



# Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya

Has been issued since 1834.  
ISSN 2409-3378, E-ISSN 2413-7294  
2016. Vol.(10). Is. 4. Issued 4 times a year

## EDITORIAL BOARD

- Degtyarev Sergey** – Sumy State University, Sumy, Ukraine (Editor in Chief)  
**Mamadaliyev Anvar** – International Network Center for Fundamental and Applied Research, Sochi, Russian Federation  
**Elizbarashvili Elizbar** – Iakob Gogebashvili Telavi State University, Telavi, Georgia  
**Fedorov Aleksandr** – Rostov State University of Economics, Taganrog, Russian Federation  
**Mamedov Nizami** – Russian Presidential Academy of National Economy And Public Administration, Moscow, Russian Federation  
**Mtchedlishvili Diana** – Iakob Gogebashvili Telavi State University, Telavi, Georgia  
**Tyunnikov Yury** – Sochi State University, Sochi, Russian Federation  
**Ziatdinov Rushan** – Department of Industrial & Management Engineering, Keimyung University, Daegu, South Korea

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

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

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

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

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

Founder and Editor: Academic Publishing  
House *Researcher*

Passed for printing 15.12.16.  
Format 21 × 29,7/4.

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

Order № a-10.

**Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya**

**2016**

**Is. 4**



# Журнал министерства народного просвещения

Издается с 1834 г.  
ISSN 2409-3378, E-ISSN 2413-7294  
2016. № 4 (10). Выходит 4 раза в год.

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

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

**Мchedlishvili Диана** – Телавский государственный университет, Телави, Грузия

**Зиатдинов Рушан** – Университет Кемён, г. Тэгү, Южная Корея

**Тюнников Юрий** – Сочинский государственный университет, Сочи, Российская Федерация

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

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

Журнал индексируется в: **CrossRef, OAJI, ERIH PLUS, MIAR**

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

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

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

Подписано в печать 15.12.16.  
Формат 21 × 29,7/4.

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

Гарнитура Georgia.  
Уч.-изд. л. 5,1. Усл. печ. л. 5,8.  
Заказ № а-10.

## CONTENTS

## Articles and statements

The Educational Level of Civil Servants in the North-Eastern Ukrainian Provinces of the Russian Empire at the end Of XVIII – the first half of the XIX century (for example, Officials of District Courts) Sergey I. Degtyarev .....	165
The Development of Communicative Culture among Senior Pupils by Means of Game Technologies Veronica M. Grebennikova, Natalya I. Nikitina, Sergey A. Povetkin .....	172
The Educational Institutions of the State Labour Reserves System of the USSR: Western Historiography of the Issue Vitaliy N. Korol .....	181
The Key Success Factors and Weaknesses of Universities offering the Higher Education Programmes in the field of Service and Tourism: the Results of Benchmarking Galina M. Romanova, Marina A. Maznichenko, Nataliya I. Neskromnyk .....	187

Copyright © 2016 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 10, Is. 4, pp. 165-171, 2016

DOI: 10.13187/zhmnp.2016.10.165  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



#### Articles and statements

UDC 323.37(477)17-18

### **The Educational Level of Civil Servants in the North-Eastern Ukrainian Provinces of the Russian Empire at the end Of XVIII – the first half of the XIX century (for example, Officials of District Courts)**

Sergey I. Degtyarev

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

#### **Abstract**

This article is devoted to the study of educational level civilian officials in the north-eastern Ukrainian provinces of the Russian Empire at the end of XVIII – the first half of the XIX centuries. A special attention was paid to the employees of district courts: judges, court assessors, clerical workers. It is concluded that at the end of the XVIII century in the region, officials from the local population had a higher education level than the average for the Empire. But in the early nineteenth century Ukrainian people completely have poured into social structure of the Russian Empire, and the conditions of education were unified across the state. Since then, the level of education of officials from the north-eastern Ukrainian provinces differed little from the level of of civil servants of other regions of the Russian Empire.

**Keywords:** North-Eastern Ukraine, the Russian Empire, the officials, the district (uezdnyy) court, the educational level.

#### **1. Введение**

В Российской империи в течение всего исследуемого времени остро стояла проблема обеспечения государственных учреждений, особенно низших инстанций, чиновниками с необходимым для выполнения профессиональных функций образованием. Именно в это время был проведен целый ряд реформ, направленных на усовершенствование административной системы в государстве (начиная с административной реформы Екатерины II). Все это привело к тому, что уже с последней четверти XVIII в. активно разрастается сеть различных государственных учреждений, постоянно увеличивается бюрократический аппарат, а, главное, значительно усложняются функции чиновников, независимо от занимаемых ими должностей. Если раньше основным требованием к государственному служащему была личная порядочность (которую невозможно было проконтролировать) и умение грамотно писать, то теперь к этим качествам добавлялись еще и специальные знания, необходимые для службы в новых условиях – знание законов, особенностей работы с документами и т. д.

В российских губерниях правительство пыталось основать соответствующие профессиональные школы еще в первой половине XVIII в., но столкнулось с проблемой – негативным отношением дворянства к «приказной» (гражданской) службе и к необходимости учебы. Дворяне понимали, что попасть на высшие должности можно было без профессиональной подготовки, а пользуясь лишь имеющимися у них привилегиями. На северо-восточных украинских землях, которые в это время уже были в составе империи эта проблема не стояла, поскольку здесь почти вся служебная элита имела необходимое образование для выполнения своих функций. В украинском обществе того времени, в отличие от российского, образование могло быть ключом к переходу из одного состояния к другому именно через службу. Образованный член общества мог сделать карьеру и тем самым изменить свой социальный статус [6, с. 104].

## **2. Материалы и методы**

Образовательный уровень чиновников Российской империи учеными исследовался очень мало. Лишь в единичных работах этому вопросу уделялось некоторое внимание. Ряд авторов, изучая историю образования или конкретных учебных учреждений, пытались выяснить, какое количество выпускников лицеев, гимназий, университетов в дальнейшем посвятили свою жизнь карьере в государственных учреждениях (Ю. Диссон, О. Супронюк и др.).

В основу источниковой базы данного исследования легли опубликованные нормативные акты изучаемого периода и архивные материалы, в частности из Государственного архива Сумской области (Украина).

В этой работе нами были использованы по большей части принципы историзма, объективности и исторического антропологизма, которые позволили учесть конкретно-исторические обстоятельства эпохи, взаимосвязь событий, понимание их причин, объективные закономерности, определившие процессы государственного и общественно-политического развития данного исторического этапа и т. п. Используя принцип исторического антропологизма, мы акцентировали внимание на гуманистической сути исследования, так как центральным ориентиром статьи стала определенная общность людей – чиновничество (а конкретно – служащие уездных судов).

## **3. Обсуждение**

Одним из основных нормативных документов для чиновничества Российской империи была Табель о рангах (1722 г.). Этот закон установил четкую иерархию должностей и чинов гражданского, военного и придворного ведомств, а также закрепил принцип продвижения чиновников по служебной лестнице, в зависимости от личной выслуги, заслуг перед государством. По Табели выходцы из непривилегированных слоев общества, находясь на государственной службе, имели право получать дворянство (личное или потомственное). Это укрепляло положение императора и расширяло его социальную опору. Но на деле все было иначе. Допускать к государственной службе представителей непривилегированных слоев населения, давая им фактически, пускай и незначительные, но властные полномочия, само же правительство Российской империи не желало. Любое привлечение к управленческим функциям рассматривалось исключительно как привилегия дворянства (из представителей которого правительство и состояло). В деле предоставления возможностей получить образование российское правительство также руководствовалось сословными принципами.

Таким образом, элиты и представители некоторых непривилегированных (по имперским понятиям) слоев населения Северо-Восточной Украины в конце XVIII в., в условиях постоянно возрастающего бюрократического аппарата оказались в относительно выгодном положении. Российское правительство, совершая ассимиляцию украинского населения, признал в отношении многих представителей местных элит права российского дворянства, а другим (чьи привилегии ставились под сомнение) были предоставлены возможности занять привилегированное место в обществе через государственную службу. Вступать на эту службу позволялось также многим выходцам из духовенства и казачьего звания. К причинам последнего следует отнести, по нашему мнению, два фактора:

- неопределенность социального статуса казаков, что вынудило правительство разрешить части из них выбирать самим род деятельности, а часто и социальное положение

(кроме дворянского). Большое количество представителей духовенства и их авторитет в украинском обществе вынуждали правительство также и им предоставить дополнительные возможности реализовать себя, в том числе на государственной службе (часто выходцы из этого состояния делали довольно успешную карьеру);

- наличие образования у этих людей, что позволяло правительству замещать ими низшие должности в уездных, городских и даже губернских государственных учреждениях.

Как правило, они получали образование в сельских или, как их еще называли, дьячковских школах, которых на северо-восточных украинских землях было очень много еще с первой половины XVIII в. Например, в Нежинском полку их насчитывалось 217, Лубенском – 172, Черниговском – 154, Переяславском – 119, Полтавском – 98, Прилуцком – 69, Миргородском – 37 [9, с. 139-141]. Хотя некоторые заканчивали и более авторитетные заведения: семинарии, коллегииумы, духовные академии и др.

Представители же местной шляхты и казацкой старшины часто имели достаточно солидное образование. Многие из них заканчивали престижные украинские заведения (например, Киевскую духовную академию, Черниговский коллегиум), а некоторые получали образование даже в европейских университетах.

Хотя в целом доля лиц с образованием (разного уровня – от просто умеющих читать и писать до високообразованных) на северо-восточных украинских землях была достаточно высокой, одной из наиболее высоких сравнительно с другими регионами Российской империи, все же нельзя, по нашему мнению, идеализировать этот уровень. Были и люди, которые хотели попасть на государственную службу, но их уровень образования (или отсутствие такового вообще) делал их нежелательными кандидатами даже на низшие должности. А если такие люди попадали на службу, то, как правило, свои функции они не могли выполнять надлежащим образом, совершали множество нарушений и т.п. Александр Лазаревский, вспоминая о своем предке, казаке Степане Лазаревском, писал, что у того было шесть сыновей (которые пытались получить права российского дворянства в конце XVIII в., в том числе путем службы), из которых «грамотными были трое: Роман, Илья и Василий; хотя и Роман был малограмотным, судя из его письма» [8, с. 20-21]. Вероятно, такие примеры были неединичными, особенно в среде выходцев из рядового казачества.

В конце XVIII – первые годы XIX вв. бюрократические функции государственных служащих значительно усложнились, что повлияло на качество работы государственных учреждений. В частности правосудие в это время имело много недостатков. Часто дела рассматривались судами очень долго, а решения по ним выносились не всегда правильные. Одну из причин такого положения правосудия правительство видело в низком образовательном уровне служащих. Высшее и среднее звенья администрации и суда комплектовались в основном из представителей дворянства с привлечением разночинцев. Существующие в то время учебные заведения, не готовили юристов-практиков. Специальных же учебных заведений в стране не было.

С этого времени, строя систему образования, имперское правительство вводило во многих образовательных учреждениях – народных и уездных училищах, гимназиях, со временем университетах, – учебные дисциплины, сориентированные на подготовку чиновников. Это были юридические дисциплины, деловодство и др.

Даже европейский опыт показывал, что для получения места в администрации необходимо университетское образование или сдача соответствующих экзаменов при вступлении на гражданскую службу. Поэтому в Предварительных правилах народного образования от 24 января 1803 г. были закреплены нормы, согласно с которыми в каждой губернии через пять лет после создания в округе, к которому та относится, училищ никто не будет принят на государственную службу, не получив необходимого образования [10]. А указом от 6 августа 1809 г. Александр I вводил правила, согласно с которыми условием для получения чина VIII класса на гражданской службе была сдача экзамена при университете. Это же требование выдвигалось и к продвижению к важным государственным должностям, и к возможности получения потомственного дворянства (путем службы). Экзамен содержал проверку знаний по таким предметам, как словесность, юриспруденция, история, математика и физика. По юридическому направлению на экзамене проверялись знания по естественному, римскому, частному, уголовному праву, государственной экономии. Но император не добился дворянского сочувствия в своем желании повысить

образовательный уровень бюрократии. Современное образование ставило под угрозу знакомый дворянам патриархальный имидж царя, личные и семейные связи, которые обеспечивали им доступ к желаемым служебным местам.

Проблема с дворянским образованием (особенно юридическим) все же постепенно решалась, хотя и оставалась актуальной в течение всего исследуемого периода. М. Сперанский еще в 1832 г. доказывал, что лишь образованные дворяне, которые владеют бюрократическим деловодством, способны заставить работать суд в Российской империи. Образованные чиновники канцелярии помогут поддержать систему выборных судей и сохранить за дворянством контроль над судами [12, с. 98, 114-115]. В 1828 г., когда была завершена большая работа по систематизации законодательства и составлению Полного собрания законов, Сперанский указал на необходимость подготовки и обучения будущих судей и законоведов. Российские университеты не могли удовлетворить эти потребности, потому что в них больше уделялось внимания преподаванию римского права, а не российского, которое еще не было разработано надлежащим образом. Только в 1832 г. появилась возможность создания специальных кафедр по отдельным галузям российского права в университетах империи [7, с. 166-167].

