяют эту потребность, поэтому учеба кажется детям занятием скучным и бесполезным. Это может быть обусловлено как недостаточным уровнем развития интеллектуальной сферы детей, отсутствием у них интереса к серьезным знаниям, так и такой организацией учебного процесса, при которой ребенок лишен способности самостоятельно мыслить, добывать новое знание.

Изменения, которые происходят в познавательной мотивации учебной деятельности подростков, связаны с тем, что у некоторых учащихся в этом проявляется избирательный интерес к изучению отдельных предметов. Этот интерес возникает постепенно, по мере накопления знаний и опирается на внутреннюю логику этого знания. При этом чем больше узнает школьник об интересующем его предмете, тем больше этот предмет его привлекает. Повышение интереса к одному предмету протекает у многих подростков на фоне общего снижения мотивации учения и аморфной познавательной потребности, из-за чего они начинают нарушать дисциплину, пропускать нелюбимые уроки, не выполняют домашнего задания.

В.С. Мухина также считает, что в подростковом возрасте для некоторых школьников знания становятся реальной ценностью, которая обеспечивает подростку расширение собственного сознания [6]. Именно такие подростки прикладывают серьезные усилия для расширения житейских, художественных, научных знаний. При этом нередко знания доставляют подростку радость и развивают его интеллектуальные способности. Важную роль в учебной мотивации таких подростков играет мотив самосовершенствования, желание стать умным и образованным.

Г.И. Щукина подчеркивает, что у значительной части школьников (младшие школьники и подростки) познавательный интерес направлен на практическое использование знаний. Познавательный интерес этих школьников часто связан со склонностью к практической, трудовой деятельности, ценности которой для формирования интереса к познанию велики, но далеко еще не изучены [8].

Говоря о связи учебной мотивации и школьной успеваемости, следует отметить, что школьники, у которых развиты познавательные мотивы учения, имеют, как правило, хорошую школьную успеваемость. Они сохраняют стойкий интерес к учебе, даже если попадают в неблагоприятные условия. Такие школьники более осознанно относятся к учебе, у них преобладает мотивация достижения успеха и высокий уровень притязаний. Слабоуспевающие школьники хуже осознают свою мотивацию учения. Их привлекает содержание учебной деятельности, но познавательная потребность выражена слабее; у них выражен мотив «избегания неприятностей» и уровень притязаний невысок [5]. Однако высокая школьная успеваемость не обязательно обусловлена высоким уровнем развития познавательных мотивов. Хорошая учеба может быть обеспечена за счет развитых социальных мотивов (прежде всего мотива долга и ответственности) и мотива престижа.

Помимо субъективных особенностей самих учеников, мотивация определяется спецификой образовательного учреждения, организацией образовательного процесса, субъективными особенностями педагога и, прежде всего, его отношением к ученику, своеобразием учебного предмета.

Интерес к учебному предмету во многом связан с качеством преподавания. Большое значение имеет подача учителем материала, умение увлекательно и доходчиво объяснять его. Это активизирует интерес у учащихся, усиливает познавательную мотивацию. Для того чтобы заинтересовать учащихся преподаваемым предметом, учитель должен хорошо владеть учебным материалом, быть в курсе последних достижений науки в своей предметной области, иметь хорошую методическую подготовку. Учитель, любящий свой предмет, умеет увлечь им и своих учеников.

Не менее значимую роль в формировании учебной мотивации играет характер взаимоотношений между учителем и учащимися. Позитивное отношение к учителю способствует формированию интереса и к преподаваемому им предмету. В своем исследовании В.Л. Грабал подчеркивает, что способ общения между учителем и учеником оказывает значительное влияние на качество мотивации учебной деятельности. Автор выделяет два типа учителей:

- учителя, которые в ходе оценки пользуются главным образом групповой нормой, оценивают деятельность учащихся в узком интервале времени. Они рассматривают достижения ученика в сравнении с существующим уровнем достижений класса. При таком отношении у слабых учеников актуализируется потребность избежать неуспеха, а у более сильных – потребность вообще не актуализируется;

- учителя, которые используют индивидуальные нормы при оценке учащихся. Достижения учащихся они рассматривают в сопоставлении с их предыдущими достижениями. Это уменьшает боязнь неуспеха, страх перед опросом, у более сла-

бых учеников появляется вера в собственные силы, собственный успех [2].

Если поведение учителя постоянно во времени, если ученик в основном согласен с ним, то поведение учителя превращается в важный мотивационный фактор (положительный или отрицательный), влияющий не только на актуальные достижения учащихся, но и на развитие мотивации достижения в будущем.

Важной составляющей формирования мотивации учения является целеполагание. Понимание учащимся целей учебной деятельности, нахождение в учении личностного смысла способствует формированию учебно-значимой мотивации: «Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые перед ним ставят в ходе учебной деятельности, были не только понятны, но и внутренне приняты, т.е. чтобы они приобрели значимость для учащегося» [7]. Подросток, в отличие от младшего школьника, не только подчиняет свое поведение цели, заданной учителем, но может и самостоятельно ставить цели, планировать свою работу: как учебную, так и внеклассные и внешкольные виды деятельности.

Если младший школьник ставит цели обычно лишь как промежуточные по отношению к цели учителя, то подросток умеет наметить для себя самостоятельную иерархию целей, определить последовательность их достижения, получает удовольствие от планирования крупных «блоков» своей учебной деятельности. Подросток умеет ставить гибкие цели, меняющиеся в зависимости от условий, что необходимо при обучении, построенном как решение проблем.

В течение среднего школьного возраста у многих учащихся складывается привычка длительное время удерживать цели своих действий и подчинять им свое поведение. Подростки обнаруживают упорство в достижении цели и в преодолении трудностей на этом пути, развитие стерж-

невых избирательных интересов делает все поведение подростков целеустремленным. К концу подросткового возраста складывается умение ставить перспективные цели, связанные с будущим. Если же ребенок не понимает значение того или иного учебного предмета, не видит, зачем ему нужны знания в той или иной области, то он считает его изучение бессмысленным.

Важной составляющей мотивации учения является наличие интереса. Важнейшей предпосылкой создания интереса к учебе является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание его смысла, осознание важности изучаемых предметов. Необходимым условием создания интереса к учебе является возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению – использование таких вопросов и заданий, решение которых требует от учащихся активной поисковой деятельности. Другой способ – создание проблемной ситуации, которую они могут разрешить при помощи имеющегося у них запаса знаний; сталкиваясь с трудностью, они убеждаются в необходимости новых знаний. Приемы учебной работы должны быть достаточно разнообразны. Один из приемов возбуждения интереса – умение показать предмет с новой стороны. Другой фактор – эмоциональная окраска материала.

Таким образом, для мотивационной сферы подростков характерно сочетание и взаимопроникновение широких социальных мотивов и познавательных мотивов, заключенных в самом учебном процессе. Формирование учебной мотивации предполагает развитие у ребенка социальных мотивов. Подросток должен понимать, где ему могут пригодиться полученные в школе знания, какие его социальные потребности они могут удовлетворить, видеть смысл в изучении тех или иных предметов. Взрослые должны поддерживать веру ребенка в то, что знания полезны, что они нужны ему для жизни, что

умным и образованным быть лучше, а не порождать в душе ребенка сомнения в ценности образования.

