

Ю.В. Ананьина, В.И. Блинов, И.С. Сергеев

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА:  
РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ  
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОЙ  
КЛАСТЕРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

МОНОГРАФИЯ  
Под общей редакцией  
доктора педагогических наук, профессора В.И. Блинова

Москва  
2012

УДК Е-82

ISBN 978-5-91506-041-7

Доктор Ю.В. Ананьина,  
Доктор педагогических наук, профессор В.И. Блинов  
Кандидат педагогических наук И.С. Сергеев

**Ю.В. Ананьина, В.И. Блинов, И.С. Сергеев**  
**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВА-**  
**ТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО**  
**ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОЙ КЛАСТЕРНОЙ**  
**ИНТЕГРАЦИИ.** Под общей редакцией доктора педагогических  
наук, профессора В.И. Блинова. М.: ООО «АВАНГЛИОН-  
ПРИНТ», 2012. – 152 стр.

Образовательная среда – одно из наиболее эффективных и в то же время одно из наименее используемых средств подготовки современного специалиста-профессионала. На фоне развития новых подходов к содержанию профессионального образования, проблематика, связанная с созданием и эффективным использованием профессионально ориентированной образовательной среды остается в тени.

Монография представляет собой попытку анализа проблемы образовательной среды среднего профессионального образования в контексте процессов сетевой кластерной интеграции, развернувшихся в различных регионах нашей страны. На основе разработанных авторами теоретических подходов представлен анализ практического опыта работы образовательной сети, созданной на базе Перевозского строительного колледжа.

Предназначена для руководителей и преподавателей учреждений профессионального образования, специалистов региональных органов управления образованием, методистов. Может быть использована в качестве пособия в процессе повышения квалификации педагогических и управленческих кадров системы среднего профессионального образования.

© Ю.В. Ананьина  
© В.И. Блинов  
© И.С. Сергеев

ISBN 978-5-91506-041-7

## **СОДЕРЖАНИЕ**

### **Введение**

#### **Глава 1. Понятие образовательной среды среднего профессионального образования**

- 1.1. Образовательная среда: историография проблемы
- 1.2. Специфика профессионально-образовательной среды СПО

#### **Глава 2. Социальное партнерство, сетевое взаимодействие и кластерная интеграция как средства повышения эффективности СПО**

- 2.1. Проблема эффективности среднего профессионального образования
- 2.2. Социальное партнерство и сетевое взаимодействие в системе среднего профессионального образования
- 2.3. Формирование территориально-отраслевых образовательных кластеров в субъектах федерации

#### **Глава 3. Практика построения эффективной профессионально-образовательной среды СПО в условиях сетевой кластерной интеграции**

- 3.1. Перевозский строительный колледж: модель сетевой кластерной интеграции
- 3.2. Оценка эффективности профессионально-образовательной среды СПО в условиях реализации модели

### **Заключение**

### **Список литературы**

## ВВЕДЕНИЕ

В ближайшие годы система российского среднего профессионального образования (СПО) должна найти ответы на целый ряд новых «вызовов времени», среди которых: качественное изменение типа современной экономики; обострение демографических проблем; усиление разрыва между предложениями рынка труда и личностными ожиданиями молодежи; старение кадровых ресурсов системы СПО и др.

С начала 2000-х гг. в широких кругах российского научно-образовательного сообщества и в системе государственного управления происходит переосмысление сложившихся стереотипов, что за сферу образования несут ответственность одни лишь образовательные учреждения. Формируется осознание того, что только заинтересованное участие в развитии образования государства, неправительственного сектора и сферы бизнеса, в установлении партнерства и ответственности всех сторон, позволит эффективно решать задачи модернизации образования и создания обучающегося общества осуществлять на практике демократические преобразования.