Для подготовки чиновников судебного ведомства и Сената было создано императорское училище правоведения. Это был привилегированное, равное в правах Царскосельскому лицейу учебное заведение, где могли обучаться дети потомственных дворян. Это заведение готовило секретарей и обер-секретарей для Сената и Министерства юстиции.

Что касается данных об образовании служащих уездных судов, то их можно обнаружить в формулярных (послужных) списках или в документах, которые подавались при вступлении на службу – заявлениях с просьбами принять в суд и непосредственно аттестатах и свидетельствах об образовании. Например, заявления-прошения чаще всего начинались подобными словами: «Закончив науки Конотопского уездного училища, продолжил их в Нежинской гимназии князя Безбородка, который нынче лицей, и сейчас имею я ревностное намерение поступить на службу Вашего Императорского Величества к письменным делам Конотопского уездного суда» [текст взят из заявления дворянина Александра Костенецкого от 10 ноября 1834 г., но он абсолютно типичен для подобных документов – С.Д.] [1, л. 23-23об].

Аттестаты или свидетельства об образовании выдавались будущему чиновнику заведением, где тот обучался. В нем приводились, время обучения лица, предметы, успеваемость, поведение ученика. В этих документах также обязательно содержались данные о том, «закончил ли ученик полный курс обучения» или неполный. Это было важно, так как окончание полного курса часто давало право начать государственную службу, уже имея классный чин коллежского регистратора (XIV класс), губернского или коллежского секретаря (XII и X классы соответственно), а иногда и выше [5, с. 24]. Конечно, лица, которые недоучились такой привилегии не получали. Подобные аттестаты и свидетельства заверялись печатью учебного заведения и подписями директора или смотрителей и нескольких учителей. Например, в январе 1802 г. подобный аттестат был выдан Ивану Герасимовскому, со временем он занимал различные канцелярские должности в Конотопском уездном суде, в частности был архивариусом этого учреждения. В его аттестате указывалось (приводим текст полностью): «объявитель сего Малороссийской губернии из уездного города Конотопа сын полкового канцеляриста Герасимовского Иван Герасимовский, обучаясь в Черниговской главной школе в первом и втором разрядах российскому чтению и письму, а в третьем истории, географии, арифметике и российской грамматике с успехом похвальным, ы бытность свою в ней вел себя добропорядочно, а сейчас по болезни, не могши далее продолжать своего обучения по прошению родителей его от наук уволен, о чем ему Герасимовскому за подписью малороссийских школ директора, Черниговской главной школы учителей и с приложением печати Малороссийского приказа общественного призрения и этот аттестат даный 1802 года января 30 дня в Чернигове» [3, л. 8-8об]. Таким образом, И. Герасимовский вступил на службу в уездный суд, не окончив полного курса обучения. В свидетельствах об образовании содержалась практически така же информация. Так, в свидетельстве, выданном летом 1855 г. Данилу Костенецкому, указывалось, что «ученик Данила Костенецкий из дворян, который имеет от рождения

14 лет, учился с 1853 по 1855 год в Конотопском Уездном Училище и окончил в нем полный курс обучения...». Далее описывались предметы, которые изучал Д. Костенецкий, его поведение и т.п. [2, л. 320б].

Подобных материалов достаточно много сохранилось до наших дней, но все они чересчур распорошены по различным архивным фондам. К тому же сохранились они не в полном объеме, поэтому очень тяжело провести подсчеты о количестве служащих уездных судов, которые имели образование, и об уровне последней.

Но все же указанные материалы дают определенное представление об образовании чиновников уездных судов. Будущие чиновники этих учреждений как правило имели образование, полученное в уездном училище или гимназии. На северо-восточных украинских землях некоторые чиновники уездных судов были выпускниками Харьковского университета, Нежинской гимназии (со временем лицей) высших наук князя Безбородко и т.д. Например, известно, что из числа учеников, которые учились в Нежинской гимназии в хронологическом промежутке с мая 1821 г. до июля 1828 г. со временем на различные должности в уездные суды попали более десяти человек: К. Адасовский (служил в уездном суде с 1858 г.), Т. Виридарский (с 1844 г.), И. Вишневский (с 1860-х годов), А. Власенко (с 1844 г.), А. Голенковский (с 1853 г.), Л. Горбаневский (с 1846 г.), М. Закревский (с 1848 г.), Г. Иваненко (с 1832 г.), М. Котляревский (с 1840-х годов), С. Котляров (с 1858 г.), П. Лукашевич (с 1830-х годов), А. Миклашевский (с 1847 г.) [11].

Невзирая на введение во многих заведениях дисциплин, которые должны были пригодиться на будущей государственной службе, в большинстве, например, уездных училищ набор предметов влиял скорее на уровень общей грамотности лица, не подготавливая при этом полноценного профессионала-чиновника. Основными дисциплинами здесь были закон Божий, арифметика, геометрия, грамматика русского языка, всемирные и российские история и география, физика, рисование. Иногда изучались латинский, французский, немецкий языки.

Часть уездных судей попадала на свои должности после предыдущей военной службы. Такие чиновники очень редко имели образование, полученное в уездных училищах, гимназиях или университетах. Как правило, они имели или домашнее образование, или обучались в свое время в военных заведениях – кадетских корпусах, заведениях при военных подразделениях. Например, в формулярном списке судьи Глуховского уездного суда ротмистра Антона Магеровского указывалось, что он воспитывался в Дворянском полку [4, л. 10б-2]. Подобные случаи были неединичными.

#### **4. Заключение**

В целом образовательный уровень чиновников уездных судов не отличался от уровня служащих других государственных учреждений городского или уездного уровней (исключением здесь были только педагогические чиновники, к которым всегда применялись довольно высокие образовательные требования). В конце XVIII в. чиновнические функции могли надлежащим образом выполняться даже если должностное лицо имело относительно элементарное образование. В это время на северо-восточных украинских землях было много претендентов на должности в государственных учреждениях, которые отвечали этим условиям, даже заканчивая сельские школы. Но уже в начале XIX в. украинское население окончательно влилось в общественную структуру Российской империи, а условия получения образования были унифицированы по всему государству. С этого времени большинство кандидатов на различные должности, в том числе в уездных судах, должны были иметь аттестат о полном или неполном образовании от учебных заведений, которые признавались российским законодательством составляющими системы образования – приходских и уездных училищ, гимназий, лицеев, университетов и некоторых специализированных заведений. Документы, которые отложились вследствие функционирования уездных судов на землях Северо-Восточной Украины и сохранились до нашего времени, свидетельствуют о том, что в первой половине XIX в. подавляющее большинство служащих этих учреждений имели образование, полученное в уездных училищах. Значительно меньше было тех, кто заканчивал губернские гимназии, университеты или другие высшие учебные заведения (такие как гимназия/лицей князя



Безбородько в Нежине, Ришельевский лицей и т.п.). Некоторые из чиновников имели домашнее или военное образование.

### 5. Благодарности

Работа выполнена в рамках фундаментального исследования №15.01.10-01.15/17.3Ф «Историческое развитие пограничья Северо-Восточной Украины как способ конструирования общенациональной модели исторической памяти».

### Примечания

1. Государственный архив Сумской области (ГАСО), ф. 582, оп. 1, д. 556. Указ Черниговского губернского правления о перемещении и повышении в чинах канцелярских служащих; прошения дворян о принятии на службу в Конотопский уездный суд. 1835 г. 277 л.

2. ГАСО, ф. 582, оп. 1, д. 685. Прошения и рапорты р принятии на службу в Конотопский уездный суд и представление отпусков по болезни служащим суда. 1857 г. 220 л.

3. ДАСО, ф. 586, оп. 1, д. 96. Прошения дворян, служащих суда об освобождении от уплаты налогов, о выдаче паспортов. Свидетельства суда о дворянском происхождении. 1804-1808 гг. 31 л.

4. ГАСО, ф. 630, оп. 1, д. 55. Формулярные списки о службе чиновников и канцелярских служащих Глуховского уездного суда. 1855 г. 39 л.

5. Дегтярьов С.І. Документи про освіту чиновників повітових судів (за матеріалами Державного архіву Сумської області) // Сумська старовина. № XXIV. 2008. С. 24-27.

6. Дегтярьов С.І. Цивільне чиновництво України у кінці XVIII – першій половині XIX ст.: монографія. Суми: ТОВ «Друкарський дім «Папірус», 2014. 472 с.

7. Ефремова Н.Н. Судостроительство России в XVIII – первой половине XIX в.: (историко-правовое исследование). М.: Наука, 1993. 192 с.

8. Лазаревский А.М. Сведения о старейших членах рода Лазаревских // Спогади Матвія та Олександра Лазаревських / Упоряд. Івана Забіяки. Київ-Самара, 2004. С. 19-42.

9. Максимович Г.А. Деятельность Румянцева-Задунайского по управлению Малороссией. Т. 1. Нежин: Типо-Литография насл. В.К. Мильчевского, 1913. 344 с.

10. Об устройстве училищ // ПСЗ-1. Т. XXVII. № 20597.

11. Супронюк О.К. Н.В. Гоголь и его окружение в Нежинской гимназии: Биобиблиографический словарь. К.: Академперіодика, 2009. 252 с.

12. Уортман Р.С. Властители и судии: Развитие правового сознания в императорской России. М.: Новое литературное обозрение, 2004. 520 с.

### References

1. Gosudarstvennyi arkhiv Sums'koi oblasti (GASO), f. 582, op. 1, d. 556. Ukaz Chernigovskogo gubernskogo pravleniya o peremeshchenii i povyshenii v chinakh kantselyarskikh sluzhashchikh; prosheniya dvoryan o prinyatii na sluzhbu v Konotopskii uezdnyi sud. 1835 g. 277 l.

2. GASO, f. 582, op. 1, d. 685. Prosheniya i raporty r prinyatii na sluzhbu v Konotopskii uezdnyi sud i predstavlenie otpuskov po bolezni sluzhashchim suda. 1857 g. 220 l.

3. DASO, f. 586, op. 1, d. 96. Prosheniya dvoryan, sluzhashchikh suda ob osvobozhdenii ot uplaty nalogov, o vydache pasportov. Svidetel'stva suda o dvoryanskom proiskhozhdenii. 1804-1808 gg. 31 l.

4. GASO, f. 630, op. 1, d. 55. Formulyarnye spiski o sluzhbe chinovnikov i kantselyarskikh sluzhashchikh Glukhovskogo uездного suda. 1855 g. 39 l.

5. Degtyar'ov S.I. Dokumenti pro osvitu chinovnikov povitovikh sudiv (za materialami Derzhavnogo arkhivu Sums'koї oblasti) // Sums'ka starovina. № XXIV. 2008. S. 24-27.

6. Degtyar'ov S.I. Tsivil'ne chinovnitstvo Ukraїni u kintsi XVIII – pershii polovini XIX st.: monografiya. Sumi: TOV «Drukars'kii dim «Papirus», 2014. 472 s.

7. Efremova N.N. Sudoustroistvo Rossii v XVIII – pervoi polovine XIX v.: (istoriko-pravovoe issledovanie). M.: Nauka, 1993. 192 s.

8. Lazarevskii A.M. Svedeniya o stareishikh chlenakh roda Lazarevskikh // Spogadi Matviya ta Oleksandra Lazarevs'kikh / Uporyad. Ivana Zabiyaки. Kiїv-Samara, 2004. S. 19-42.

9. Maksimovich G.A. Deyatel'nost' Rummyantseva-Zadunaiskogo po upravleniyu Malorossiei. T. 1. Nezhin: Tipo-Litografiya nasl. V.K. Mil'chevskogo, 1913. 344 s.

10. Ob ustroistve uchilishch // PSZ-1. T. XXVII. № 20597.

11. Supronyuk O.K. N.V. Gogol' i ego okruzhenie v Nezhinskoj gimnazii: Biobibliograficheski slovar'. K.: Akadempriodika, 2009. 252 s.

12. Uortman R.S. Vlastiteli i sudii: Razvitie pravovogo soznaniya v imperatorskoj Rossii. M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2004. 520 s.

УДК 323.37(477)''17-18

**Образовательный уровень государственных служащих в северо-восточных украинских губерниях Российской империи в конце XVIII – первой половине XIX вв. (на примере чиновников уездных судов)**

Сергей Иванович Дегтярев

Сумский государственный университет, Украина

Доктор исторических наук, доцент

E-mail: starsergo@bigmir.net

**Аннотация.** Данная статья посвящена изучению образовательного уровня гражданских чиновников в северо-восточных украинских губерниях Российской империи конца XVIII – первой половины XIX веков. Особое внимание было уделено служащим уездных судов: судьям, заседателям, канцелярским служителям. Сделаны выводы о том, что в конце XVIII века в этом регионе у чиновников из местного населения был более высокий уровень образования, чем в среднем по империи. Но в начале XIX века украинское население окончательно влилось в общественную структуру Российской империи, а условия получения образования были унифицированы по всему государству. С этого времени уровень образования чиновников из северо-восточных украинских губерний мало отличался от уровня государственных служащих других регионов Российской империи.