Необходимо также развивать познавательную мотивацию, формировать интерес к учебе. Для этого преподавание учебных предметов должно быть выстроено так, чтобы в процессе обучения ребенок получал новое знание, чтобы у него была возможность самостоятельного поиска этого знания, его применения. Важная роль в формировании учебной мотивации принадлежит учителю. От его профессиональной подготовки, от его отношения к детям зависит их интерес к учебе.

Список литературы

1. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1982.
2. Грабал В.Л. Некоторые проблемы мотивации учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М., 1986.
4. Маркова А.К. Формирования мотивации учения в школьном возрасте. – М., 1983.
5. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. – М., 1984.
6. Мухина В.С. Возрастная психология – М., 2001.
7. Патрина К.М. Мотивы учения старшеклассников // Вопросы психологии. 1987. № 7.
8. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М., 1988.
9. Формирование интереса к учению / Под ред. А.К. Марковой – М., 1986.

ЭКОНОМИКА

Т.М. Мезенцева, В.В. Кузнецова

Состав бухгалтерской отчетности и направления ее использования

Аннотация. В статье рассматривается современный состав бухгалтерской отчетности и направления ее использования, а также порядок составления отчетности с использованием международных стандартов финансовой отчетности (МСФО).

Ключевые слова: бухгалтерская отчетность, международные стандарты финансовой отчетности, принципы существенности показателей.

Для удовлетворения общих потребностей заинтересованных пользователей в бухгалтерском учете формируются показатели о финансовом, имущественном положении хозяйствующего субъекта, финансовых результатах его деятельности и их изменениях.

Составление отчетности является заключительным этапом и одновременно итогом бухгалтерского учета хозяйственных процессов на предприятии за определенный промежуток времени: квартал, полугодие, девять месяцев, год.

Нормативное регулирование правил подготовки и составления бухгалтерской финансовой отчетности осуществляется на четырех уровнях следующими нормативно-правовыми документами:

- первый уровень – Федеральным законом от 06.11.2011 г. № 402-ФЗ «О бухгалтерском учете» (в редакции Федеральных законов от 28.06.2013 N 134-ФЗ, от 02.07.2013 N 185-ФЗ, от 23.07.2013 N 251-ФЗ, от 02.11.2013 N 292-ФЗ, от 21.12.2013 N 357-ФЗ, от 28.12.2013 N 425-ФЗ) и Положением по ведению бухгалтерского учета и бухгалтерской отчетности в Российской Федерации, утвержденным приказом Минфина России от 29.07.1998 № 34н (в редакции Приказов Минфина РФ от 30.12.1999 N 107н, от 24.03.2000 N 31н, от 18.09.2006 N 116н, от 26.03.2007 N 26н, от 25.10.2010 N 132н, от 24.12.2010 N 186н, с изменениями, внесенными решением Верховного Суда РФ от 23.08.2000 N ГКПИ 00-645);

- второй уровень – Положением по бухгалтерскому учету «Бухгалтерская отчетность организации» (ПБУ 4/99), утвержденным приказом Минфина России от 06.06.1999 № 43н, (в редакции Приказов Минфина РФ от 18.09.2006 N 115н, от 08.11.2010 N 142н), а также всеми остальными положениями по бухгалтерскому учету;

- третий уровень – приказом Минфина России от 02.07.2010 № 66н «О формах бухгалтерской отчетности организации» (в редакции Приказов Минфина России от 05.10.2011 N 124н, от 17.08.2012 N 113н, от 04.12.2012 N 154н), а также иными методическими указаниями и методическими рекомендациями Минфина России;

- четвертый уровень – внутренними документами организации в рамках ее учетной политики, в частности, утвержденными формами внешней и внутренней бухгалтерской отчетности, учитывающими специфику и отраслевую принадлежность хозяйствующего субъекта.

Самой важной информацией о деятельности организации – как для нее самой, так и для контролирующих органов – является бухгалтерская отчетность предприятия. Бухгалтерская отчетность составляется на основе всех видов текущего учета: бухгалтерского, статистического и оператив-

ного, поэтому обеспечивает возможность всестороннего отражения хозяйственной деятельности организации и является завершающим этапом учетной работы [1].

По состоянию на 01 января 2014 года в составе годовой бухгалтерской отчетности сдаются следующие формы:

- бухгалтерский баланс (форма № 1 в соответствии с прежним приказом Минфина о формах бухгалтерской отчетности);

- отчет о финансовых результатах (форма № 2);
- отчет об изменениях капитала (форма № 3);
- отчет о движении денежных средств (форма № 4);
- отчет о целевом использовании полученных средств [2].

Бухгалтерская (финансовая) отчетность организации составляется с учетом принципов существенности показателей.

В связи с тем что в нормативно-правовых актах по бухгалтерскому учету и аудиту отсутствует единая методика определения уровня существенности, каждая организация самостоятельно утверждает порядок расчета уровня существенности в учетной политике, а аудиторская организация (индивидуальный аудитор) – в своих внутренних стандартах.

В связи с тем что к 2020 году Российская Федерация планирует перейти на Международные стандарты финансовой отчетности, ряд российских предприятий уже в настоящее время составляют отчетность с использованием международных стандартов финансовой отчетности (МСФО).

Международные стандарты финансовой отчетности (МСФО) – это правила, устанавливающие требования к признанию, оценке и раскрытию финансово-хозяйственных операций для составления финансовых отчетов компаний во всем мире [3].

Международные стандарты были разработаны с целью удовлетворения потребностей большинства пользователей, принимающих экономические решения.

Для составления российскими организациями отчетности в формате МСФО необходимо обеспечить сопоставимость

бухгалтерской документации между компаниями в общемировом масштабе. Достижение данной задачи происходит в несколько этапов, включающих в себя:

- определение подхода к организации перехода на МСФО;
- выбор способа формирования отчетности по МСФО;
- установление субъекта, осуществляющего функции составления и представления отчетности по МСФО [4].

Международные стандарты были разработаны с целью удовлетворения потребностей большинства пользователей, принимающих экономические решения (например, о приобретении, сохранении или продаже пакетов акций). Для этих целей были выделены семь основных групп пользователей: инвесторы, служащие, кредиторы, поставщики, покупатели, правительство, общественность.

Международные стандарты бухгалтерского учета представляют собой совокупность положений, разработанных Комитетом международных бухгалтерских стандартов (IASB). Целью разработки и внедрения международных стандартов является улучшение и гармонизация законодательства, стандартов бухгалтерского учета и порядка составления финансовой отчетности во всем мире.

Стандарты являются международно-признаваемыми, а также позволяют избежать привязки к модели учета какой-либо отдельной страны. В полной мере международными стандартами руководствуются только ТНК (транснациональные корпорации), для которых применять национальные методы учета каждой страны не представляется возможным [5].

Основная польза от МСФО состоит в том, что она делает финансовую деятельность любой компании прозрачной, позволяя составить свое мнение о состоянии компании и определиться, стоит ли вступать с этой компанией в экономические отношения.

Порядок составления бухгалтерской отчетности организаций был рассмотрен на примере ООО «АСТРО – ВАН».

Целями деятельности Общества являются расширение рынка товаров и услуг, а также извлечение прибыли.

Предприятие осуществляет учет результатов работ, ведет оперативный, бухгалтерский и статистический учет по нормам, действующим в РФ.