Таким образом, повышение эффективности функционирования образовательных учреждений СПО в новых социально-экономических и демографических условиях России в соответствии с приоритетными направлениями развития образовательной системы РФ, определенными в стратегических документах 2000-2011 гг. [27], [63], рассматривается с позиции развития механизмов социального партнерства, сетевого взаимодействия и кластерной интеграции.

*Социальное партнерство* – относительно новое для России явление общественной практики, связанное с развитием демократических начал; это эффективный институт сближения интересов различных субъектов социально-экономического развития и поиска компромиссных решений для достижения устойчивого развития общества в целом и отдельных его социальных групп. Социальное партнерство рассматривается исследователями как упреждающая стратегия, которая позволяет

избегать наиболее острых и опасных для экономического роста ситуаций и сохранять конкурентоспособность.

Близким понятием является *сетевое взаимодействие (сетевое сотрудничество)*, которое трактуется способ организации образовательной деятельности учреждений исходя из интеграции и кооперации информационных, инновационных, методических, кадровых, материально-технических, финансовых ресурсов. В свою очередь, интеграция и кооперация ресурсов образовательных учреждений обеспечивает создание единой (в масштабах сети) образовательной среды. Включение образовательных учреждений в сетевое взаимодействие строится на основе системы горизонтальных, в меньшей степени, и вертикальных связей, а также на принципах саморегуляции деятельности, обеспечивающих единые подходы в рамках образовательной сети к содержанию, технологии и организационным преобразованиям.

Дальнейшее развитие процессов социального партнерства и сетевого взаимодействия в профессиональном образовании, связанное с их выходом за пределы локального и субрегионального уровня – на региональный и, далее, на межрегиональный уровень, происходит в форме формирования территориальных *профессионально-образовательных кластеров*. Кластер выступает как организационная форма структур, создаваемых для совместного, реализуемого на основе механизмов социального партнерства, использования научного, образовательного, производственного, ресурсного, инфраструктурного, кадрового потенциала, привлечения административного ресурса для управления качеством образования, достижения сбалансированности «спроса и предложения» в подготовке кадров. Назначение профессионально-образовательных кластеров состоит в том, чтобы сблизить образовательный процесс с заказчиком и потребителем квалифицированных кадров – предприятием и создать новую систему подготовки кадров, строящуюся на принципах паритетного финансирования и интеграции.

Таким образом, наблюдается процесс от конкурентных к партнерским стратегиям взаимодействия образовательных

учреждений СПО. Этот процесс выступает следствием более широкой тенденции, связанной с изменением образовательной парадигмы среднего профессионального образования:

- от *парадигмы оказания образовательных услуг* (нацеленности на удовлетворение частных образовательных потребностей отдельных лиц и организаций)

- к *парадигме социально-экономической эффективности* (ориентации на достижение широких, системных экономических и социальных эффектов в масштабах региона и отрасли, что стимулирует развитие партнерских отношений и сетевых механизмов).

Другим, не менее важным следствием обозначенного парадигмального изменения выступает становление и развитие среднего подхода к ожидаемым педагогическим результатам СПО, в рамках которого центральное место занимают не узко-дидактические результаты усвоения (знаний, умений, навыков), а более широкие социально-педагогические эффекты, выраженные в форме изменения параметров и повышения качества образовательной среды среднего профессионального образования.

*Образовательная среда СПО* определяется как система условий и возможностей для профессионального и личностного развития обучающихся по программам среднего профессионального образования. В качестве локальных образовательных сред, составляющих образовательную среду СПО, могут быть полностью либо частично включены: образовательная среда УСПО (выступающая обязательной формой институционализации образовательной среды СПО); образовательная среда внешней сферы УСПО, включающей другие образовательные учреждения, вовлеченные в сетевое взаимодействие; профессиональная среда предприятия работодателя-партнера, группы предприятий, территориально-отраслевого кластера; бизнес-среда региона.