**Ключевые слова:** Северо-Восточная Украина, Российская империя, чиновники, уездный суд, образовательный уровень.

Copyright © 2016 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 10, Is. 4, pp. 172-180, 2016

DOI: 10.13187/zhmnp.2016.10.172  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 379.8

## The Development of Communicative Culture among Senior Pupils by Means of Game Technologies

Veronica M. Grebennikova <sup>a</sup>, Natalya I. Nikitina <sup>b</sup>, Sergey A. Povetkin <sup>c</sup>

<sup>a</sup> Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation  
Doctor of Pedagogy, professor  
E-mail: vmgrebennikova@mail.ru

<sup>b</sup> Russian State Social University, Moscow, Russian Federation  
Doctor of Pedagogy, professor  
E-mail: nno8o3@mail.ru

<sup>c</sup> Russian State Social University, Moscow, Russian Federation  
Lecturer, postgraduate student

### Abstract

The article reveals the essence and structure of the communicative culture of senior pupils, shows the characteristics of the levels of formation (development) of a given culture (basic, situation-adaptive, creative and productive), which are determined based on the set of criteria (cognitive, rechedeyatelnostny, creative, verbal, social and perceptual); there were identified the factors that significantly affect the development of communicative culture in the late teens. The paper presents the role of game technologies in the communicative culture of personality development. It is alleged (and experimentally proved) that the particular socio-pedagogical potential for the implementation of gaming technology, which are focused on the development of the communicative culture of the person, club associations have senior operating in extracurricular system (inflammatory) school work (or in the system of supplementary education students). The authors show the complex of game technologies, which includes the several optional modules, aimed at the development of various components of communicative culture of the person. The proceedings and recommendations, reflected in this article, are put into practice of social workers, psychologists, student leaders, and teachers of additional education schools, which in the terms of club association of teen implement the complex of game technologies development of their communicative culture.

**Keywords:** communicative culture, gaming technology, club of the Association of pupils, extra-curricular work at school.

### 1. Введение

В работах ученых [1; 2; 3] выявлено, что именно коммуникативная деятельность занимает важнейшее место в формировании структуры образа "Я" подростка, важнейших свойств его личности, а также нравственной сферы и мировоззрения. В результате исследований проблем общения, проведенных А.В. Мудриком [4; 5], А.В. Петровским [6], и др., было установлено, что индивидуальное развитие человека и формирование его

личности, происходит в первую очередь, в результате активного взаимодействия его с окружающей средой. В подростковом возрасте влияние среды возрастает во много раз. Подросток, который мало общается со сверстниками и не принимается ими из-за неумения организовывать общение, быть интересным окружающим, чувствует себя уязвленным, отвергнутым. Это может привести к резкому понижению самооценки, возрастанию робости в контактах, замкнутости. Многие подростки просто не умеют общаться, взаимодействовать, сотрудничать друг с другом. Неудовлетворенность в общении с одноклассниками сказывается на поведении подростков, на его успеваемости, самооценке. Несмотря на значительное количество исследований коммуникативной культуры личности в психологии, философии, социологии, культурологии, в социально-педагогической науке недостаточно раскрыт потенциал игровых технологий в развитии коммуникативной культуры подростков (в условиях клубной внеклассной работы).

## 2. Материалы и методы

Для получения материалов исследования, результаты которого кратко представлены в данной статье, были использованы методы: анализ психологической, социально-педагогической, философской, культурологической, социологической, лингвистической, специально-методической литературы по проблеме развития коммуникативной культуры личности; изучение, анализ, систематизация и обобщение опыта работы клубных объединений подростков в условиях общеобразовательных школ; наблюдение, в том числе включённое; беседы, интервью, анкетирование; комплекс методов психолого-педагогической диагностики, формирующий эксперимент, математические методы обработки эмпирических данных.

## 3. Обсуждение

*А). Коммуникативная культуры личности как междисциплинарный феномен.* Проблема коммуникативной культуры личности находится в центре внимания многих наук: философии (М.С. Каган [7; 8], М.К. Мамардашвили, П. Рикер, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.), психологии (Л.С. Выготский [9], А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов [3], А.А. Реан и Я.Л. Коломинский [10], А.В. Петровский [6], и др.), социологии (Л.П. Буева, Т.Н. Юдина и др.), педагогики (А.В. Мудрик [4; 5], Л.В. Мардахаев, В.А. Кан-Калик, и др.).

Перефразируя слова О.С. Газмана, можно сказать, что коммуникативная культура дает личности определенную социальную устойчивость, продуктивную включенность в общественную жизнь, учебу, труд, а также личностный эмоциональный комфорт [11]. В целом же коммуникативная культура – это базовый компонент общей культуры личности, обеспечивающий готовность субъекта к жизненному самоопределению, являющейся условием достижения гармонии с собой и окружающей действительностью.

Г.А. Цукерман интерпретирует коммуникативную культуру как систему знаний, норм, ценностей, образцов поведения, принятых в обществе. Ученый указывает на адаптационные возможности коммуникативной культуры, которая «помогает субъекту общения действовать в соответствии с культурными стандартами значимого окружения» [11, с. 38]. Можно констатировать, что главными в подростковом возрасте являются следующие формы общения: интимно-личностная, стихийно-групповая, социально-ориентированная [10; 12; 13].

Теоретический анализ исследуемой проблемы позволил определить коммуникативную культуру подростка как интегративно-личностное образование, характеризующее умения эффективно осуществлять взаимодействие с другими людьми, в зависимости от конкретной ситуации личностно-делового контакта. В структуре коммуникативной культуры подростков в единстве и взаимосвязи представлены следующие компоненты: когнитивный компонент (наличие знаний о нормах и ценностях общения: знания лексических, орфографических, орфоэпических норм, знание различных стилей речи, знание правил композиции построения монолога, знания о сути доказательства, аргументации своей позиции и др.); интерактивный компонент (умение воспринимать и принимать роль, речь другого человека; умение аргументировать, выступать с подготовленной и импровизационной речью, способность к разрешению конфликтных ситуаций, умение слушать, владеть пантомимикой, мимикой и жестами, умение правильно использовать зрительный и физический контакт, владение голосом и др.); перцептивный компонент (умение понимать эмоциональный

настрой партнёра по общению, организация совместной деятельности на основе взаимопонимания, установление эмоциональных отношений, умения саморегулировать свой эмоциональный фон, умение проявлять эмпатию и толерантность и др.).

Уровень сформированности (развитости) коммуникативной культуры подростков (базисный, ситуационно-адаптивный, креативно-результативный), определяется на основе совокупности критериев (когнитивный, речедеятельностный, креативно-речевой и социально-перцептивный).

Приведем краткую характеристику выше перечисленных уровней: базовый уровень коммуникативной культуры (характеризуется стремлением к общению с хорошо знакомыми людьми, скованностью в новой компании или коллективе, затруднениями в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, избеганием принятия самостоятельных решений, неумением отстаивать своё мнение, проявление инициативы в общественной деятельности снижено); ситуационно-адаптивный уровень (характеризуется стремлением к контактам со знакомыми и с незнакомыми людьми, умением отстаивать своё мнение даже при критике, пониманием эмоционального состояния собеседника, умением адаптироваться к возрастным, культурным особенностям собеседника, умением адаптироваться к учебно-познавательному, деловому и развлекательному контакту, а также умением адаптироваться к системе коммуникативного контакта, умением сдерживаться в ситуации эмоционально-напряженного общения); креативно-результативный уровень (характеризуется стремлением расширить круг знакомств, умением проявлять инициативу в общении, непринуждённостью поведения в новом коллективе, способностью принять самостоятельное решение, проявлением творческого подхода к построению речи; активное принятие участия в организации общественных мероприятий).

*Б). Факторы, влияющие на развитие коммуникативной культуры подростков.* При организации работы развитию структурных компонентов коммуникативной культуры подростков и коррекции трудностей общения социальный педагог должен учитывать особенности подросткового возраста, специфику формирования самосознания личности подростка.

Психологические особенности подросткового возраста, по мнению многих авторов (Э. Эриксон, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.), рассматриваются как кризисные. Они связаны с перестройкой в трех основных сферах: телесной, психологической и социальной. На телесном уровне происходят существенные гормональные изменения, на социальном уровне подросток занимает промежуточное положение между ребенком и взрослым, на психологическом – подростковый возраст характеризуется формированием самосознания [1; 10; 12; 13]. Согласно Л.С. Выготскому, существенные изменения происходят в этом возрасте в «понимании действительности, понимание других и понимание себя», а также в развитии воображения [9, с. 115]. Говоря о фантазии подростка, Л.С. Выготский отмечал, что «она обращается у него в интимную сферу, которая скрывается обычно от людей, которая становится исключительно субъективной формой мышления, мышления исключительно для себя» [9, с. 116]. Подросток прячет свои фантазии «как сокровеннейшую тайну и охотнее признается в своих проступках, чем обнаруживает свои фантазии» [9, с. 117].

В подростковом возрасте в процессе развития самосознания существенным образом изменяется характер отношений подростка с окружающими его людьми, как взрослыми, так и со сверстниками, приводит к заметной перестройке механизмов и способов социализации. На протяжении всего подросткового возраста развиваются коммуникативные навыки. Правильно сформированная коммуникативная культура подростка в значительной мере зависит от круга общения, как правило, благополучная семья, друзья и профессионально-компетентные педагоги влияют на развитие и совершенствование коммуникативной культуры подростка. Подростка необходимо научить правильно использовать вербальные и невербальные средства общения для полноценного развития своих личностных качеств.

*В). Роль игровых технологий в развитии коммуникативной культуры личности.* О значении игры для личностного развития написаны миллионы научных томов, начиная с трудов великих мыслителей древности. Л.С. Выготский, считал, что творческая игра создает зону развития ребенка, потому что в игре «возможен более высокий уровень достижений ребенка, который затем становится его обычным уровнем» [9, с. 86]. По С.А. Шмакову, игра – это свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка,

ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие). Игровой процесс в большинстве случаев является творческим, в значительной мере импровизационным («игра как поле творчества»). Для игры важна (и характерна) эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, «эмоциональное напряжение»). Игра дисциплинирует, если в ней имеются «прямые или косвенные правила, отражающие содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития» [14, с. 46].

Таким образом, с социально-педагогической позиции, игра – это добровольное занятие, приносящее (в идеале) радость. Причем эта радость должна быть непосредственна, свободна от расчета на вознаграждение. Игровые сюжеты способны воспроизводить, моделировать сюжеты человеческих взаимоотношений в учебе, труде, искусстве, спорте и других сферах жизнедеятельности, что очень важно для развития коммуникативной культуры игроков.

С конца XX века в социально-педагогической, психологической, методической литературе наряду с термином «игра» употребляется понятие «игровые технологии». На основе проведенного анализа научной литературы было определено, что игровые коммуникативные технологии относятся к прикладной (практической) технологии частного типа [15; 16; 17]. Игровые технологии являются эффективным средством формирования и развития коммуникативной культуры личности, могут быть рассмотрены как вид социально-педагогической деятельности, который предполагает в условных (моделируемых) ситуациях из различных сфер жизнедеятельности создать условия для освоения социально-позитивного коммуникативного опыта, самораскрытия участников игры в разных видах коммуникации, а также для косвенного воздействия, побуждения игроков к саморазвитию своих коммуникативных умений, навыков.

В целом же игровые технологии, ориентированные на развитие коммуникативной культуры личности, позволяют решать следующие задачи: формирование в процессе игрового взаимодействия умений адекватно выражать свои мысли, чувства, эмоции, понимать мысли и чувства других; развитие навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, взаимного уважения и доверия; развитие логического мышления, коммуникативных навыков, которые необходимы в различных ситуациях жизнедеятельности подростков (монолог, дискуссия, собеседование и др.); развитие навыков самоконтроля и саморегуляции своих коммуникативных и поведенческих реакций, развитие способностей к социальному творчеству и со-творчеству; формирование и развитие навыков командной работы [18; 19].

Особым социально-педагогическим потенциалом для реализации игровых технологий, которые ориентированы на развитие коммуникативной культуры личности, обладают клубные объединения старшеклассников, функционирующие в системе внеклассной (воспитательной) работы школы (или в системе дополнительного образования школьников).