Для осуществления финансово-хозяйственной деятельности, связанной с торговлей, оказанием услуг по ремонту медицинской техники и оказанием медицинских услуг, ООО «АСТРО – ВАН» имеет сеть филиалов (в г. Ельце, г. Липецке), находящихся в арендованных помещениях.

Для осуществления финансово-хозяйственной деятельности, связанной с оказанием услуг по перевозке грузов, ООО «АСТРО – ВАН» имеет парк грузовых автомобилей.

Финансово-хозяйственную деятельность предприятие осуществляет с использованием двух налоговых режимов: Единого налога на вмененный доход для отдельных видов деятельности (ЕНВД) и Упрощенной системы налогообложения. Объект налогообложения (для УСН) доходы, уменьшенные на величину расходов.

В рамках предоставления годовой отчетности ООО «АСТРО – ВАН» по истечении календарного года представляет в контролирующие организации следующие отчеты:

- сведения о среднесписочной численности работников за предшествующий календарный год;
- налоговую декларацию по налогу, уплачиваемую в связи с применением упрощенной системы налогообложения;
- налоговую декларацию по транспортному налогу;
- бухгалтерскую отчетность.

Исходя из показателей финансовой отчетности предприятия за три предыдущих года, был проведен анализ финансового состояния предприятия.

Проведенный анализ выявил, что величина капитала компании за последние 3 года уменьшилась практически в два раза (на 41%). Собственные оборотные средства у ООО «АСТРО –

ВАН» появились только в конце третьего анализируемого периода. Величина привлеченного в ООО «АСТРО – ВАН» капитала за 2011–2013 гг. сократилась в три раза – с 8 319 тысяч рублей до 2 668 тысяч рублей. Текущие активы предприятия в анализируемом периоде увеличились в 2,5 раза. Текущие обязательства предприятия за исследуемый период сократились вдвое. Долгосрочные активы предприятия сократились почти вдвое: с 14 679 тысяч рублей – на 31 декабря 2011 года до 7 972 тысяч рублей – на 31 декабря 2013 года. Долгосрочные обязательства ООО «АСТРО – ВАН» сократились втрое.

Исходя из проведенного анализа, предприятию рекомендовано создать резервный капитал или резерв предстоящих расходов.

Для увеличения валюты баланса предприятию хотелось бы порекомендовать обновить основные средства (парк автомобилей). В связи с тем что собственных средств для приобретения нового автотранспорта у предприятия нет, хотелось бы порекомендовать привлечение заемных средств в виде долгосрочного кредита.

Для уменьшения стоимости кредита (процентной ставки) ООО «АСТРО – ВАН» хотелось бы порекомендовать стать участником программы, проводимой Управлением по развитию малого и среднего бизнеса Липецкой области «Предоставление субсидий субъектам малого предпринимательства на компенсацию части затрат по уплате процентов за пользование кредитами, полученными в кредитных организациях, и части лизинговых платежей по договорам финансовой аренды (лизинга), направленным на реализацию инвестиционных проектов по приоритетным видам деятельности». В рамках данной программы в течение двух лет предприятие будет иметь возможность возмещать из бюджета проценты по кредиту в размере ставки рефинансирования, установленной на момент получения кредита. Это позволит обновить основные средства организации, увеличить валюту

ту баланса и существенно снизить затратную часть деятельности по оказанию услуг.

Список литературы

1. Федеральный закон от 06.11.2011 № 402-ФЗ «О бухгалтерском учете» (в редакции Федеральных законов от 28.06.2013 N 134-ФЗ, от 02.07.2013 N 185-ФЗ, от 23.07.2013 N 251-ФЗ, от 02.11.2013 N 292-ФЗ, от 21.12.2013 N 357-ФЗ, от 28.12.2013 N 425-ФЗ) [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / Компания «Консультант Плюс». – Послед. обновление 18.04.2014.

2. Приказ Минфина России от 02.07.2010 № 66н «О формах бухгалтерской отчетности организации» (в редакции Приказов Минфина России от 05.10.2011 N 124н, от 17.08.2012 N 113н, от 04.12.2012 N 154н) [Электронный ресурс] / Компания «Консультант Плюс». – Послед. обновление 18.04.2014.

3. Агеева О.А. Международные стандарты финансовой отчетности: Учебное пособие [Текст]. – М.: Бухгалтерский учет, 2012.

4. Анциферова, И.В. Бухгалтерский финансовый учет: учебник / И.В. Анциферова. – М.: Дашков и К, 2013.

5. Гашеева Н.П. Что и как проверять в финансовой отчетности. // Финансовый директор. 2014.

Т.М. Мезенцева, Д.О. Симченков

Аспекты стратегического маркетинга услуг

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты применения компаниями стратегического маркетинга услуг.

Ключевые слова: стратегический маркетинг, приоритезация, интегрированность, глобализм, инновационность, структурные изыскания, рыночный обмен.

Все предприятия развиваются в условиях непростой, изменчивой маркетинговой обстановки. В этих условиях для сохранения возможности функционирования предприятию нужно, чтобы его цели и ассортимент товара сохраняли свою значимость для определенных рынков. Поэтому большинство успешных предприятий время от времени пересматривают свои цели, а также стратегические и тактические установки.

Компании применяют маркетинг в рамках комплексного средства наблюдения за рынком, которое предоставляет возможность вовремя приспособиться к происходящим на нем переменам. «Маркетинг – это вид человеческой деятельности, направленный на удовлетворение нужд и потребностей посредством обмена». «Маркетинг – это деятельность, совокупность институтов и процессов, обеспечивающих создание, информирование, доставку и обмен предложений, имеющих ценность для потребителей, клиентов, партнеров и общества в целом» [1]. Само словосочетание «стратегический маркетинг» было введено в оборот в период 1960-х – 70-х годов с целью

обозначения разницы между управлением, которое осуществляется на высшем уровне, и текущим управлением.

Важность фиксации вышеизложенного различия была связана в первую очередь с происходящими изменениями в условиях ведения бизнеса. Самой главной и основной идеей, которая отражает всю сущность перехода от оперативного управления к стратегическому, была сама идея необходимости перенесения центра внимания главного руководящего состава на окружение, для того чтобы нужным образом и своевременными способами отреагировать на все происходящие в нем изменения. Выбор стратегий маркетинга определяется различными факторами, такими как: положение, потенциал и традиции деятельности фирмы на рынке, специфика продукции, а также конъюнктура рынка (рис. 1 [2]). Большая часть зависит от структуры и выбранных методов, используемых в управлении предприятием, начиная от приоритетов фирмы и заканчивая спецификой товара.



Рис. 1. Составляющие стратегии маркетинга

Стратегический маркетинг – это современный маркетинг, основывающийся на конкретном видении компанией окружающей среды и собственной роли в ней, на принципах приоритизации, интегрированности, глобализма, инновационности структурных изысканий перспективных потребностей рынка и прогноза окружающего мира, интенсивного применения связей с общественностью. В целевом направлении он ориентирован на сбалансированность, ориентацию интересов компании, потребителей и общества в целом, партнерство всех участников, имеющих отношение к рыночному обмену, и обеспечивает разработку товаров и услуг наиболее высокой ценности, чем у конкурентов.