Анализ различных литературных источников, в сопоставлении с изучением современной региональной практики среднего профессионального образования позволил нам выделить ключевое *противоречие* между высокими потенциальными

возможностями, которые несет процесс сетевой кластерной интеграции в плане развития образовательной среды СПО, и их недостаточным использованием в образовательной практике, что обусловлено:

- слабой изученностью педагогического потенциала сетевой кластерной интеграции в системе профессионального образования, отсутствием теоретических исследований в данной области, что в значительной степени обусловлено новизной самого явления;
- недостаточной разработанностью средового подхода применительно к уровневой специфике среднего профессионального образования;
- преимущественной нацеленностью процессов сетевой кластерной интеграции на решение экономических задач, в связи с чем их педагогические возможности подчас остаются на заднем плане.

На разрешение перечисленных противоречий и было нацелено настоящее монографическое исследование, что определило его *тему*: «Развитие образовательной среды среднего профессионального образования в условиях сетевой кластерной интеграции».

**Цель монографического исследования** – определить возможности влияния процессов сетевой кластерной интеграции на изменение значимых параметров образовательной среды среднего профессионального образования.

**Объект исследования** – образовательная среда среднего профессионального образования.

**Предмет исследования** – влияние процессов сетевой кластерной интеграции на изменение значимых параметров образовательной среды среднего профессионального образования.

## ГЛАВА 1. ПОНЯТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

### 1.1. Образовательная среда: историография проблемы

Проблема образовательной среды и ее влияния на качество и эффективность образования занимает одно из центральных мест в современной педагогической науке и практике. В общем случае, понятие *среда* определяется в педагогике как совокупность условий, влияющих на развитие и формирование способностей, потребностей, интересов, сознания личности. При этом основным критерием выделения среды является *факт взаимодействия*: средой является та часть окружающего мира, с которой субъект взаимодействует (Л.И. Новикова [44, с. 3-4]).

Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов определяют образовательную среду как совокупность условий реализации образовательной деятельности в образовательном учреждении [31]. Более детальное определение дает В.А. Ясвин, согласно которому *образовательная среда* рассматривается как совокупность влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в ее окружении. При этом возможность понимается как особое единство свойств образовательной среды и самого обучающегося возможность является в равной мере как фактом образовательной среды, так и поведенческим фактом личности [72, с. 11].

Центральным моментом в этом определении является категория «возможности», подчёркивающая активный характер человека, осваивающего среду, и взаимный характер влияния человека и среды. Среда оказывает воздействие на формирование и развитие личности, но в то же время сама изменяется под влиянием деятельности человека. Чем полнее и активнее человек использует возможности среды, тем более успешно происходит его саморазвитие. Как отмечает в связи с этим О.Ю. Мондонен, «среда стимулирует развитие личности и участвует через предъявление наличных возможностей в формировании новых потребностей личности, а личность, в свою очередь, реализует активный поиск в среде необходимых ей возможностей для



удовлетворения потребностей либо непосредственно участвует в создании новых возможностей, изменяя среду» [40].

В то же время, из сказанного следует, что даже наиболее качественно организованная образовательная среда не является гарантией абсолютной эффективности образовательного процесса в образовательном учреждении, поскольку собственная активность обучающихся в освоении образовательной среды может быть невелика.

С другой стороны, и возможности педагогов в создании качественной образовательной среды ограничены двусторонним характером влияния в системе «человек – среда». Педагоги организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее постоянное воздействие, но и образовательная среда как целое и отдельными своими компонентами влияет на них, иногда в чем-то «подчиняя себе». При этом, подчас, образовательная среда существует и работает независимо от знания о ней.

Современные исследования позволяют выявить такие понятия, как «образовательное поле» и «образовательное пространство» [57, с. 8], используемые, как правило, синонимично относительно понятия «образовательная среда».