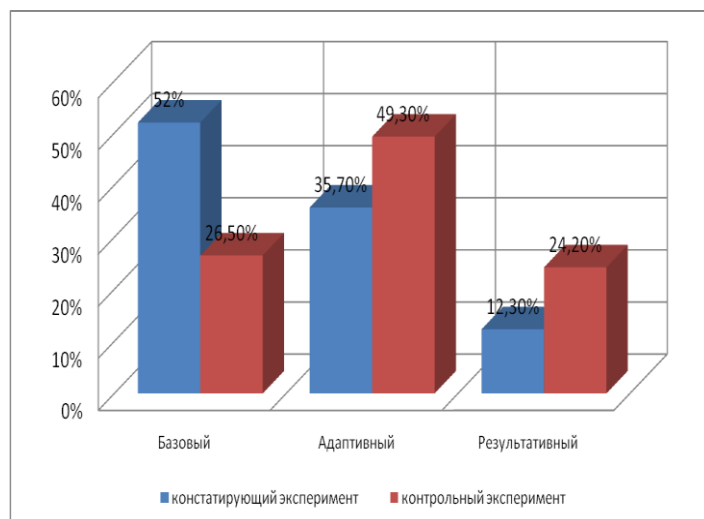
Авторы статьи в течение многих лет (2003-2016 гг.) осуществляли экспериментальную работу по апробации в условиях клубных объединений старшеклассников (в частности, «Гроссмейстеры общения», «Арт-класс», «Соискатели успеха», «Мастера коммуникаций» и др.) комплекс игровых технологий, направленных на развитие коммуникативной культуры личности. Комплекс включал в себя следующие модули: а) модуль интеллектуально-познавательных игр (дидактические игры, игровые дискуссии в виде «ток-шоу», интеллектуальные игры и др.), б) модуль интерактивных творческих игр и коллективных творческих дел (КТД) (в частности, включал в себя игры на раскрепощение личности и развитие навыков взаимодействия в коллективе; игровые и конкурсные программы); в) модуль предметно-практических игр (имитационные ролевые игры, деловые игры, профессионально-имитационные игры); г) модуль специализированных игр-тренингов, которые были четко направлены на выработку конкретных (строго определенных для каждого тренинга) коммуникативных умений, навыков (например, навыков общения по телефону, игры-тренинги «Страх перед выступлением», «Авторские публичные чтения», «Эстафета жестов», и др.). Игры-тренинги, обладая системой правил, табу, игровых условий, дают участникам возможность развивать навыки самоконтроля, саморегуляции, что

расширяет возможности личности в самопознании, самооценке и оценки других. Цикл игр-тренингов был ориентирован на коррекцию трудностей общения участников клубного объединения, совместный анализ командной деятельности и конструктивные выводы с последующей разработкой индивидуальных программ саморазвития коммуникативных умений и навыков. Так, например, игра-тренинг «Страх перед выступлением» решала следующие задачи: научить подростков осознавать, что любой человек может испытывать чувство волнения перед аудиторией; развивать умение преодолевать собственное волнение, бороться с собственным страхом перед публичным выступлением; научить методам самотренировки развития уверенности в себе, саморазвития волевых качеств; научить помогать своим товарищам в трудную минуту.

В процессе реализации выше названных игровых технологий руководителю клубного объединения (социальному педагогу, психологу, педагогу дополнительного образования, классному руководителю) необходимо внимательно следить за моментами, которые связаны со снижением остроты проблемных переживаний, обусловленных сюжетом проигрываемых ситуаций. В экспериментальной работе были использованы деловые игры, сюжеты которых основаны на конкретных ситуациях, взятых из реальной жизни, и представляют собой динамичную модель упрощённой действительности (игры «Туристическое бюро», «Театр», «Служба спасения», «Приятный разговор», «В кафе», «Собеседование у работодателя», и др.). Также были использованы игры с фантастическими сюжетными линиями: деловые игры «Карамбия (дипломаты-земляне на других планетах)», «Репортер», «Миры юношей и девушек» [16]. Многие деловые игры включали в себя целый комплекс методов активного обучения: дискуссию, мозговой штурм, анализ конкретных ситуаций, действия по инструкции, разбор почты и т.п.

В процессе экспериментальной работы была проведена первичная диагностика с целью выявления первоначального (исходного) уровня сформированности компонентов коммуникативной культуры участников клубных объединений (возврат от 13,5 до 15,5 лет), определение социально-психологического климата временного (клубного, творческого) коллектива. Был использован комплекс взаимодополняющих методик: анкета «Мои коммуникативные умения», методика выявления коммуникативных и организаторских способностей (КОС), творческие работы «Цветовой барометр общения» и «Мои самые яркие впечатления от общения», индивидуально-типологический детский опросник (ИТДО) Л. Собчик; тест коммуникативной толерантности личности В. Бойко; методика оценки способов реагирования в конфликте К. Томаса; тест «Психометрическая типология» С. Деллингер; методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера; праксиметрическая контент-методика «Объявление о знакомстве»; праксиметрическая контент-методика – коллаж «Образ общения в моей жизни».

После реализации в условиях жизнедеятельности клубных объединений комплекса игровых технологий, направленных на развитие коммуникативной культуры личности, была проведена повторная диагностика уровня развитости (сформированности) коммуникативной культуры участников клубных объединений по тем же методикам (Рисунок 1).



**Рис. 1.** Уровень сформированности (развитости) коммуникативной культуры старшекласников (участников клубных объединений)

#### 4. Результаты

Результаты экспериментальной работы подтвердили эффективность предложенного комплекса игровых технологий для развития коммуникативной культуры старшекласников (участников клубных объединений). В ходе эксперимента были апробированы: а) вариативные предметно-практические игровые технологии, включающие в себя: профессионально-имитационные, ролевые, деловые игры, игры-тренинги, которые развивали коммуникативные качества, необходимые для конкретной ситуации жизнедеятельности подростков; б) интеллектуально-познавательные игровые технологии, включающие интеллектуальные игры, дискуссионные игры, которые развивали коммуникативные навыки, необходимые для учебно-познавательной деятельности, для развития культуры самообразования; в) интерактивные игровые технологии, включающие КТД, игровые и конкурсные программы на развитие навыков взаимодействия в коллективе. Комплекс игр-тренингов, содержание которых было адекватно возрастным интересам и особенностям старшекласников, позволил им осознать свой индивидуально-коммуникативный стиль, а также компенсировать слабые стороны общения и развить коммуникативную культуру.

Анализ данных констатирующего и контрольного экспериментов позволил утверждать, что апробированный комплекс игровых технологий способствовал развитию коммуникативной культуры участников клубных объединений, сплочению коллектива, повышению самооценки старшекласников и их успеваемости в школе. Результаты сравнительной диагностической показали: участники клубных объединений демонстрировали развитые умения аргументировано доказывать свою точку зрения, сформированность готовности и способности договариваться друг с другом, идти на компромисс, навыки активного слушания, развитые умения правильно использовать лексические, орфографические, орфоэпические, лексические и грамматические нормы, умения вести беседу со сверстниками и взрослыми, умения владеть собой.

Таким образом, участники эксперимента (старшекласники) показали возросший уровень их коммуникативной культуры, который определялся по следующим критериям: когнитивному критерию (включал в себя показатели: знание различных стилей речи, знание правил композиции построения монолога, знание лексических, орфографических, орфоэпических, лексических и грамматических норм, знание способов доказательства, знание правил обращения с электронными средствами связи и др.); речевой деятельности критерию (включал в себя показатели: умение аргументировать и опровергать, умение докладывать, рассказывать и пересказывать, умение слушать, правильно использовать невербальные средства общения, владение паралингвистическими методами, умение найти способ разрешения конфликтной ситуации, использование зрительного и физического



контакта и др.); креативно-речевому критерию (способность выступать с подготовленной заранее речью и с импровизационной речью, способность к дискуссии, способность к переговорам, способность вести беседу с со сверстниками и со взрослыми, способность к театрализации и к ролевым играм и др.); социально-перцептивному критерию (проявление эмпатии, способность адекватно относиться к критике, способность к самокритике, умения говорить и принимать комплименты и др.).

Социально-педагогическая работа по развитию коммуникативной культуры подростков в условиях школы должна проводиться по следующим направлениям: а) развитие коммуникативных навыков в условиях учебной деятельности; б) развитие коммуникативных навыков при общении со сверстниками; в) развитие коммуникативной культуры при общении со взрослыми в различных видах внеклассной деятельности; г) развитие навыков культуры делового общения и взаимодействия в разновозрастном клубном коллективе. В социально-педагогической работе с подростками важно оценить их первоначальный уровень коммуникативной культуры для организации в дальнейшем целенаправленной работы по ее совершенствованию и развитию.

## **5. Заключение**

Коммуникативная деятельность занимает важное место в формировании личности подростка. Высокий уровень развитости коммуникативной культуры современного подростка обеспечивает успешность его социализации, оказывает прямое влияние на результативность учебной деятельности, способствует дальнейшей профессиональной адаптации.

Клубные объединения подростков по интересам (работа, которых организована на базе школ во внеурочное время) обладают значительным социально-педагогическим потенциалом по использованию игровых технологий для развития коммуникативной культуры старшеклассников. Процесс развития коммуникативной культуры подростков в условиях клубных объединений может быть эффективным, если: а) он строится на основе игровых технологий, ориентированных на формирование необходимых коммуникативных навыков, коррекцию трудностей общения подростков; б) комплекс игровых технологий реализуется поэтапно, носит дифференцированный характер и строится с учётом индивидуальных и половозрастных особенностей подростков; в) организаторы социально-педагогической клубной работы выступают примером коммуникативной культуры и обеспечивают мотивированность, активность подростков в игровых технологиях.

Материалы и рекомендации, нашедшие отражение в данной статье, внедрены в практику социальных педагогов, психологов, классных руководителей, педагогов дополнительного образования общеобразовательных школ, которые в условиях клубных объединений подростков реализуют комплекс игровых технологий развития их коммуникативной культуры.

## **6. Благодарности**

Статья подготовлена в рамках государственного задания Минобрнауки РФ №2014/601, код проекта 3106, тема НИР: «Квалитативное управление на основе полидисциплинарного подхода процессами непрерывного многоуровневого профессионального образования специалистов социэкономических профессий».

## **Примечания**

1. Ананьев Б.Г. Личность и общение. М.: Наука, 1998.
2. Бодалев А. А. Психология общения. М.: Изд-во Института практической психологии, 2005.
3. Ломов Б.Ф. Проблемы общения в психологии. М.: Владос, 2012.
4. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика, 1984.
5. Мудрик А.В. О коммуникативной культуре // Директор школы. 2003. №6. с. 13-16.
6. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982. URL: <http://www.persev.ru/book/av-petrovskiy-byt-lichnostyu>
7. Каган М.С. Философия культуры. СПб., 1996.
8. Каган М.С. Мир общения. М.: Политиздат, 1988.

9. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Изд-во «Просвещение», 2005.
10. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Изд-во «Питер», 2013.
11. Газман О.С. Базовая культура и самоопределение личности // Культура личности: сб. науч. тр. / Под ред. О.С. Газмана. М.: Изд. АПН СССР, 1989. С. 5-11.
12. Цукерман Г. А. Психология саморазвития: задача для подростков и педагогов. Рига: Эксперимент, 1999.
13. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Изд-во «Питер», 2014.
14. Шмаков С.А. Уроки детского досуга. М.: «Прометей», 1992.
15. Никитина Н.И., Гребенникова В.М. Интерактивные технологии развития в вузе профессиональной компетентности будущих магистров социальной работы // Сборник научных трудов SWorld. 2014. Т. 12. № 2. С. 84.
16. Никитина Н.И. Методика и технология работы социального педагога. М.: Владос, 2007.
17. Прутченков А. С. Возможности игровой технологии: понятия и термины // Педагогика. 1999. №3. С. 13-18.
18. Galkina T. E., Nikitina N. I., Sizikova V. V., Chemodanova D. I., Grebennikova V. M. Deontological approach to the development of professionally-communicative culture education managers on upgrading courses // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Т. 6. №4. С. 290-298.
19. Nikitina N.I., Galkina T.E., Tolstikova S.N., Avtionova N.V., Volenko O.I., Grebennikova V.M. The characteristics of the model for development of communicative deontological culture of school principals in the system of their refresher training // Life Science Journal. 2014. Т. 11. № 12. С. 542-546.