Банковская стратегия – это концептуальная основа его деятельности, которая определяет приоритетные направления целей и задач самого банка, а также пути их достижения и отличия банка среди его конкурентов для его клиентов и служащих [4]. Стратегию банка можно считать ориентиром для принятия главных решений, которые касаются потенциальных рынков сбыта, товаров, координационной структуры, доходности и профильных рисков для управляющих банковского учреждения на различных уровнях его работы. Стратегия банка – основа для всей системы банковского маркетинга. Фундаментом для создания стратегии банковского учреждения является конкурентный анализ, который включает в себя поиск и выявление перспективных направлений рыночного развития для данного субъекта, обозначение его места на данных рынках относительно конкурентов, нахождение его преимуществ, возможностей дальнейшего развития и слабых сторон.

Стратегическое планирование определяется как процесс исследования существующих стратегий управления банковским учреждением, которые обеспечивают достижение ее целей, скоординированных с потребностями рынка и внутренним потенциалом банковского учреждения. Целью стратегического управления является разработка, внедрение и разви-

тие новых направлений деятельности банков и банковских продуктов, которые способны обеспечить рост сегмента завоеванного рынка, доходов банка и в итоге увеличение рыночной стоимости кредитной организации. В период становления стратегического маркетинга выявлено несколько особых черт:

- ориентация на долгосрочную перспективу;
- непрерывный мониторинг рыночных потребностей как основная функция, влияющая на выход и разработку эффективных товаров, предназначенных для конкретных целевых групп и обладающих свойствами, которые отличают их от товаров-конкурентов и, следовательно, создают для компании твердое конкурентное преимущество.

На рис. 2 представлена сущность стратегического маркетинга.



Рис. 2. Сущность стратегического маркетинга

Стратегический маркетинг дает возможность компании сохранить и развить уже достигнутые успехи, ищет новые возможности, создает и обеспечивает перспективы предприятия. Считается, что принцип глобализма появился в качестве реакции на возросшую корреляцию национальных рынков и укрепление однородности потребностей под влиянием успешных технологических коммуникаций и автотранспорта, на формирование международных стандартов, на установки объединения государств, заключение межгосударственных соглаше-

ний и становление интернациональной конкурентной борьбы. Динамичность сегодняшнего стратегического маркетинга обоснована ростом насыщения рынка, а также постоянным увеличением скорости технологического процесса, последовательно устраняющимися барьерами в сфере международной торговли.

Интегрированность можно считать новым шагом в развитии подхода, зарождаемого маркетингом-микс, действующим в пределах операционного маркетинга, осуществляющимся в плотной увязке со структурой и направлением стратегического плана. Такие составляющие, как товарная политика, ценообразование, продвижение и сбыт, осуществляются, основываясь на стратегическом выборе товарных рынков, долгосрочном прогнозе состояния и динамики спроса и предложений для выбранных целевых рынков.

Связь стратегического и операционного маркетинга позволяет реструктурировать цели по охвату части рынка и определить требуемую для этого маркетинговую смету.

Инновационность маркетинга заключается в непрерывном поиске и инициации постоянных изменений потребностей, в обновляемости ассортимента, придании товару новых черт и завоевании новых потребительских уровней, в применении новых способов коммуникаций, а также обновленных форм продажи и доставки. Данный поиск поддерживается тем фактом, что количество потребителей, выбирающих качество товаров и услуг, удобства в приобретении и потреблении над ценовыми параметрами, постоянно растет.

Выбор структурных исследований рынка является еще одним принципом современного стратегического маркетинга, утверждающим их преимущество над периодическими исследованиями, которые проводятся для решения отдельных частных проблем. С позиции маркетинга покупатель нуждается не столько в товаре, сколько в решении своей проблемы, которую может обеспечить товар. Причем проблема может

быть решена с помощью различных технологий, которые непрерывно меняются.

Стратегический маркетинг развивается по примеру эволюции западного рынка, выявляет различные существующие и потенциальные рынки, он сегментирует рынки на основе анализа потребностей, которые нуждаются в удовлетворении. В результате открываются новые экономические возможности, которые необходимо оценить. Привлекательность рынка товаров измеряется количественно, а именно с помощью понятия потенциал рынка, с динамической точки зрения характеризуется продолжительностью своего существования (жизненным циклом товара). Привлекательность товарного рынка для предприятия конкурентов зависит от его конкурентоспособности, то есть от ее способности удовлетворять потребности покупателей на уровень выше, чем это могут сделать конкуренты.

Конкурентоспособность представляет собой наличие конкурентного преимущества, появляющегося за счет уникальных качеств, которые отличают продукцию предприятия от продукции соперников, или за счет экономии издержек на масштабах производства, ведущей к лидерству на рынке в области затрат.

Стратегический маркетинг нацеливает фирму на выявление новых перспективных экономических возможностей, обеспечивающих потенциал для роста и рентабельности компании (рис. 3). Структурирование стратегического плана должно проходить в тесной связи с операционным маркетингом.

Акценты операционного маркетинга расставляются на следующих переменных: цена, реклама и продвижение товара, система сбыта, а акценты стратегического маркетинга – на выборе товарных рынков, где фирма имеет конкурентные преимущества, и на прогнозировании потенциального уровня спроса на каждом из целевых рынков. Основываясь на данном прогнозе, операционный маркетинг устанавливает цели,



Рис. 3. Процесс стратегического планирования

направленные на завоевание рыночной доли, а также бюджет, который понадобится для их достижения.

Но для того чтобы стать эффективной, стратегия должна быть основана на углубленном знании рынка. Осуществление этих целей подразумевает наличие подходящих планов попадания на рынок, а также сбытовой политики, рекламы и ценообразования. Для этого следует провести анализ всех составляющих, влияющих на формирование стратегии.

Заключительный этап в стратегическом маркетинге – это реализация стратегии. Реализация стратегического плана представляет собой критический процесс, так как в тех случаях, когда план реален и соответствует возможностям компании, он приводит фирму к успеху. Очень часто может быть и наоборот: стратегический план, который хорошо проработан, может провалиться, при условии, что не были приняты меры по его реализации. Довольно часто бывают ситуации, когда компании оказываются не в состоянии осуществить выбранную стратегию дальнейшего развития [3].

Такие ситуации бывают, потому что были допущены ошибки при проведении анализа и сделаны неверные выводы, либо по причине того, что случились внезапные изменения во внешней среде. Впрочем, нередко стратегия не исполняется и потому, что руководство не может подобающим образом мобилизовать наличествующий у банка потенциал, который необходим для реализации выбранной стратегии. Это особенно применимо по отношению к человеческому потенциалу. Следовательно, персонал и его компетентность являются таким же важным фактором, как и правильно выбранная маркетинговая стратегия дальнейшего развития.

Список литературы

1. Адзинова С.В. Управление маркетингом кредитной организации / С.В Адзинова // Проблемы развития предпринимательства в регионе // Экономика и социум. 2012. № 9. С. 22–24.
2. Амелин И.Э. Новый подход к планированию развития банка / И. Э. Амелин, В. А. Царьков // Аналитический банковский журнал. 2014. № 1. С. 25–26.
3. Банковская конкуренция и маркетинг [Электронный ресурс]. 2014. Режим доступа: <http://www.market-pages.ru>
4. Иванченко, Е.Я. Стратегический маркетинг на региональном рынке банковских услуг/ Е. Я. Иванченко// Казанский экономический вестник. 2013. № 5(7). С. 25–30.