Анализ литературы позволяет зафиксировать, помимо понятия «образовательная среда», и другие, более или менее близкие виды сред: социокультурную, социально-экономическую, семейную, школьную, эстетическую, информационно-предметную и др. Наиболее широким из них является *социокультурная среда*, понимаемая как сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека и происходит развитие его личности. Структура социокультурной среды включает несколько взаимосвязанных иерархических уровней: глобальный, региональный, институциональный, локальный. Последний из них представляет собой непосредственное окружение индивида [31]. С этой точки зрения, образовательную среду можно определить как подсистему социокультурной среды институционального уровня. В свою очередь, понятие «образовательная среда» выступает как родовое для понятий типа «школьная среда», «семейная среда» и т.п., представляющих собой ряд *локальных образовательных сред* [73, с. 11].

Кроме того, необходимо учитывать сложную структуру процесса образования, включающего в себя процессы обучения, воспитания и развития. Это позволяет охарактеризовать элементный состав образовательной среды как системы, включающей в себя «обучающую среду», «воспитательную среду» и «развивающую среду». Так, И.М. Лебедеенко, характеризуя педагогический потенциал *воспитательной среды*, подчеркивает, что ее влияние на воспитание и профессиональное становление личности «более эффективны, чем непосредственные воспитательные воздействия, так как позволяют избегать «прямого» давления на личность, оказывают сильное и многогранное влияние на её действия и поведение не только на сознательном, но и на подсознательном уровне, и поэтому часто не встречают сопротивления со стороны воспитанников» [33].

Вместе с тем, органическая связь процессов обучения, воспитания и развития, комплексный характер педагогического взаимодействия предполагают высокую степень условности понятий «обучающая среда», «воспитательная среда», «развивающая среда». В связи с этим, в дальнейшем мы будем преимущественно использовать понятие «образовательное среда».

Следует отметить, что данное понятие сравнительно недавно появилось в лексиконе педагогической науки. Однако историко-педагогический анализ показывает, что многие выдающиеся педагоги различных стран, начиная с античной эпохи, призывали использовать воспитательные и образовательные возможности среды. Так, Я.А. Коменский утверждал, что необходимо погружение ребенка в специально созданные условия, в которых будет происходить обучение и воспитание подрастающего поколения [23].

В отечественной педагогике дореволюционного периода теоретическое обоснование и практическая деятельность по формированию образовательной и воспитательной среды в учебных заведениях связана с именами таких ученых, как М.В. Ломоносов, И.И. Бецкой, Н.И. Новиков, П.Г. Редкин (в XVIII – начале XIX вв.), К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов (в XIX в.).

В рамках нашего исследования, наибольший интерес представляет развитие концепции «трудовой среды», становление которой происходило на рубеже XIX-XX вв.. Движущей силой этого процесса было стремление прочнее связать отечественную профессиональную (средне-техническую) школу с жизнью, усилить её профессионально-воспитательную направленность [7]. Обозначим некоторые основные идеи, характеризующие первый этап разработки отечественными педагогами концепции «трудовой среды» профессионального образования.

Видный деятель российского научно-технического и общественно-педагогического движения И.А. Анопов указывал на необходимость установления многосторонних взаимосвязей между теоретическими и практическими занятиями, проводимыми в учебных мастерских и лабораториях средне-технических учебных заведений. В учебный процесс он предлагал включить трудовую подготовку, на которую возлагались как воспитательная, так и профориентационная функции [21, с. 405].

Основатель «Московской Практической Академии коммерческих наук» К.И. Арнольди подчеркивал, что преподаватель «должен объяснять ученику все наиболее часто встречающиеся ситуации, дать практические навыки, повести его на биржу, показать мануфактуры и фабрики» [9, с. 53].

Выдающийся русский мыслитель П.А. Кропоткин разрабатывал наиболее радикальный подход к идее «трудовой среды», согласно которому школа должна была превратиться в школу-мастерскую, располагающуюся на производстве (морское училище – на корабле, техническое – на фабрике и т.д.). Здесь учащиеся овладевали бы основами ремёсел и производств и применяли бы их в труде. Такое соединение обучения с трудом Кропоткин называл «интегральным образованием» [Там же, с. 13-14].