### References

1. Anan'ev B.G. Lichnost' i obshchenie. М.: Nauka, 1998.
2. Bodalev A. A. Psikhologiya obshcheniya. М.: Izd-vo Instituta prakticheskoi psikhologii, 2005.
3. Lomov B.F. Problemy obshcheniya v psikhologii. М.: Vlados, 2012.
4. Mudrik A.V. Obshchenie kak faktor vospitaniya shkol'nikov. М.: Pedagogika, 1984.
5. Mudrik A.V. O kommunikativnoi kul'ture // Direktor shkoly. 2003. №6. s. 13-16.
6. Petrovskii A. V. Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv. М., 1982. URL: <http://www.persev.ru/book/av-petrovskiy-byt-lichnostyu>
7. Kagan M.S. Filosofiya kul'tury. SPb., 1996.
8. Kagan M.S. Mir obshcheniya. М.: Politizdat, 1988.
9. Vygotskii L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya / Pod red. V.V. Davydova. М.: Izd-vo «Prosveshchenie», 2005.
10. Rean A.A., Kolominskii Ya.L. Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya. SPb.: Izd-vo «Piter», 2013.
11. Gazman O.S. Bazovaya kul'tura i samoopredelenie lichnosti // Kul'ta lichnosti: sb. nauch. tr. / Pod red. O.S. Gazmana. М.: Izd. APN SSSR, 1989. S. 5-11.
12. Tsukerman G. A. Psikhologiya samorazvitiya: zadacha dlya podrostkov i pedagogov. Riga: Eksperiment, 1999.
13. Il'in E. P. Psikhologiya obshcheniya i mezhlichnostnykh otnoshenii. SPb.: Izd-vo «Piter», 2014.
14. Shmakov S.A. Uroki detskogo dosuga. М.: «Prometei», 1992.
15. Nikitina N.I., Grebennikova V.M. Interaktivnye tekhnologii razvitiya v vuze professional'noi kompetentnosti budushchikh magistrrov sotsial'noi raboty // Sbornik nauchnykh trudov SWorld. 2014. Т. 12. № 2. S. 84.
16. Nikitina N.I. Metodika i tekhnologiya raboty sotsial'nogo pedagoga. М.: Vlados, 2007.
17. Prutchenkov A. S. Vozmozhnosti igrovoi tekhnologii: ponyatiya i terminy // Pedagogika. 1999. №3. S. 13-18.

18. Galkina T. E., Nikitina N. I., Sizikova V. V., Chemodanova D. I., Grebennikova V. M. Deontological approach to the development of professionally-communicative culture education managers on upgrading courses // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. T. 6. №4. S. 290-298.

19. Nikitina N.I., Galkina T.E., Tolstikova S.N., Avtionova N.V., Volenko O.I., Grebennikova V.M. The characteristics of the model for development of communicative deontological culture of school principals in the system of their refresher training // Life Science Journal. 2014. T. 11. № 12. S. 542-546.

УДК 379.8

### **Развитие коммуникативной культуры старшеклассников средствами игровых технологий**

Вероника Михайловна Гребенникова<sup>a</sup>, Наталья Ивановна Никитина<sup>b</sup>,  
Сергей Алексеевич Поветкин<sup>c</sup>

<sup>a</sup> Кубанский государственный университет, Краснодар, Российская Федерация  
Доктор педагогических наук, профессор  
E-mail: vmgrebennikova@mail.ru

<sup>b</sup> Российский государственный социальный университет, г. Москва, Российская Федерация  
Доктор педагогических наук, профессор  
E-mail: nno803@mail.ru

<sup>c</sup> Российский государственный социальный университет, г. Москва, Российская Федерация  
Преподаватель, аспирант

**Аннотация.** В статье раскрыты сущность и структура коммуникативной культуры старшеклассников, приведена характеристика уровней сформированности (развитости) данной культуры (базисный, ситуационно-адаптивный, креативно-результативный), которые определяются на основе совокупности критериев (когнитивный, речедетельностный, креативно-речевой и социально-перцептивный); определены факторы, существенно влияющие на процесс развития коммуникативной культуры в старшем подростковом возрасте. Раскрыта роль игровых технологий в развитии коммуникативной культуры личности. Утверждается (и экспериментально доказывается), что особым социально-педагогическим потенциалом для реализации игровых технологий, которые ориентированы на развитие коммуникативной культуры личности, обладают клубные объединения старшеклассников, функционирующие в системе внеклассной (воспалительной) работы школы (или в системе дополнительного образования школьников). Представлен комплекс игровых технологий, включающий в себя несколько вариативных модулей, направленных на развитие различных составляющих коммуникативной культуры личности. Материалы и рекомендации, нашедшие отражение в данной статье, внедрены в практику социальных педагогов, психологов, классных руководителей, педагогов дополнительного образования общеобразовательных школ, которые в условиях клубных объединений подростков реализуют комплекс игровых технологий развития их коммуникативной культуры.

**Ключевые слова:** коммуникативная культура, игровые технологии, клубные объединения старшеклассников, внеклассная работа в школе.

Copyright © 2016 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 10, Is. 4, pp. 181-186, 2016

DOI: 10.13187/zhmnp.2016.10.181  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 930.1(4):377(47+57)(09)“1940/1959”

## **The Educational Institutions of the State Labour Reserves System of the USSR: Western Historiography of the Issue**

Vitaliy N. Korol <sup>a</sup>

<sup>a</sup> Sumy state university, Ukraine  
Senior specialist  
E-mail: zholud.zholud@gmail.com

### **Abstract**

An attempt to characterize the Western historiography of the USSR State Labour Reserves system (1940–1959) was made in the article. The author studied characteristics, stages and factors of Western researches development of the Soviet technical and vocational education of Stalin and Khrushchev periods. The most important foreign publications on this topic were analyzed, and their specific features were identified.

**Keywords:** USSR, Western historiography, post-war restoration, Labour Reserves, workers educations, factory training schools, vocational schools.

### **1. Введение**

Три четверти века уже миновали со дня основания государственных трудовых резервов СССР. Так или иначе, системы профтехобразования большинства постсоветских стран до сих пор во многом остаются далекими «потомками» этой советской структуры подготовки молодых рабочих кадров. Изучение ее истории совершенно необходимо, чтобы помочь воспользоваться опытом прошлого и избежать былых ошибок во время современной модернизации данной сферы.

В условиях милитаризации советской административно-командной экономики накануне и в начале Второй мировой войны успешное выполнение планов требовало качественных изменений кадрового обеспечения стратегических отраслей народного хозяйства. Решением стало создание государственных трудовых резервов (ГТР).

Система ГТР была учреждена специальным указом Президиума Верховного Совета СССР от 2 октября 1940 г. Процесс подготовки кадров в этой полувоензированной по своей сути структуре контролировался из одного общегосударственного центра. Учебные заведения трудрезервов – школы фабрично-заводского обучения (ФЗО), ремесленные училища и др. – организовывались по единым четким стандартам. Ученический контингент формировался не только на добровольных основах, но и путем принудительных призывов согласно планам, утвержденным правительством СССР. Все учащиеся (как призванные принудительно, так и добровольцы) получали статус мобилизованных, а за самовольный уход предусматривалась уголовная ответственность. Устанавливалось полное государственное обеспечение учащихся питанием, жильем. Обучение велось по унифицированным программам, значительное внимание уделялось политическому

воспитанию и военно-физической подготовке. Выпускники были обязаны 4 года отработать по направлению, на это время им предоставлялась отсрочка от призыва в вооруженные силы.

Наибольшего своего развития система ГТР достигла в годы Великой Отечественной войны и послевоенного восстановления экономики. Однако просуществовала данная структура вплоть до начала 1959 г. и была ликвидирована лишь в ходе хрущевских реформ образования.

Изучение истории ГТР на научном уровне началось с середины 1950-х годов. В целом все публикации по данной тематике можно разделить на три группы: советская историография, современные исследования историков постсоветского пространства и работы западных ученых. Однако если первые две группы постоянно находятся в центре внимания отечественной научной общественности, то в отношении западной историографии этого сказать никак нельзя. Констатируем тот факт, что исследователи из стран бывшего СССР, как правило, плохо владеют информацией о наработках своих западных коллег по вышеуказанной проблематике. Справедливости ради заметим, что те, в свою очередь, тоже часто демонстрируют незнание работ восточноевропейских историков, активно изучающих советскую систему ГТР.

Сложившаяся изолированность научных сообществ в этой ситуации негативно влияет на эффективность исследований. Поэтому в данной статье мы сделаем попытку охарактеризовать особенности освещения истории трудовых резервов СССР на Западе.

## 2. Материалы и методы

В ходе настоящего исследования нами были выявлены и проанализированы наиболее важные из публикаций по соответствующей тематике, принадлежащие авторам из Западной Европы и США.

Методологическую основу исследования составляют принципы историзма, объективности и системности. В работе использованы как общенаучные методы познания (анализ, синтез, индукция, дедукция, абстрагирование, конкретизация), так и специальные исторические (сравнительно-исторический, проблемно-хронологический, историко-системный, историко-генетический). Также активно использован метод контент-анализа и элементы герменевтики. Соединение вышеуказанных методов позволило провести комплексное и многостороннее изучение заявленной темы.

## 3. Обсуждение

Долгое время западные исследователи не имели возможности представить взвешенный анализ деятельности советской системы профессионально-технической подготовки молодых рабочих. Главной причиной этого была ограниченность в доступе к объективным источникам информации в условиях «холодной войны». Также свое негативное влияние на ученых оказывали идеологическое противостояние между социализмом и капиталистической либеральной демократией, полное отсутствие опыта пребывания в советской среде и языковые барьеры.

Работы американских и западноевропейских советологов периода глобальной конфронтации 1950-1960-х годов отмечаются некомпетентностью в вопросах профессионального обучения квалифицированных кадров в СССР и совершенным незнанием специфики системы ГТР. Попытка избавиться от «белых пятен» в этом вопросе была сделана в книге «Как работает советская система», принадлежащей американским исследователям Раймонду Бауэру (*Raymond Bauer*), Алексу Инкелесу (*Alex Inkeles*) и Клайду Клакхохну (*Clyde Kluckhohn*). Данное издание сравнительно более достоверно описывает советскую действительность, поскольку авторы опирались на информацию, полученную от бывших граждан СССР, попавших на Запад. Однако и эта книга в изобилии наполнена растиражированными в американской прессе клише и искажениями фактов. К тому же в разделе, посвященном положению советских рабочих, крайне мало внимания уделено вопросам пополнения данной социальной группы молодежью и ее квалификационной подготовки [1].

«Разрядка» 1970-х годов дала возможность западным авторам получить более широкий доступ и основательно изучить советские источники по указанной проблематике.

Конечно же, речь идет лишь об открытых источниках. Накопленная информация серьезно отразилась на качестве исторических исследований. В начале 1980-х годов вышли работы британского ученого Мервина Мэтьюза (*Mervyn Matthews*), которые впервые на Западе были непосредственно посвящены прошлому советского профессионально-технического обучения. Этой теме исследователь касается в одном из разделов своей монографии «Образование в Советском Союзе: политика и учреждения со времен Сталина» [2]. Данная книга остается актуальной и ценной до сих пор, что подтверждается фактом недавнего переиздания ее в Нью-Йорке и Лондоне. И все же наиболее важное исследование государственных трудовых резервов СССР было представлено в статье М. Мэтьюза, опубликованной в журнале «*The Slavonic and East European Review*» [3]. В ней предложена периодизация истории системы ГТР, состоящая из трех этапов:

- 1) 1940 – 1945 годы – создание данной структуры и ее деятельность в годы II Мировой войны;
- 2) 1945 – начало 1950-х годов – бурное развитие ГТР, связанное с масштабным участием в послевоенном восстановлении экономики;
- 3) начало-конец 1950-х годов – падение значения трудрезервов и трансформация их из чрезвычайной структуры в обычную сеть профтехобразовательных заведений.

Автор в основном сосредоточился на сталинском периоде существования трудовых резервов как на наиболее интересном с точки зрения исследования социальной истории. Именно в это время системе ГТР были присущи «необычные», по словам британского ученого, для профессионального образования черты и функции – от авторитарного милитаризованного воспитания до социальной защиты. Историк обращает внимание на несоответствие официальных заявлений, разъяснений и законодательных гарантий реальной политике привлечения молодежи и ее ресурсного обеспечения. Также отметим, что утверждение автора о некой «частичной дезинтеграции» трудовых резервов во время войны [3, р. 238] справедливо лишь по отношению к советским территориям, побывавшим под немецкой оккупацией.

Качественно новый этап в изучении системы трудовых резервов начался после падения «железного занавеса». До этого западные ученые не имели доступа к советским архивам и использовали лишь материалы, уже вовлеченные в научный оборот в СССР. С конца 1980-х гг. бывшие преграды были сняты. Опираясь на огромный пласт появившихся источников, неизвестных ранее, на Западе началось активное исследование процессов и явлений советской эпохи. Среди направлений, которыми наиболее интересуются современные зарубежные исследователи, особое внимание уделяется социальной истории и ретроспективному изучению экономики СССР.

В этом отношении мы, прежде всего, должны отметить наработки британского ученого Дональда Фильцера (*Donald Filtzer*) по истории советского рабочего класса. Исследователь освещает те противоречия, к которым приводила советская политика формирования молодых рабочих кадров в послевоенный период. Так, описывается характерная ситуация, когда местные органы власти в селах были вынуждены одновременно решать два взаимоисключающих задания: 1) выполнить планы призыва в трудовые резервы; 2) сберечь молодую рабочую силу для восстановления колхозов. Типичным способом их разрешения были: с одной стороны, использование всех возможных методов влияния для мобилизации молодежи (включительно с противозаконными), а с другой – помощь некоторой части юношей избежать призыва в школы ФЗО, а со временем и содействие тем, кто сбежал из них. Сам способ реализации призывов в систему ГТР, Д. Фильцер называет очень схожим с проведением рекрутских наборов в царскую армию до введения всеобщей военной повинности.