ИСТОРИЯ

Н.И. Поташкова

«Светило русской бюрократии» против чиновников (По материалам сибирской ревизии 1819–1822 гг.)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы истории борьбы с коррупцией в начале XIX века в Сибири. Анализируется деятельность М.М. Сперанского по реформированию региональной управленческой системы.

Ключевые слова: М.М. Сперанский, управление, ревизия, бюрократия, чиновники, Сибирская губерния, лихоимцы.

Вопросы коррумпированности власти всегда были достаточно болезненными для общества. Предание гласности фактов злоупотреблений во власти с одной стороны необходимо, но с другой, – безусловно, бросает тень на авторитет самой власти. Надо сказать, что каждое государство на любом этапе строительства осуществляет (правда, с различной интенсивностью) антикоррупционную политику. Небольшой экскурс в историю борьбы с лихоимством и злоупотреблениями дает возможность ознакомиться с различными методами исцеления «болезней власти». Практика преодоления негативных проявлений в системе управления осуществлена при проведении ревизии в Сибири М.М. Сперанским.

Для преодоления взяточничества и лихоимства в царской России использовали «слово и дело» – доносы от насе-

ления, создание в государственных структурах специальных должностей – фискалов, замененных позднее на «око государево» – прокуратуру, чаще – эпизодическую смену чиновников. Провинившихся должностных лиц отдавали под суд. Доказанность вины подразумевала жесткий приговор. Так, в Москве по приказу Петра 1 был повешен первый сибирский губернатор князь Матвей Гагарин. Однако подобные мероприятия, направленные против зарвавшихся чиновников, не могли ликвидировать проблему качества несения государственной службы.

Разработка системы кадрового отбора в России впервые осуществлена М.М. Сперанским, который главнейшим требованием к чиновнику считал наличие профессиональных знаний и определенного уровня образования. И еще, по мнению «светила русской бюрократии», должностное лицо во власти будет качественно исполнять свои обязанности только при постоянно действующей системе надзора. Надо сказать, что Сперанский не делает различий между надзором и контролем. По его мнению, разнообразие форм надзора и контроля основано на их классификации на общий и местный, постоянный и временный, посредством протеста, осуществляемый прокурором, и надзор посредством исправления, осуществляемый генерал-губернатором [1, с. 229].

Формирование профессионального слоя управленцев было необходимой составляющей реформ начала XIX века. С конца XVIII до середины XIX в. число государственных чиновников увеличилось более чем в 4 раза — с 15 тыс. до 61,5 тыс. человек. Если в конце XVIII в. один чиновник приходился на 2250 россиян, то в середине XIX в. — на 929 человек [2, с. 112].

Вместе с чиновничьим аппаратом имеет место негативное проявление человеческого фактора во власти. Это выражается в волюнтаризме, мздоимстве, лихоимстве, коррупции. Возможность служебных злоупотреблений, получение дополнительного вознаграждения сверх казенного жалова-

нья за исполнение служебных функций, вымогательство привилегий или вознаграждений за выполнение или невыполнение профессиональных обязанностей, воздействие на чиновников или чиновничество через подкуп, шантаж, обещание дополнительных привилегий, побочных доходов с целью осуществления служебных действий в интересах узких групп лиц, – все это имелося в наличии в управленческой системе российской империи.

Идеи, представленные на рассмотрение Александру I Сперанским в «Записке об устройстве судебных и правительственных учреждений в России», ориентировались на качественное изменение самой сути государственной власти. Основанная на разделении властей новая организация государства должна была опираться на «непременяемый закон». Под ним Сперанский подразумевал Закон, обладающий высшей юридической силой.

Введение министерств вместо системы коллегий существенно изменило характер ответственности должностных лиц и повлияло на всю систему сибирской администрации. Надо сказать, что здесь, в Сибири, это влияние было скорее негативным. Сразу выявилось несоответствие в новой системе государственного управления. Например, вследствие министерской реформы губернаторы находились в двойном подчинении. Назначаемые императором и подотчетные ему, они теперь являлись чиновниками Министерства внутренних дел и зависели от министра. А подчиненное губернатору губернское правление контролировалось Сенатом. Глава МВД давал указания только губернаторам, так как губернское правление было не в его компетенции. А Сенат часто не знал распоряжений министра и издавал иные по характеру распоряжения, предназначенные для губернского правления. Губернаторы и губернские правления напоминали Лебеда, Рака и Щуку в одной упряжке. Но здесь губернаторам приходили на помощь императорские Указы и инструкции. Чаще всего они заклю-

чались в предоставлении губернаторам дополнительных полномочий. Декларативно озвучивались требования управлять именем императора, а не от своего имени, «... не простираť своей власти за пределы законов», «... не обременять никого из чиновников... по своим собственным делам, отлучая от должности» и, самое главное, «... пресекать лихоимство» [3] .

Центральный государственный механизм не мог действовать слаженно, имея на окраинах Российской империи устаревшие управленческие структуры, сохранившие в себе элементы от воеводского управления, генерал-губернаторскую власть петровской модели, органы городского управления екатерининской эпохи и некоторые административные нововведения, произведенные Павлом I. Такая организационная «многоукладность», вкúпе с особенностями той или иной национальной окраины не позволяла государственной власти осуществить эффективное управление повсеместно.

Именно такая диспропорция власти сложилась на колоссально огромной окраине, называемой Сибирской губернией. Сибирские просторы также способствовали управленческому кризису на окраине России. Взаимосвязь власти и пространства подчеркивает А.Б. Венгеров, приводя в качестве примера слова Екатерины II: «Столь великая империя, как Россия, погибла бы, если бы в ней установлен был иной образ, чем деспотия, потому что только она может с необходимой скоростью пособить в нуждах отдаленных губерний. Всякая же иная форма парализует своей волокитой деятельность, дающую жизнь». Под «волокитой» понимается потеря управляемости, недостаточная коммуникативность, слабость исполнительной власти, когда происходит искажение, а то и затухание импульсов – указов, законов, постановлений, приказов, идущих из центра на места [4, с. 198]. И чем отдаленнее была часть российской империи, тем слабее проявляла там себя государственная власть. Можно представить Россию в виде единого организма, мозг и сердце которого функцио-

нируют, а периферийные органы парализованы либо двигаются хаотично, так как рецепторами не доносятся до этих органов сигналы от головного мозга – от центральной государственной власти. Да и как донести распоряжения быстро, если гигантская территория России еще более увеличилась, благодаря колонизации Сибири. От Урала до Тихого океана азиатская территория Российской империи простиралась на 8 тысяч километров и на 4 тысячи километров с севера на юг. Общая площадь Сибири превосходила территорию Европы в 1,3 раза, Европейскую Россию – в 2,5 раза. На территории Сибири могла бы 25 раз разместиться Германия [5, с. 27].