Революционные преобразования, начатые после 1917 г., ознаменовали в нашей стране новый период развития теории и практики воспитательной и образовательной среды. В 20-е – начале 30-х гг. многие советские педагоги, педологи и педагогические психологи – П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Г. Калашников, Н.В. Крупенина, Н.К. Крупская,

А.С. Макаренко, С.С. Моло-жавый, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин – работали над обоснованием образовательных и воспитательных возможностей окружающей ребенка среды. В этот период концепция «трудовой среды» не только получает более глубокое педагогическое и педологическое обоснование, но и становится одним из главных теоретических оснований «советской трудовой школы», будучи отнесена не к ступени не только профессионального, но и общего образования.

По мнению одного из главных теоретиков трудовой школы П.П. Блонского, «трудовая среда» должна окружать человека на всем протяжении его воспитания, что позволяет подготовить его к широкой общественной деятельности. При этом, в качестве ведущего средства обучения и воспитания, «вместо ручного труда мы вводим более широкое понятие: социальный труд» [8, с. 129]. Ученый-педолог и педагог С.С. Моложавый вкладывал в понятие «трудовая среда» несколько иное, более узкое содержание: с его точки зрения, «трудовая среда» есть воспитательная среда, искусственно созданная внутри трудовой школы, чтобы посредством ее адаптировать детей к жизни в «большой» социальной среде. Именно в такой «трудовой среде» дети могут и должны почувствовать не только условный, но и жизненно-трудовой смысл таких воспитательных моментов, как поддержание порядка, аккуратность, культурные формы общения друг с другом в процессе труда и др. [39, с. 77].

Своеобразный подход, по сути, развивавший идеи П.А. Кропоткина, разрабатывали в те годы В.Н. Шульгин и М.В. Крупенина. Этот подход получил название «педагогизация окружающей среды». По мнению ученых, необходимо было начать процесс создания «школ-предприятий», «школ-колхозов» и, более того, создания городов нового типа, где школ и учителей в традиционном смысле этого слова не существовало. Обучающие и воспитывающие функции выполняли все взрослые жители этих утопических городов. Как предполагалось, благодаря этому создавалась идеальная, педагогически инструментированная среда, где осуществлялось формирование образцовой личности. На практике указанные идеи

апробировались в 1928-1929 гг. в деятельности организованной М.В. Крупениной «Станции социального воспитания» при Трёхгорной мануфактуре, включавшая в себя 10 школ, 10 детских садов, детских садов, детскую библиотеку и клуб [9, с. 101-102]. Основной проблемой, которая находилась в центре внимания педагогического коллектива, являлось исследование путей включения учащихся в активную деятельность по преобразованию окружающей среды. Воспринимая эту среду изначально как достаточно консервативную и даже реакционную, педагоги вовлекали учащихся в осуществление самой различной работы, которую в современных терминах можно обозначить как «социальные проекты» и «социальные акции». Считалось, что именно благодаря активному участию детей в конкретных делах удастся не только сформировать необходимые нравственные качества детей, но и существенно изменить жизнь их родителей, взрослых в целом [30].

В дальнейшем, начиная с середины 30-х гг., теоретическое и практическое развитие «педагогике среды» было остановлено, по крайней мере, на четверть века. Лишь начиная с середины 60-х гг. у отдельных советских педагогов-исследователей и практиков (Л.И. Новикова, В.А. Сухомлинский и др.) вновь усилился интерес к изучению различных аспектов влияния среды на процессы воспитания, обучения и развития личности. В дальнейшем, в 70-е и особенно в 80-е гг., различные стороны проблемы влияния среды образовательных учреждений на личность обучающихся рассматривались такими видными отечественными педагогами и психологами, как К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, И.Д. Демакова, Ю.М. Забродин, В.А. Караковский, А.В. Мудрик, В.В. Рубцовы, Н.Л. Селиванова, Н.Е. Щуркова, и другими. Особо следует отметить появившиеся в середине 80-х гг. работы Л.И. Новиковой [44] и Ю.С. Мануйлова [35], в которых обобщались накопленные к тому времени данные исследований в области школьной среды.