Молодежь в большинстве случаев делала все возможное, чтобы избежать призыва в учебные заведения угольной, металлургической и строительной специализаций. Д. Фильцер делает такой вывод, опираясь на два показателя: 1) степень невыполнения планов подготовки рабочих кадров для указанных отраслей с тяжелыми условиями труда; 2) степень непопулярности определенных регионов, в которые трудно было привлечь молодежь. Этими регионами были угольные и металлургические центры (Донбасс, Урал, Западная Сибирь). Оттуда же было и больше всего побегов учащихся. Исследователь проводит анализ, оперируя значениями фактических и плановых показателей призывов по

отдельным отраслям и областям СССР. Разница между показателями, по его мнению, и указывала на степень уклонения [4, p. 120-124].

К проблемам, которые создавал принудительный характер привлечения рабочей силы, не в последнюю очередь относилась и большая нагрузка на инфраструктуру системы здравоохранения. Британский историк обращает внимание, что источники трудовых ресурсов находились далеко от индустриальных районов. Перемещение больших масс людей на значительные расстояния в условиях послевоенной разрухи требовали эффективных санитарно-эпидемиологических мер, чтобы не допустить распространения тифа и других инфекций. Также необходимы были условия для поддержания личной гигиены и распространение жизненно необходимых знаний медицинского характера среди «трудрезервников». Однако анализируя указанную деятельность, автор отмечает, что под давлением требований скорейшего выполнения планов представители различных государственных органов часто шли на сговор и игнорировали медико-санитарные нормы при транспортировке молодежи, чем создавалась реальная угроза эпидемий [5, p. 156-160].

В то время, как Дональд Фильцер выходит на тему трудовых резервов через исследование рабочего класса сталинского периода, научный сотрудник колледжа Сент-Джонс Кембриджского университета Ольга Кучеренко (*Olga Kucherenko*) обращается к истории системы ГТР в рамках изучения положения советских детей в годы Второй мировой войны. Славянка по происхождению, О. Кучеренко в совершенстве владеет русским языком. Это является важным фактором, который помогает ей на незаурядном уровне детально анализировать сложные аспекты социальной истории Советского Союза. Однако получив английское классическое образование, она работает целиком в русле западных подходов исторической науки. Исследования автора написаны английским языком и нацелены, главным образом, на западного читателя.

Как отмечается в ее публикациях, создание системы ГТР стало ответом на падение престижности физического труда в СССР из-за обнищания рабочих в годы сталинской индустриализации и ориентации подростков на возможности вертикальной мобильности, которые давало образование. Одновременно с учреждением принудительных призывов в трудовые резервы была введена плата за обучение в старших классах школы, высших и средних специальных учебных заведениях, что очень снизило доступность образования и гарантированно направило поток молодежи на производство. При этом юноши и девушки теряли возможность свободно выбирать профессию и реализовывать собственные карьерные планы. Автором подчеркивается, что система ГТР стала средством массового использования труда несовершеннолетних, их социализации и идеологической обработки в соответствии с требованиями тоталитарной системы [6, p. 434; 7, 393-394].

О. Кучеренко анализирует агитационно-пропагандистские методы привлечения в школы ФЗО и училища, а также реакцию на них со стороны потенциальных «трудрезервников». Исследуются также причины самовольных уходов из учебных заведений ГТР и реакция власти на это явление. Отдельно рассказывается о судьбе арестованных за побег. Упоминается о 15 специальных пенитенциарных учреждениях для несовершеннолетних, осужденных по «трудовым указам», и ужасных условиях пребывания в них [7, p. 395-399].

Шведский историк Мартин Крагх (*Martin Kragh*) также исследовал советское трудовое право периода II Мировой войны. Однако в отличие от Ольги Кучеренко, он делал это в привязке к изучению экономики СССР. По его мнению, накануне войны «узким местом», сдерживающим военный потенциал Советского Союза (впрочем, как и гитлеровской Германии), были трудовые ресурсы. Отправка огромного количества рабочих рук в вооруженные силы ставила бы под удар экономику. В этих условиях необходимо было держать под строгим контролем уровень производительности и моральный дух рабочих. Решением в данной ситуации стало не только ужесточение трудового законодательства в середине 1940 г., но и создание системы трудовых резервов, учащиеся заведений которой получили статус мобилизованных. То есть, исследователь представляет массовый призыв в школы ФЗО как одну из мер по подготовке СССР к войне [8]. Мартин Крагх в данном случае во многом разделяет и опирается на позицию британского ученого Марка Харрисона (*Mark Harrison*), специалиста по истории советской экономики и сторонника компаративистского подхода в исследованиях [9].

Если предыдущие ученые рассматривали трудовые резервы СССР периода сталинизма, то французский историк Лоран Кумель (*Laurent Coumel*) исследовал преобразования советского профессионально-технического образования времен Н. Хрущева. Исследователь охарактеризовал главные из них. Отдельно он остановился на отмене принудительного призыва в заведения ГТР в 1955 г., что вместе с последующей отменой оплаты за обучение в старших классах школы открыло возможность подросткам свободно выбирать себе профессию. Однако в то же время это ставило под угрозу стабильность притока молодой рабочей силы на производство.

Немаловажно, что в работе Л. Кумеля освещается позиция и роль начальника Главного управления трудовых резервов Г. Зеленко относительно преобразований в системе образования в конце 1950-х годов. В то время обсуждались возможные варианты усиления связи средних школ с производственным сектором через их «политехнизацию». При такой модели все подростки еще во время обучения в них должны были получать рабочую квалификацию. Одновременно, как отмечает французский историк, в марте 1957 г. Г. Зеленко было предложено решить проблему иначе – не совмещать общеобразовательное обучение с профессиональной подготовкой, а принудительно направить абсолютно всех молодых людей после средней школы в учебные заведения системы ГТР с обязательством отработать несколько лет на производстве. Предлагалось удвоить количество учреждений трудовых резервов и подготавливать в них 1,5 млн. молодых квалифицированных рабочих ежегодно. Л. Кумель называет такие цифры фантастическими, ведь они почти в 5 раз превышали показатели середины 1950-х годов. Он считает, что данное предложение диктовалось личными амбициями Г. Зеленко, желающего укрепить свою структуру, значение и престиж которой в 1950-х годах катастрофически падал. Не смотря на экономическую привлекательность данного проекта для государства, его обсуждение завершилось шквалом критики и осуждением членами специальной комиссии по подготовке реформ образования. Французский историк видит в этом последствия хрущевской «оттепели», которая сделала возможной дискуссию относительно таких общегосударственных вопросов [10].

#### 4. Заключение

Итак, западная историография советской системы ГТР не очень многочисленная. Наиболее активные исследования этого вопроса начались лишь с начала 1990-х годов и, как правило, находятся в рамках изучения истории советского общества и экономики. Многие аспекты и специфика общегосударственного и регионального развития профтехобразования СССР часто не учитываются западными учеными. Однако в их публикациях содержатся интересные наблюдения, свежие взгляды и оценки соответствующих явлений и процессов, что делает данные работы, без сомнения, чрезвычайно ценными для изучения указанной проблематики.

#### 5. Благодарности

Работа выполнена в рамках фундаментального исследования №15.01.10-01.15/17.3Ф «Историческое развитие пограничья Северо-Восточной Украины как средство конструирования общенациональной модели исторической памяти».

#### References

1. Bauer R., Inkeles A., Kluckhohn C. *How the Soviet System Works: Cultural, Psychological, and Social Themes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1956. 288 p. (XIV+274).
2. Matthews M. *Education in the Soviet Union: Policies and Institutions since Stalin*. London: Allen and Unwin, 1982. 239 p. (xiv+225).
3. Matthews M. The 'State Labour Reserves': An Episode in Soviet Social History // *The Slavonic and East European Review*. 1983. Vol. 61. № 2. P. 238-251.
4. Filtzer D. *Soviet Workers and Late Stalinism: Labour and Restoration of the Stalinist System after World War II*. Cambridge: University Press, 2002. 294 p. (xviii + 276).
5. Filtzer D. *The Hazards of Urban Life in Late Stalinist Russia: Health, Hygiene, and Living Standards, 1943-1953*. Cambridge: University Press, 2010. 401 p. (xxii + 379).



6. Kucherenko O. Without a Family: Public Order, Social Welfare and Street Children in the Wartime Soviet Union // Australian Journal of Politics and History. 2012. Vol. 58. Is. 3. P. 421-436.
7. Kucherenko O. State v. Danila Kuz'mich: Soviet Desertion Laws and Industrial Child Labor during World War II // The Russian Review. 2012. Vol. 71. Is. 3. P. 391-412.
8. Kragh M. Soviet Labour Law during the Second World War // War in History. 2011. Vol. 18. № 4. P. 531-546.
9. Harrison M. The Economics of World War II: Six Great Powers in International Comparison. Cambridge: University Press, 1998. 320 p. (XIII + 307).
10. Coumel L. L'appareil du parti et la reforme scolaire de 1958. Un cas d'opposition a Hruščev // Cahiers du monde russe. 2006. Vol. 47. № 1. P. 173-194.

УДК 930.1(4):377(47+57)(09)“1940/1959”

### **Учебные заведения системы государственных трудовых резервов СССР: западная историография вопроса**

Виталий Николаевич Король <sup>a</sup>

<sup>a</sup> Сумский государственный университет, Украина  
Ведущий специалист  
E-mail: zholud.zholud@gmail.com

**Аннотация.** В статье была сделана попытка охарактеризовать западную историографию системы государственных трудовых резервов СССР (1940-1959 гг.). Автором изучены особенности, этапы и факторы развития на Западе исследований советского профессионально-технического образования сталинского и хрущевского периодов. Проанализированы наиболее важные из зарубежных публикаций по указанной тематике, выявлены их характерные особенности.

**Ключевые слова:** СССР, западная историография, послевоенное восстановление, трудовые резервы, образование рабочих, школы ФЗО, ремесленные училища.

Copyright © 2016 by Academic Publishing House *Researcher*



Published in the Russian Federation  
Zhurnal ministerstva narodnogo prosveshcheniya  
Has been issued since 1834.  
ISSN: 2409-3378  
E-ISSN: 2413-7294  
Vol. 10, Is. 4, pp. 187-195, 2016

DOI: 10.13187/zhmnp.2016.10.187  
[www.ejournal18.com](http://www.ejournal18.com)



UDC 378

### **The Key Success Factors and Weaknesses of Universities offering the Higher Education Programmes in the field of Service and Tourism: the Results of Benchmarking**

Galina M. Romanova <sup>a</sup>, Marina A. Maznichenko <sup>b</sup>, Nataliya I. Neskromnykh <sup>c</sup>

<sup>a</sup> Sochi state university, Russian Federation  
Doctor of Economics, professor  
E-mail: [university@sutr.ru](mailto:university@sutr.ru)

<sup>b</sup> Sochi state university, Russian Federation  
PhD, associate professor  
E-mail: [maznichenkoma@mail.ru](mailto:maznichenkoma@mail.ru)

<sup>c</sup> Sochi state university, Russian Federation  
PhD, associate professor  
E-mail: [nesknatali@mail.ru](mailto:nesknatali@mail.ru)

#### **Abstract**

The article presents the benchmarking results of 6 international and 13 national universities offering the higher education programmes in the field of service and tourism. The benchmarking was performed in order to identify the best national and foreign practices of training specialists with higher education for the sphere of service and tourism. Based on the results of the benchmarking there was made an evaluation of the activities of national and foreign universities for the training of specialists for the sphere of service and tourism from the position of the selected criteria, the comparison of objectives, the content of educational programs and training models in the national and foreign universities; there were revealed the best universities with the highest indicators; described the key success factors; and given methodical recommendations for the universities on implementation experience.

**Keywords:** higher education in the field of service and tourism, the educational institutions that implement the programs on service and tourism, benchmarking, the evaluation criteria of universities, the key success factors of the universities, the weaknesses in the implementation of educational programs.

#### **1. Введение**

Для того, чтобы провести модернизацию высшего образования в сфере сервиса и туризма, обеспечив его соответствие требованиям работодателей, конкурентоспособность выпускаемых специалистов на рынке труда, необходимо провести маркетинговый анализ, выявить лучшие практики в данной области (как отечественные, так и зарубежные), определить сильные и слабые стороны российской системы высшего образования в сфере сервиса и туризма. Наиболее подходящим для этого методом представляется бенчмаркинг вузов, реализующих программы по туризму и сервису.