С учетом того, что с древнейших времен до первых паровозов максимальной скоростью человеческого передвижения была быстрота лучшего коня или тройки, максимум – 18–20 км/час на утоптанном зимнем пути, или, еще лучше – по льду замерзшей реки, доехать до Сибири, поспешая, можно было не менее чем за год. А чем выше статус чиновника, тем медленнее он должен был передвигаться – петровские времена, когда все должны были лететь, сломя голову – прошли. Воевода из Москвы в Якутск на «новую работу» ехал три года, со средней скоростью – 7 верст в сутки, пережидая сибирские морозы и разливы рек. Как следствие огромных российских просторов возникает проблема «оторванности» жизни центра от жизни периферии. Этим же объясняется такая черта российского менталитета, как вера в доброго правителя, способного обуздать чиновников – лихоимцев и защитить население от административного произвола местного чиновничества.

Надо сказать, что после смерти Петра Великого рвение к государственной службе у дворян изрядно поубавилось. Во-первых, нет теперь стимула в виде петровской «государевой грозы», а опала зависит от факторов, зачастую не связанных со служебными качествами. Во-вторых, в последующие периоды правления в России не уделялось достаточного внимания под-

бору кадров для управленческой системы. В-третьих, дарование «вольности дворянской» явилось решающим мотивом не состоять на государственной службе тем, чье благосостояние не зависело от жалованья. Поэтому к концу правления Павла I постепенно приходит в упадок управленческий аппарат империи.

Реформы начала XIX века позволили создать достаточно действенный центральный государственный механизм, гибко реагирующий на изменения в общественной идеологии. А на периферии государственная власть традиционно замещалась самоуправством губернаторов, их личным диктатом, а при отсутствии губернатора на месте – произволом кучки управленцев. Причем их деятельность по управлению была далека от совершенства. По справедливому замечанию А.В. Ремнева, «... российский чиновник переносил на окраину империи петербургский чиновничий стиль и управленческие методы, приобретенные в разных окраинных условиях. Так, в Сибири было много чиновников, особенно высоко ранга, прошедших бюрократическую выучку на Кавказе или в Польше. Важно отметить и то, что окраинные чиновники и военные имели гораздо больше возможностей для карьеры (окраинные льготы, возможность получения наград и повышений по службе за особые заслуги), что позволяло им впоследствии занимать видные места в столичной иерархии и влиять на формирование как общей российской бюрократической культуры управления, так и на выработку в целом правительственной политики» [6, с. 11].

О злоупотреблениях в Сибири сообщалось в жалобах и челобитных, но верховная власть не придавала этому особого значения. Растущий поток жалоб на сибирских начальников позволил Екатерине II прозвать всех сибиряков ябедниками. Чаще реагировали на петиции следующим образом: императорским указом губернатору предоставлялись дополнительные полномочия разобратить жалобу и учинить расправу. Надо ли говорить, что чаще всего жертвами губернаторского гнева

были сами жалобщики. Систему управления Сибирью отличала бесконтрольность, которую боялась утратить губернская администрация. Поэтому складывается практика перехвата жалоб и доносов и становится понятным, почему разоренный местной администрацией иркутский мещанин Саламатов, отец семерых малолетних детей, добирался в Петербург из Сибири через Китай, чтобы лично передать Александру I донос на сибирских начальников.

Центральная власть пыталась исцелить «болезни» окраинного управления при помощи именных указов – общепринятого тогда средства реагирования. Именной указ И.О. Селифонтову от 09.06.1801 года обязывал его выявить недостатки губернского управления. Указ от 18.11 1802 года рекомендовал повсеместно «искоренять лихоимство». Указом от 23 мая 1803 года тобольскому и иркутскому генерал-губернаторам было предоставлено право удалять от должности и предавать суду, ссылая провинившихся чиновников, но не столько с целью прекращения злоупотреблений властью, а для того, чтобы «... искоренить в Сибири дух ябеды» [7].

Провинившихся губернаторов заменяли другими. Селифонов, возглавлявший сенатскую комиссию по расследованию дел иркутского губернатора Б.Б. Леццано, через несколько лет также был обвинен и заменен на И.Б. Пестеля. Ревизор Сперанский получил назначение на должность генерал-губернатора Сибири после отстранения от должности Пестеля. Иван Борисович Пестель, отец казненного декабриста П.И. Пестеля, руководил Сибирью из Петербурга, передав управленческие полномочия гражданским губернаторам Тобольской и Иркутской губернии. Именно при нем чиновничий произвол приобрел гипертрофированные формы. Знаменитого на всю Сибирь купца М.В. Сибирякова, ведавшего поставкой соли во всем Забайкалье и избранного городским головой, губернатор Иркутской губернии Н.И. Трескин отправил на каторгу в Нерчинск. Известен случай, как ени-

сейский городничий прокатился по городу на чиновниках, осмелившихся просить вышестоящее начальство о его замене. Нижнеудинский исправник Ф. Лоскутов не только бессовестно обирал местное население, но и приказывал пороть тех крестьян, у которых в доме не прибрано или прорехи на одежде. По словам Н.М. Ядринцева, Пестель отрезал Сибирь от всякого правосудия: «Вся система Пестеля сводилась к тому, чтобы в Сибири предоставить своему губернатору распоряжаться при помощи ограничения власти по своему усмотрению и, во избежание жалоб подавлять их на месте, а что доносится в Петербург, – перехватывать и перерешать» [8, с. 263].

Напряженность немногочисленного сибирского населения не выражалась в активных формах протеста, однако количество жалоб и доносов (пусть даже перехваченных по пути в Петербург) увеличивалось, недовольство на местах росло. Об этом свидетельствует сложившаяся практика отказа от выборных званий и найм вместо себя других лиц. Так, например, в Красноярске в 1814 году купец Семен Терских отказывается от звания бургомистра (!) и предъявляет в свое оправдание следующую справку: «... одержим с давняго времени болезнью, называемой ипохондрией или болезнью во вздохах» [9]. И хотя «... были преподаны средства по излечению и ныне преподаются, но без успешной надежды к скорому выздоровлению». А мещанин «Филипп Володимиров нанял вместо себя мещанина Емельяна Корнилова за 100 рублей, да сверх того рогатую скотину, одну овцу и шубу». Цены на подобную услугу колеблются в рамках 120–165 рублей. Только в Красноярске для полицейской службы требовалось 12 будошников, 12 пожарных, 13 десятников, которых выбирали из лиц 16–60 лет. А еще сторожа и рассыльные, перевозчики... Именно на эти должности и нанимали вместо себя мещане желающих. В архиве Красноярской городской управы имеются примеры 12 случаев только по городу Красноярску. Отношение общества к действиям государственной власти являются тем катализатором, который вы-

являет степень легитимности этой власти. Если общество не только не воспринимает злоупотребления властью как норму, но и начинает противодействовать этому, – можно говорить о критическом состоянии управленческого механизма.

Озвученные факты свидетельствуют о том, что легальная власть, существующая в Сибири, переживала кризис легитимности. Он выражается во всем: в бесконтрольности сибирской администрации, забывшей государственные интересы и помнившей только о личных; в инертности и аполитичности сибиряков, разуверившихся в возможности позитивных перемен. Даже когда ревизор Сперанский предлагал сибирякам жаловаться лично ему, крестьяне села Березовка, что под Красноярском, отвечали, что заготовленные жалобы все-таки подаваться не будут, так как присланный Сперанским чиновник может оказаться хуже предыдущего, так как хорошего взять негде, за просьбу от него может достаться и, наконец, «старый уже сыт, а новый придет – еще голодный» [10, с. 199].