С начала 90-х гг. круг отечественных работ, посвященных проблематике образовательной среды, существенно расширяется. При этом основная часть исследований ведется в следующих направлениях:

- общие вопросы исследования, проектирования и формирования воспитательной и образовательной среды, характер и условия ее влияния на подрастающее поколение (Г.Ю. Беляев, О.Б. Ершова, Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов, Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин и др.);
- образовательная и воспитательная среда общеобразовательного учреждения (И.Г. Актамов, Т.В. Аникаева, А.В. Иванов, Л.Г. Инешина, Т.Г. Ивошина, Н.В. Камалова, С.М. Лепшокова, С.В.Тарасов);
- образовательная и социокультурная среда современного вуза (А.И. Артюхина, С.Л. Атанасян, Е.А. Бурдуковская, А.А. Вербицкий, А.А. Ефремов, Е.Г. Зуева, Н.Ю. Калашникова, Т.Н. Клочкова, В.А. Козырев, А.В. Межуев, М.А. Недосекина и др.)

Наибольший интерес для нашего исследования представляют исследования в области образовательной среды учреждения СПО – к сожалению, не столь многочисленные. Среди них необходимо отметить:

- кандидатскую диссертацию О.В. Белоусовой (2002), в которой исследуются возможности среды педагогического колледжа как средства подготовки будущего учителя к воспитательной деятельности [5];

- кандидатскую диссертацию В.И. Миколишиной (2004), предметом которой выступает «средовый практико-ориентированный подход к организации образовательного пространства в средней профессиональной школе» [37];

- кандидатскую диссертацию Ю.Т. Русакова (2006), посвященную исследованию роли образовательной среды колледжа в процессе формирования готовности студентов к профессиональной деятельности [57];

- кандидатскую диссертацию (2006) и другие работы О.Ю. Мондонен, в которых исследуются возможности образовательной среды педагогического колледжа для профессионального самоопределения студентов, а также условия, при которых эти возможности реализуются [40], [41];

- диссертацию И.М. Лебеденко (2011), посвященную исследованию воспитательной среды учреждений среднего и высшего профессионального образования МВД России [33];

- статью Е.Т. Мисько, предметом которой выступает педагогический коллектив как субъект компетентностно-направленной образовательной среды колледжа [38].

Анализ указанных работ свидетельствует об их определенной методологической ограниченности.

Первым ограничением является *недостаточное внимание, уделяемое всеми авторами пространственно-предметному и деятельностному компонентам образовательной среды*. При этом наш собственный опыт показывает, что именно эти компоненты являются центральными для построения эффективной образовательной среды среднего профессионального образования. Авторы обозначенных работ акцентируют свое исследовательское внимание на информационно-культурных, содержательно-методических и социально-психологических составляющих образовательной среды СПО. Так, в работе И.В. Миколишиной образовательная среда отождествляется с «культуросообразным образовательным пространством» [37]. Е.Т. Мисько акцентирует внимание на необходимости «создания в образовательном учреждении системы коллективной педагогической деятельности, сущность которой состоит в интеграции предметных областей ..., согласования функций и взаимодействий преподавателей в создании ситуации развития субъективного опыта студентов», что и понимается ей как формирование адекватной компетентностно-направленной среды профессионального колледжа [38]. О.Ю. Мондонен, выделяя и обосновывая три компонента образовательной среды профессионального колледжа – информационный, социальный и технологический – по существу, игнорирует предметно-пространственный компонент. Не удивительно, что круг образовательных ресурсов, которыми должна быть насыщена образовательная среда колледжа для наиболее успешного решения задачи профессионального самоопределения студентов, автор ограничивает одними лишь учебно-методическими ресурсами («программы спецкурсов по учебным предметам, методические разработки, материалы лекций, семинаров и др.») [40].