## **2. Материалы и методы исследования**

Основным методом исследования выступал бенчмаркинг. В научной литературе представлены различные понимания данного метода:

- методология сопоставительного анализа эффективности работы компании и ее подразделений и заимствования знаний, достижений у других компаний, являющихся «best of the best» (лучшими из лучших) в своей сфере;

- систематическая деятельность, направленная на поиск, оценку и учебу на лучших примерах, независимо от их размера, сферы бизнеса и географического положения;

- искусство обнаружения того, что другие делают лучше нас, и изучение, усовершенствование и применение их методов работы;

- процесс систематического и непрерывного измерения: оценка процессов предприятия и их сравнение с процессами предприятий лидеров в мире, с целью получения информации, полезной для усовершенствования собственной характеристики;

- особый вид деятельности по поиску и получению информации о лучших решениях, используемых в деятельности других компаний. Эти компании могут быть конкурентами, хотя наиболее удачные заимствования чаще всего удается получить от тех фирм, которые работают совершенно в иных отраслях, регионах, рынках, в других странах и т.д. [Бенчмаркинг, 2016].

Нами было взято за основу следующее определение: «Бенчмаркинг – это процесс выявления, изучения и адаптации лучшей практики и опыта других организаций для улучшения деятельности собственной организации (организации со схожими процессами, в своей отрасли, независимо от отраслевой принадлежности, в своей стране или за рубежом)» [Skelton M., 2003]. Термин «лучшая практика» относится к подходам и методам, обеспечивающим получение выдающихся результатов, инновационным в плане использования технологий и ресурсов и получившим признание потребителей и экспертов («лучшие из лучших») [Evans, J. R., Lindsay, W.M., 2002].

Для достижения целей бенчмаркинга использовались следующие методы:

- анализ информации о результатах мониторинга эффективности вузов РФ, представленной на сайте [miccedu.ru](http://miccedu.ru);

- анализ информации, представленной на официальных веб-сайтах вузов;

- анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по УГН «Сервис и туризм».

## **3. Дискуссия (включающая анализ научной литературы по теме статьи).**

В литературе описываются различные виды бенчмаркинга и процедуры их осуществления:

- внутренний (сравнение более и менее эффективных подразделений внутри одной организации); внешний (внутри страны), международный;

- стратегический бенчмаркинг проводится посредством изучения долгосрочных стратегий и общих подходов, которые помогли другим компаниям-лидерам преуспеть;

- общий бенчмаркинг представляет собой сравнение показателей производства и продажи продуктов данного производителя с показателями бизнеса достаточно большого количества продуцентов или продавцов аналогичного продукта;

- конкурентный (сравнительный анализ предприятий, конкурирующих на рынке услуг);

- функциональный (сравнение подходов к ведению бизнеса, решению проблем компаний из разных сфер деятельности);

- усредненный – для этого процесса выбирают несколько организаций, успешных каждая в своей нише, и пытаются выявить эффективные подходы в работе каждой из них;

- бенчмаркинг деятельности, процессов, затрат, характеристик, клиентов и др.

Бенчмаркинг является достаточно популярным инструментом совершенствования деятельности образовательных организаций в Европе и США. Так, в 1992 году Американская ассоциация бизнес-администраторов университетов и колледжей NACUBO инициировала бенчмаркинг-проект, который выявил 600 показателей по огромному множеству (40) административных функций и процессов университетов. В проекте участвовало

150 колледжей и университетов, было задействовано 1 600 человек из 40 вузовских кампусов. Инициаторы проекта ставили целью стимулировать университеты и колледжи к совместной работе по выявлению лучшей практики и сбору данных, которые могут способствовать улучшению качества и текущей практики в каждом из участвующих вузов.

Проект проводился с участием экспертов четырех консалтинговых компаний. В круг изучаемых вопросов включались: прием студентов, регистрация студентов, связь с выпускниками, управление человеческими ресурсами, бухгалтерский учет, зарплата, кредиторская/дебиторская задолженность, закупки. Значения данных показателей анализировались применительно к разным типам вузов: государственным и частным исследовательским университетам, государственным и частным многопрофильным, а также гуманитарным вузам.

Участники бенчмаркинговых проектов NACUBO отмечали несомненную пользу полученной информации, особенно при реализации стратегии TQM и реинжиниринга бизнес-процессов. Многие из тех, кто участвовал в первоначальном проекте NACUBO, продолжили эту «познавательную» деятельность и в последующие годы, видя ее несомненные преимущества. Однако в адрес проекта было высказано и немало критики [Alstete, Jeffrey W., 1995], особенно по степени обобщения полученных данных. Самым уязвимым местом проекта явилось неучастие в исследовании заказчика, т.е. руководства самих вузов, и отсутствие его мнения при формировании выводов. Кроме того, должного внимания не было уделено поиску реального эталона, лидера образовательных услуг, поскольку круг участников был ограничен лишь пятью видами образовательных учреждений. Брюс Старк [Stark B., 1995], представитель Университета штата Колорадо, отмечал, что для достижения максимального эффекта от проводимого бенчмаркингового проекта необходимо включать в круг участников корпоративные университеты – несомненных лидеров в области тренинговых программ, формируемых с учетом требований рынка. Например, университет корпорации Motorola.

Участники подобных проектов отмечают их несомненную полезность, поскольку проекты помогают найти лучшую практику и внедрить ее у себя в вузе, а также помогают обратить внимание на такие аспекты деятельности вуза, о которых руководство прежде не задумывалось или не обращало на них внимания. Высоко оценивают участники и возможность определиться с показателями, ключевыми факторами успеха, механизмами сбора информации, описанием бизнес-процессов, что помогает вузу в его последующей самостоятельной практике совершенствования деятельности.

Многие российские вузы в своей работе стараются воспользоваться лучшим опытом, перенимая его у наиболее «продвинутых» вузов, анализируя причины их успехов, хотя напрямую термин «бенчмаркинг» как таковой не используют.

В то же время ряд условий нынешнего времени делают бенчмаркинг не просто приемлемым в сфере высшего образования, но практически обязательным. В связи с ростом потребностей акционеров (студентов, родителей, работодателей, государства и пр.) все более высокие стандарты и требования предъявляются системе высшего образования. В данной ситуации вузы должны грамотно выбирать и применять методы совершенствования своей деятельности с учетом новых подходов, ориентируясь на лучших.

Методологии бенчмаркинга вообще и в системе высшего образования, в частности, посвящено довольно много литературы. В частности, такие зарубежные издания:

– Tucker Sue. Benchmarking: A guide for educators [Tucker S., 1995] – содержит подробные рекомендации по каждому шагу бенчмаркингового проекта в образовательной сфере;

– Alstete Jeffrey W. Benchmarking in Higher Education [Alstete Jeffrey W., 1995] – содержит изложение методологии бенчмаркинга с учетом специфики сферы высшего образования, некоторые примеры и выводы конкретных бенчмаркинговых проектов, проводившихся американскими университетами, колледжами и профессиональными ассоциациями;

– Benchmarking in Higher Education/ edited by Norman Jackson and Helen Lund – одно из последних изданий на тему образовательного бенчмаркинга, дающее целостную картину его практического применения. Содержит много примеров с системным анализом того, как

бенчмаркинг применяется университетами и колледжами, отраслевыми сообществами в Великобритании и других системах высшего образования в целях самосовершенствования.

В соответствии с задачами нашего проекта был осуществлен **общий бенчмаркинг**. В качестве **объектов бенчмаркинга** были выбраны:

• *6 наиболее известных и успешных (по востребованности выпускников) зарубежных вузов Европы и США, осуществляющих подготовку кадров с высшим образованием для сферы сервиса и туризма:*

1) Школа гостиничного менеджмента Лозанны, Швейцария – частное образовательное учреждение, создана Жаком Чуми в 1893 году. Является частью EHL Group, созданной в 2015 году, деятельность которой направлена на образование в сфере гостиничного менеджмента. Среди профессионалов EHL считается лучшим университетом мира по подготовке руководящего состава отелей. Предлагает обучение совместно с Университетом прикладных наук и искусств Западной Швейцарии (HES-SO), известным высоким качеством обучения и выдачей учебных дипломов, защищенных законом Швейцарии. На основании исследования, проведенного TNS Sofres в 2007, 2010 и 2013 годах, среди международных менеджеров и рекрутеров сферы гостеприимства считается лучшей в мире в аспекте направления на работу в международный отельный бизнес после обучения; в 2013 и 2014 была признана лучшей школой руководящих кадров для отельно-ресторанной сферы на международном конкурсе Worldwide Hospitality Awards;

2) Swiss Hotel Management School (SHMS), Монтре, Швейцария – отраслевая отельная школа международной группы «Swiss Hotel». Одна из самых известных и наиболее динамично развивающихся школ в сфере гостиничного образования; крупнейшая школа гостиничного менеджмента в Швейцарии. Сегодня в ее стенах обучаются более 900 студентов из 80 стран мира. Имеет безупречную репутацию во всем мире; открывает неограниченные возможности карьерного роста в сфере гостеприимства;

3) Институт Ватель, Франция – отраслевой институт группы Vatel, которая является ярким представителем европейской школы гостеприимства, 30 лет занимает ведущие позиции в Европе. Занимает второе место в европейской классификации самых известных школ;

4) IMC University of Applied Sciences Krems – Университет прикладных наук в городе Кремсе, Австрия – государственный вуз. Занимает сегодня в Европе весомые позиции в индустрии туризма;

5) Kendall College, США – частное образовательное учреждение, осуществляющее подготовку бакалавров для сферы образования, бизнеса, ресторанного дела и гостеприимства. Входит в международную сеть независимых университетов Laureate International Universities, которая насчитывает более 50 учебных заведений в 24 странах мира. В Kendall College учатся более 2 500 студентов из 53 стран мира. Имеет 4 факультета, два из которых осуществляют подготовку кадров для сферы туризма и гостеприимства:

– School of Culinary Arts – признана лучшей в Чикаго по подготовке студентов в кулинарном деле, вошла в топ-10 школ кулинарного искусства в США (по данным Michelin Guide Chicago 2011); получила множество профессиональных наград в сфере кулинарного искусства;

– School of Hospitality Management – признана лучшей в Чикаго по подготовке специалистов для сферы гостеприимства (по данным исследования Chicago's leading hotels ORC International 2011).

6) Варшавский университет, Польша – государственный университет.

• *13 наиболее эффективных вузов РФ (по результатам мониторинга эффективности вузов за 2015 год), осуществляющие подготовку бакалавров и магистров по УГН «Сервис и туризм», включая вузы, располагающиеся в разных субъектах РФ, различной ведомственной принадлежности (Минобрнауки России, Министерство спорта РФ, муниципалитеты и субъекты РФ, частные образовательные учреждения), различной направленности образовательных программ (федеральные, классические университеты и университеты, специализирующиеся непосредственно на подготовке кадров для сферы сервиса и туризма):*

1) ГАОУ ВО г. Москвы «Московский государственный институт индустрии туризма им. Ю.А. Сенкевича»;

- 2) ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)»;
- 3) ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»;
- 4) ОЧУ ВО «Российская международная академия туризма»;
- 5) ФГБОУ ВО «Российский государственный университет туризма и сервиса»;
- 6) ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет»;
- 7) ФГБОУ ВО «Смоленская государственная академия физической культуры, спорта и туризма»;
- 8) ЧОУ ВО «Балтийская академия туризма и предпринимательства»;
- 9) ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет сервиса»;
- 10) ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет»;
- 11) ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма»;
- 12) ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»;
- 13) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского.

**Цель бенчмаркинга:** выявить лучшие отечественные и зарубежные практики подготовки специалистов с высшим образованием для сферы сервиса и туризма.

**Задачи бенчмаркинга:**

- провести оценку деятельности отечественных и зарубежных вузов по подготовке специалистов для сферы сервиса и туризма с позиций выбранных критериев;
- сравнить цели, содержание образовательных программ и модели подготовки в отечественных и зарубежных вузах;
- выявить лучшие вузы с наиболее высокими показателями;
- определить и описать ключевые факторы успеха;
- сформулировать методические рекомендации вузам по внедрению опыта.

**Методы бенчмаркинга:**

- анализ информации о результатах мониторинга эффективности вузов РФ, представленной на сайте [miccedu.ru](http://miccedu.ru);
- анализ информации, представленной на официальных веб-сайтах вузов;
- анализ федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по УГН «Сервис и туризм».

**Позиции (характеристики, критерии), по которым производилась оценка зарубежных вузов:**

- форма собственности вуза (отраслевой, государственный, частный);
- цели подготовки (формируемые компетентности);
- содержание образовательных программ;
- формы и методы подготовки.