В перечне выявленных Сперанским провинностей чиновников – незаконные поборы, незаконное окончание некоторых дел, беспорядочное ведение денежных счетов, злоупотребления по снабжению ссыльных одеждой, передача взятки, стеснение инородцев и притеснения крестьян в торговле. А крестьянские и инородческие старшины обвинялись в неправильных расходах общественных денег. По информации, полученной от Сперанского, Сибирский комитет сгруппировал «неправильности и злоупотребления» следующим образом:

1. Введение монополии в закупке хлеба;
2. Произвольное установление продажных цен при хлебных заготовках;
3. Неправильные учеты денежных казенных прибылей и неправильные начальству об этом донесения;

4. Заготовление хлеба на казенные потребности не покупкою по ценам вольным, но самовластною раскладкою на обывателей по ценам принужденным;

5. Произвольное назначение количества сборов на земские повинности;

6. Установление поборов, законами не определенных;

7. Беспорядки в отправлении земских поборов натурою;

8. Попущение злоупотреблений, несмотря на доходившие жалобы.

По высказыванию Сперанского, «... за злоупотребления тобольских чиновников следовало всех оштрафовать, томских – отдать под суд, а красноярских – повесить» [11, с. 99]. По итогам ревизии 1819–1822 года оба сибирских губернатора и еще 48 человек, чья вина была доказана, отданы под суд, 681 чиновник отстранен от должности, их имущество конфисковано.

Что касается И.Б. Пестеля, то на основании заключения специально созданной комиссии император Александр I определил: «...находясь около 12 лет вне губерний, управлению его вверенных и поручив значительную часть своей власти местным гражданским губернаторам, он тем самым принял большую часть распоряжений их... на собственную свою ответственность и что противузаконные меры особенно по Иркутской губернии не могли иметь столь продолжительного действия, если бы им не были утверждаемы, допускаемы и даже защищаемы» [12]. Пестель всего лишь отставлен от службы. Непосредственные виновники – лихоимцы: бывший иркутский гражданский губернатор, действительный статский советник Трескин предан суду. Томский гражданский губернатор, действительный статский советник Илличевский лишен гражданского чина, его дело рассматривал Сенат.

К 43 чиновникам применено достаточно суровое наказание: «огласить их подозреваемыми в злоупотреблениях и не допускать впредь к определению ни к каким должностям... предоставить им особый надзор в течение 10 лет, пока они до-

брым поведением своим не изгладят следов подозрения» [12]. Еще 31 человек лишен должностей и выслан (!) из Сибири. Наверное, это уникальный случай, когда из Сибири высылают в европейскую часть России. Оставлены на замечании – 66 человек. К 18 применен выговор со строгим подтверждением об исправнейшем исполнении должностей.

Характерно, что всех лихоимцев Сперанский сгруппировал по десяти разрядам, в зависимости от вреда, причиненного их действиями. В первый и второй разряд попали те должностные лица, в отношении которых «подозрение в лихоимстве злоупотреблениях... имеет великую степень вероятности» [12]. Это генерал-губернатор Сибири и гражданские губернаторы сибирских губерний.

Третий разряд – чиновники и служители, обвиненные в личных злоупотреблениях.

Четвертый разряд – обвиняемые в непозволительных денежных оборотах (31 человек).

Пятый разряд – подозреваемые в злоупотреблениях (48 человек).

Шестой разряд – допустившие упущения по должности.

Седьмой разряд – в отношении их вина не доказана (46 человек).

Восьмой разряд – 304 человека – крестьяне и инородные старшины, обвиненные в расходовании общинных денег.

Девятый разряд – уличенные в получении подарков (71 человек). Они понесли полицейские наказания в виде временного ареста, штрафов.

Десятый разряд – участвовали в разных злоупотреблениях чиновников. Всего 26 мещан и крестьян, участвовавших в «неправильных» денежных оборотах выселены в другие сибирские губернии. С них взята подписка о недопущении ими впредь подобных притеснений.

Таким образом, ревизия выявила не только несостоятельность региональной управленческой системы, но и на основании отчетов произведена массовая чистка кадров.

М.М. Сперанским выделены три причины кризиса управления сибирской окраиной. «Первая причина беспорядков и злоупотреблений в Сибири есть образ управления, краю не свойственный. ... Различие между Сибирью и внутренними губерниями столь велики, что никакое учреждение, для сих губерний изданное, не может быть свойственно Сибири без значительных изъятий и применений». Вторая причина – «недостаток уставов» на те части управления, которые требовали особого правового регулирования (ссылные, казенные магазины и др.). Причем, недостаток уставов приводит к опасным последствиям в виде персональной узурпации власти: «Власть личная перерождается в злоупотребления и всегда почти имеет вид самовластья. Действуя без публичных, законных участников и по причинам, ей одной известным, она не может даже при самой чистоте намерений оградить себя от подозрений... вообще люди там думают, что зависят от произвола начальника». К третьей причине следует отнести недостаток квалифицированных чиновничьих кадров, ибо «... нравственность в чиновниках достигается их строгим выбором; но где избирать некого, не может быть строгости в выборе» [13, с. 43].

Тремя характеристиками состояния власти (специфичность сибирской окраины, отсутствие здесь правового регулирования, отсутствие контроля над чиновничеством и пресловутый человеческий фактор) подтверждается состояние кризиса сибирского управления, влияющего на авторитет государственной власти в целом. Именно это определило направленность сибирской реформы: максимальный учет местной специфики при организации управления; создание системы законодательства, предназначенной именно для Сибири и создание профессионального кадрового резерва.

Две первых задачи были в основном реализованы. Осуществлено рациональное административно-территориальное деление на Западно-Сибирское и Восточно-Сибирское генерал-губернаторства. В административных единицах создана совершенно новая четырехуровневая управленческая структура, ставшая частью общегосударственного механизма. В кратчайшие сроки Сперанским создано комплексное региональное законодательство, объединенное под названием Сибирского учреждения. Хотя решение этих двух задач не было безупречным, третью задачу разрешить Сперанскому вообще было не под силу. О дефиците профессионалов в Сибири он говорил: «Кроме самых решительных и вопиющих случаев удерживаюсь я обвиняемых отдаванием под суд, ограничиваюсь их удалением да и тогда только, когда есть возможность их заменить. Но возможность сия весьма редка, ибо здесь вопрос не в выборе людей честных или способных, но в положительном и совершенном недостатке даже и посредственных, даже и людей неспособных» [14, с. 218]. Именно этим объясняется решение генерал-губернатора Сперанского оставить многих сибирских управленцев при прежних должностях.

Несомненно, Сперанский понимал, что благо государства зависит от качественного и законопослушного исполнения чиновниками должностных обязанностей. Но, вместе с тем, с деятельностью Сперанского в Сибири связывают один из редких государственных экспериментов, нацеленных на силовое удаление из государственного механизма частей, вредящих авторитету государственной власти. Более того, впервые на общегосударственном уровне были применены системные, массовые и достаточно жесткие меры ко всему сибирскому чиновничеству. Вывод Сперанского повторяется политологами, правоведами, психологами и сейчас: менять нужно не чиновников, а систему, порождающую бюрократизм и коррупцию.

Однако преодолеть влияние человеческого фактора во власти не удастся до сих пор. Проблема кадрового подбора, контроля за чиновниками, этичного поведения представителя власти, безупречное исполнение им предписаний является актуальной и в современной России.

Список литературы

1. Корф, С.А. Административная юстиция в России. Очерк исторического развития власти надзора и административной юстиции. Кн. 1. [Текст] / С.А. Корф. – СПб., Типография Тренке и Фюска, Максимилиановский пер., № 3, 1910 г.

2. Томсинов, В.А. Светило российской бюрократии [Текст] / В.А. Томсинов. – М., 1991.

3. Именной Указ Александра I от 16 августа 1802 г. [Текст] // Государственный архив Красноярского края /фонд 117, оп.1, д.16.

4. Венгеров, А.Б. Теория государства и права [Текст] /А.Б. Венгеров /Учебник для юридических вузов (3-е изд.) – М.: Юриспруденция, 2000.

5. Андюсев, Б.Е. Сибирское краеведение. Хозяйство, быт, традиции, культура старожилов Сибирской губернии [Текст] / Б.Е. Андюсев. – Красноярск, 2006.

6. Ремнев, А.В. Имперское управление азиатскими регионами России в XIX-начале XX веков: некоторые итоги и перспективы изучения [Текст] /А.В. Ремнев //Опубликовано: Пути познания истории России: новые подходы и интерпретации. – М.: МОНФ, 2001.

7. ПСЗ XXVII №20771.

8. Ядринцев, Н.М. Сибирь как колония [Текст] / Н.М. Ядринцев (изд. 2-е, испр. и доп.). – С-Петербургъ: Издание И.М. Сибирякова, 1892.

9. ГАКК// Архив Красноярской городской управы, дело № 23 (с 1816 по 1819 г.).

10. Корф, М. Жизнь графа Сперанского. Т. 2. [Текст] /М. Корф. – СПб., 1861.

11. Луковская Д.И., Гречишкин С.С., Морозов В.И. М.М. Сперанский (материалы к биографии). [Текст] / Д.И. Луковская, С.С. Гречишкин, В.И. Морозов. – Москва-Augsburg, 2001.

12. Указ е.и.в. Александра 1 от 30.09.1822 / О привлечении 48 чиновников к суду и окончании судебного следствия немедленно // ГАКК, ф. 173, оп. 1 д. 55.

13. Бердников, Л.П., Локина, С.Л. Из отчетов о сибирской ревизии 1819–1820 гг. [Текст] /Л.П. Бердников, С.Л. Локина. //Два века Красноярского самоуправления: история и современность. 1822–1917. – Красноярск: Книжное издательство «Издательские проекты» , 2003.

14. Вагин, В.И. Исторические сведения о деятельности графа М.М. Сперанского в Сибири. Т. 1 [Текст] / В.И. Вагин. – СПб, 1872.

Список авторов

Ардовская Раиса Васильевна	Кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии СГА
Генике Елена Аркадьевна	Кандидат педагогических наук, преподаватель колледжа, Бостон (США)
Горбунова Ольга Ивановна	Кандидат филологических наук, доцент, преподаватель Ивановского филиала СГА
Кузнецова Вера Валерьевна	Магистрант НАЧОУ ВПО СГА
Мезенцева Татьяна Мартемьяновна	Доктор экономических наук, профессор кафедры «Экономики» СГА
Поташкова Наталья Ивановна	Заместитель директора по учебно-воспитательной работе Красноярского филиала СГА
Сагун Ольга Вячеславовна	Магистрант НАЧОУ ВПО СГА
Симченков Дмитрий Олегович	Магистрант НАЧОУ ВПО СГА
Тишко Анна Борисовна	Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета.
Федькина Екатерина Сергеевна	Магистрант НАЧОУ ВПО СГА

Информационное письмо

Научный сборник “Труды СГА” – это ежемесячное периодическое издание. В нем публикуются статьи преподавателей, сотрудников, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов СГА по следующим рубрикам: информатика, история, менеджмент, образование, политология, психология, социология, филология, философия, экономика, юриспруденция.

При подготовке рукописей необходимо учитывать следующие требования:

1. содержание статей должно быть связано с современными тенденциями в науке и практике;
2. необходимо четко сформулировать проблему, решению которой посвящена статья, показать ее актуальность и новизну;
3. выводы должны отражать результаты исследования;
4. ссылки на литературу в тексте даются в квадратных скобках, где указывается порядковый номер источника и страницы цитирования, например [5, с. 15]. За точность цитирования несет ответственность автор статьи;
5. объем статьи от 10 тыс. до 30 тыс. знаков с пробелами. Статьи, выходящие за эти пределы, не рассматриваются;
6. обязательно указывать рубрику, для которой предназначена статья (например, юриспруденция, социология и т.д.);
7. текст должен быть тщательно отредактирован автором;
8. если текст содержит рисунки, то они должны отвечать следующим требованиям:
 - толщина линий на рисунках и в таблицах не менее 1 пункт;
 - рисунки чёрно-белые;
 - размер текста на рисунках не менее 12 кегля;
 - рисунки, набранные средствами Word, обязательно сгруппировать.
9. в конце текста в алфавитном порядке приводится список цитируемой литературы (автор, название, место, издательство и год издания). Литература на иностранных языках дается после отечественных изданий.

10. статья обязательно должна содержать перевод на английский язык следующих данных: ФИО автора(ов), учёная степень и звание автора(ов), название статьи, аннотация, ключевые слова.

Первая страница текста должна содержать следующую информацию:

- фамилия, имя, отчество автора;
- краткие сведения об авторе (ученая степень, звания, должность в СГА в настоящее время, электронный адрес);
- название статьи;
- краткая аннотация (объемом не более 500 знаков с пробелами);
- ключевые слова.

К статье прилагаются:

1. служебная записка;
2. если автор – аспирант, соискатель, магистрант или студент СГА, – рецензия на статью с заверенной подписью научного руководителя;
3. подписанное автором соглашение о размещении статьи в открытом доступе на сайте Издательства СГУ:

Я, ФИО, согласен / не согласен на размещение моей статьи «Название статьи» в электронной версии (базе данных) на сайте сборника «Труды СГА» www.edit.muh.ru и доведение текста статьи до всеобщего сведения. Исключительные права на статью передаются редакции научного сборника «Труды СГА» сроком на два года со дня выхода в свет соответствующего номера сборника.

Число, месяц, год

Подпись автора с расшифровкой

Без указанных сопроводительных документов статьи не принимаются к рассмотрению. Решение вопроса о публикации статьи в сборнике редколлегия оставляет за собой.

Статья не может быть опубликована в сборнике «Труды СГА» в том случае, если она уже была напечатана ранее в других журналах, материалах конференций, размещена в интернет-изданиях.

Труды СГА

№ 9 сентябрь 2014

**Юриспруденция. Образование. Психология. Экономика.
История.**

0000.901.199.14/10.13

Редактор — Н.С. Ковалева

Компьютерная верстка — И.Ю. Маслова

Сдано в печать 16.09.14

Издательство СГУ

Тираж 700 экз. Заказ

109029, Москва, ул. Нижегородская, 32, корп. 5, к. 205

Телефон: (495)727-12-41 доб. 4318

Отпечатано в типографии ГУП МО Коломенская типография
г. Коломна. Тел. 8-496-614-69-33