**Позиции (характеристики, критерии), по которым производилась оценка отечественных вузов:**

- ведомственная принадлежность;
- учредитель;
- регион;
- направленность образовательных программ (федеральный, классический университет; университет, специализирующийся непосредственно на подготовке кадров для сферы сервиса и туризма);
- трудоустройство выпускников (процент трудоустроившихся по полученной специальности);
- средний балл ЕГЭ студентов, принятых на обучение по программам бакалавриата и специалитета, по всем формам обучения;
- удельный вес численности студентов, принятых по результатам целевого приема на первый курс на ОФО по программам бакалавриата и специалитета в общей численности студентов, принятых на первый курс по программам бакалавриата и специалитета на ОФО (%);
- роль организации в подготовке кадров для региона по УГН 43.00.00 Сервис и туризм, в т.ч.:  
приведенный контингент студентов;

доля приведенного контингента студентов по УГН(С) «Сервис и туризм» в общем приведенном контингенте студентов организации (%);

доля приведенного контингента студентов вуза по УГН(С) «Сервис и туризм» в общем приведенном контингенте студентов, обучающихся по данной УГН(С) в регионе (%).

#### 4. Результаты исследования

В таблице 1 представлено сравнительное описание отечественной и зарубежных моделей подготовки специалистов для индустрии гостеприимства (уровень среднего профессионального образования).

**Таблица 1.** Сравнение отечественной и зарубежных моделей подготовки специалистов для индустрии гостеприимства

<i>Показатели</i>	<i>Американская модель</i>	<i>Европейская модель</i>	<i>Российская модель</i>
База общей подготовки	Среднее общее образование	Среднее общее образование	Среднее образование, основное общее
Сроки обучения	2 года	2 года	2 года 10 месяцев, 3 года 10 месяцев
Заказчик на обучение специалистов	Предприятия, через кадровые агентства при учебных заведениях	Гостиничное предприятие	Заказчик отсутствует
Стандарты обучения	Профессиональные Организации	Утверждает заказчик (отрасль)	Утверждает Минобрнауки
Среда обучения	Учебное заведение	Гостиничные комплексы	Учебное заведение
Доля теории в образовательном процессе	60 %	50 %	80 %
Доля практики в образовательном процессе	40 %	50 %	20 %
Язык преподавания	Английский	Английский	Русский
Изучение иностранных языков	Немецкий, французский	Немецкий, французский	Английский

Направления подготовки бакалавров и магистров в Европе и США развиваются по трем векторам: «Туризм», «Гостеприимство», «Организация отдыха». Образовательные программы нацелены на подготовку различных специалистов для обслуживания этих сфер.

В России подготовка кадров для туристической индустрии ведется в рамках укрупненной группы «Сервис и туризм», в которую входят 3 основных направления подготовки бакалавров и магистров: «Сервис», «Туризм», «Гостиничное дело» (профили «Гостиничная деятельность», «Ресторанная деятельность», «Санаторно-курортная деятельность»). Кроме того, для предприятий сферы туризма ведется подготовка специалистов в рамках других укрупненных групп (например, в рамках группы «Экономика и управление») через реализацию специализированных профилей: «Экономика международного туризма», «Коммерция в сфере туризма», «Экскурсионный менеджмент», «Менеджмент гостеприимства», «Гостиничный и туристский менеджмент», «Маркетинг туристских услуг», «Прикладная информатика в туристском сервисе», «Анимация туристических зарубежных программ», «Проектирование и организация туристского досуга» и др.

#### 5. Выводы

Лучшие зарубежные вузы по результатам бенчмаркинга:

Школа гостиничного менеджмента Лозанны, Швейцария;

Институт Ватель, Франция.

Лучшие отечественные вузы по результатам бенчмаркинга:

ОЧУ ВО «Российская международная академия туризма»;

ГАОУ ВПО г. Москвы «Московский государственный институт индустрии туризма им. Ю.А. Сенкевича»;

ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)»;

Ключевые факторы успеха зарубежных вузов:

– преобладание практической подготовки над теоретической: значительная часть учебного времени отводится на получение практических навыков в ходе практических занятий, практик и стажировок на предприятиях отрасли;

– наличие у вуза собственных учебных отелей, на базе которых обучающиеся овладевают компетенциями в области выполнения функций всех служб отеля – от низшего персонала до высшего;

– преподавательский состав большей частью представлен ведущими специалистами отрасли;

– партнерство с ведущими вузами своей страны, зарубежными образовательными учреждениями и с ведущими отельными сетями, лучшими предприятиями сферы гостеприимства;

– гибкость и многоступенчатость подготовки с правом выбора студентом курса и продолжительности обучения (от 4 недель до 4 лет) с получением документа по окончании каждой ступени;

– постоянное развитие и внедрение в процесс обучения стратегически спланированных и практико-ориентированных бизнес-технологий;

– рационально выстроенные модели подготовки кадров;

– значимое внимание руководством вуза уделяется поддержанию имиджа вуза;

– высокий уровень связи профессионального и высшего образования с рынком труда, включенность социальных партнеров в целостный процесс выбора образовательной стратегии и содержания обучения, ориентированная на тенденции и динамику развития рынка труда;

– усиление сравнимости квалификации выпускников в международном образовательном сообществе – вузы дают признанные во всем мире дипломы, позволяющие устроиться на работу в различных странах, в том числе и в России;

– трехуровневая (трехцикловая) структура высшего образования;

– широкое и эффективное применение системы зачетных единиц ECTS;

– высокая мобильность всех участников образовательного процесса, возможность зарубежных стажировок и практик;

– развитие сотрудничества в области обеспечения качества;

– предоставление широкого спектра программ последипломного образования, приоритетность непрерывного образования в течение жизни;

– студентоцентрированность образования, направленность на повышение субъектности обучающегося как активного участника образовательного процесса;

– высокая доступность высшего образования в сфере туризма и гостеприимства, гибкая ценовая политика в области образования;

– синергия единых образовательного и исследовательского пространств вуза.

Ключевые факторы успеха отечественных вузов:

– сотрудничество с ведущими зарубежными вузами, осуществляющими подготовку кадров для сферы сервиса и туризма; реализация программ двойных дипломов, включенного обучения;

– гибкое изменение содержания программ в соответствии с запросами работодателей;

– сотрудничество с ведущими предприятиями сферы туризма и гостеприимства с целью трудоустройства выпускников.

Слабые стороны отечественных вузов в сравнении с зарубежными:

– чрезмерная академичность, недостаток ведущих специалистов-практиков среди преподавательского состава;

– сильный перекоп в сторону теоретической подготовки, катастрофическая нехватка у выпускников вузов практических навыков;



- небольшой опыт у вузов в осуществлении подготовки кадров: до 1990-х гг. в России не функционировало ни одного вуза, готовящего профильные кадры для туристской отрасли;
- отставание содержания подготовки от развития рынка туристских и гостиничных услуг, международных стандартов их оказания;
- ограниченный спектр образовательных программ, не в полной мере учитывающих специфику региональных рынков труда, запросы конкретных предприятий туристической индустрии, не охватывающих такие востребованные направления, как анимационные услуги, экстремальный туризм, экология в туризме, информационные технологии в туризме и др.;
- отсутствие интегрированных программ, таких как «Экономика в туризме», «Информационные технологии в туризме», «Маркетинг в туризме» и др.;
- несоответствие объема выпускаемых специалистов потребностям рынка труда;
- слабая материально-техническая база, отсутствие у вузов учебно-тренинговых отелей.

## **6. Благодарности**

Издание осуществлено при финансовой поддержке Минобрнауки РФ, государственное задание, проект № 27.256.2016/НМ

## **Примечания**

1. Alstete Jeffrey W. Benchmarking in Higher Education, ASHE-ERIC Higher Education Report № 5. Washington D.C.: The George Washington University Graduate School of Education and Human Development, 1995. 141 p.
2. Alstete, Jeffrey W. Benchmarking in Higher Education, ASHE-ERIC Higher Education Report № 5. Washington D.C.: The George Washington University Graduate School of Education and Human Development, 1995. 141 p.
3. Бенчмаркинг [Электронный ресурс] // URL: <http://www.grandars.ru/student/marketing/benchmarking.html> (дата обращения: 25.10.2016).
4. Benchmarking in Higher Education / edited by Norman Jackson and Helen Lund. Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000. 258 p.
5. Evans, J. R., Lindsay, W.M. The management and control of quality. 5 th ed. Ohio: South Western, 2002. 838 p.
6. Как провести бенчмаркинг: пошаговая инструкция [Электронный ресурс] // URL: <http://fastsalts.com/sections/solution/391.html> (дата обращения: 28.10.2016).
7. Князев Е. А., Евдокимова Я. Ш. Бенчмаркинг для вузов: Учебно-методическое пособие. М.: Университетская книга, Логос, 2006. 208 с.
8. Лифанова С. А. Бенчмаркинг в сфере образовательных услуг [Электронный ресурс] // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/benchmarking-v-sfere-obrazovatelnyh-uslug> (дата обращения: 28.10.2016).
9. Масюк Н. Н., Петрищев П. В. Бенчмаркинг как инновационный способ повышения конкурентоспособности университета на международном рынке образовательных услуг [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6 // URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7683> (дата обращения: 26.10.2016).
10. Skelton, Melissa. The Continuing Value of Benchmarking. APQC, January 2003.
11. Stark B. Benchmarking: Wish Lists/ Benchmarkability. NEPROC CQI-L Archive: AAHE, 1995. P. 3.
12. Tucker Sue. Benchmarking: A guide for educators. Corwin Press, 1995. 82 p.

## **References**

1. Alstete Jeffrey W. Benchmarking in Higher Education, ASHE-ERIC Higher Education Report № 5. Washington D.C.: The George Washington University Graduate School of Education and Human Development, 1995. 141 p.
2. Alstete, Jeffrey W. Benchmarking in Higher Education, ASHE-ERIC Higher Education Report № 5. Washington D.C.: The George Washington University Graduate School of Education and Human Development, 1995. 141 p.
3. Benchmarking [Elektronnyi resurs] // URL: <http://www.grandars.ru/student/marketing/benchmarking.html> (data obrashcheniya: 25.10.2016).

4. Benchmarking in Higher Education / edited by Norman Jackson and Helen Lund. Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000. 258 p.
5. Evans, J. R., Lindsay, W.M. The management and control of quality. 5 th ed. Ohio: South Western, 2002. 838 p.
6. Kak provesti benchmarking: poshagovaya instruktsiya [Elektronnyi resurs] // URL: <http://fastsalftimes.com/sections/solution/391.html> (data obrashcheniya: 28.10.2016).
7. Knyazev E. A., Evdokimova Ya. Sh. Benchmarking dlya vuzov: Uchebno-metodicheskoe posobie. M.: Universitetskaya kniga, Logos, 2006. 208 s.
8. Lifanova S. A. Benchmarking v sfere obrazovatel'nykh uslug [Elektronnyi resurs] // URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/benchmarking-v-sfere-obrazovatelnyh-uslug> (data obrashcheniya: 28.10.2016).
9. Masyuk N. N., Petrishchev P. V. Benchmarking kak innovatsionnyi sposob povysheniya konkurentosposobnosti universiteta na mezhdunarodnom rynke obrazovatel'nykh uslug [Elektronnyi resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2012. № 6 // URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7683> (data obrashcheniya: 26.10.2016).
10. Skelton, Melissa. The Continuing Value of Benchmarking. APQC, January 2003.
11. Stark B. Benchmarking: Wish Lists/ Benchmarkability. NEPROC CQI-L Archive: AAHE, 1995. P. 3.
12. Tucker Sue. Benchmarking: A guide for educators. Corwin Press, 1995. 82 p.

УДК 378

### **Ключевые факторы успеха и слабые стороны вузов, реализующих программы высшего образования в сфере сервиса и туризма: результаты бенчмаркинга**

Галина Максимовна Романова <sup>a</sup>, Марина Александровна Мазниченко <sup>b</sup>,  
Наталья Ивановна Нескоромных <sup>c</sup>

<sup>a</sup> Сочинский государственный университет, Российская Федерация  
Доктор экономический наук, профессор  
E-mail: [university@sutr.ru](mailto:university@sutr.ru)

<sup>b</sup> Сочинский государственный университет, Российская Федерация  
Кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: [maznichenkoma@mail.ru](mailto:maznichenkoma@mail.ru)

<sup>c</sup> Сочинский государственный университет, Российская Федерация  
Кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: [nesknatali@mail.ru](mailto:nesknatali@mail.ru)

**Аннотация.** В статье изложены результаты бенчмаркинга 6-ти зарубежных и 13-ти отечественных вузов, реализующих программы высшего образования в сфере сервиса и туризма. Бенчмаркинг проводился с целью выявить лучшие отечественные и зарубежные практики подготовки специалистов с высшим образованием для сферы сервиса и туризма. По результатам бенчмаркинга проведены оценка деятельности отечественных и зарубежных вузов по подготовке специалистов для сферы сервиса и туризма с позиций выбранных критериев, сравнение целей, содержания образовательных программ и моделей подготовки в отечественных и зарубежных вузах; выявлены лучшие вузы с наиболее высокими показателями; описаны ключевые факторы успеха; сформулированы методические рекомендации вузам по внедрению опыта.

**Ключевые слова:** высшее образование в сфере сервиса и туризма, высшие учебные заведения, реализующие программы по сервису и туризму, бенчмаркинг, критерии оценки вузов, ключевые факторы успеха вузов, слабые стороны реализации образовательных программ.