Ю.Т. Русаков, выделяя пространственно-предметный компонент образовательной среды колледжа, включает в него

такие составляющие, как «здания, помещения и их состояние, ТСО, информационная система, учебная литература и т.д.» [57, с. 9]. При этом, очевидно, современное технологическое оборудование, на котором должен обучиться работать будущий специалист, скромно скрывается под аббревиатурой «и т.д.». Подчеркнём, что экспериментальной базой в исследовании Ю.Т. Русакова выступали два колледжа промышленного профиля, в образовательной среде которых учебно-производственное технологическое оборудование должно занимать одно из центральных мест. Деятельностный компонент образовательной среды колледжа в исследовании и вовсе не рассматривается; вместо него системные связи между пространственно-предметным и социальным компонентами развивающей среды представлены как набор достаточно аморфных характеристик: «эффективность использования всех ресурсов образовательной среды, направленность среды на развитие личностных качеств субъектов и т.д.» [Там же].

Второе ограничение, тесно связанное с предыдущим, состоит в том, что авторы работ явно или неявно *ограничивают педагогическое значение образовательной среды решением воспитательных и личностно-развивающих задач, связанных с формированием преимущественно общих компетенций*. При этом на второй план уходят задачи формирования профессиональных компетенций, объективно выступающие центральными для среднего профессионального образования.

Предметом исследования Ю.Т. Русакова является не просто образовательная среда колледжа, а её особый вид - «развивающая образовательная среда», который автор противопоставляет образовательной среде традиционного типа, в условиях которой «техническое профессиональное образование зачастую сводится к прагматичному обучению будущих специалистов знаниям, умениям и навыкам без учета потребностей в области духовной и нравственной жизни» [57]. Такое противопоставление вряд ли следует считать оправданным. На наш взгляд, корень обозначенной автором проблемы не в том, что будущие специалисты «прагматично» обучаются «знаниям, умениям и навыкам», а в том, что эти «знания, умения и навыки» не



соответствуют сегодняшнему уровню развития производства, техники и технологии, требованиям работодателя к современному работнику. Недостаточный учёт автором этого момента приводит его к выводу о том, что «развивающая образовательная среда... является пространством для социально и профессионально значимой деятельности субъектов» [Там же]. Очевидно, что погружение студентов колледжа в среду некоей «*профессионально значимой*», а не *профессиональной* деятельности не позволит сформировать у них необходимые профессиональные компетенции, основой которых является непосредственно *опыт профессиональной деятельности*.

Тот же автор, обозначая «корпоративность субъектов среды» в качестве одного из условий эффективности влияния развивающей образовательной среды колледжа на формирование готовности студентов к профессиональной деятельности, трактует эту корпоративность в отрыве от профессионального контекста, связанного с основным направлением будущей деятельности выпускников колледжа. По его мнению, средством формирования корпоративности является «организация воспитательного процесса, ... совместной творческой деятельности» [Там же, с. 16]. Очевидно, это положение не учитывает специфики профессионального образования.

О.В. Белоусова, определяет педагогическую среду как «совокупность условий жизнедеятельности, способствующих становлению «Я-концепции» в процессе взаимодействия субъектов среды в едином учебно-воспитательном процессе и взаимобмена её в мире ценностей культуры» [5, с. 13]. Такую среду она прямо называет «воспитывающей» [Там же, с. 7], при этом формулируя более чем спорную мысль о том, что «функционирование педагогической среды целиком подчинено развивающейся личности» [Там же, с. 12], прямо противоречащую положению о взаимном характере влияния личности и среды.

О.Ю. Мондонен определяет образовательную среду профессионального колледжа как совокупность специально организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности, ее мировосприятия [40], следуя определению

С.В.Тарасова [65]. При этом не учитывается, что определение С.В. Тарасова относится к среде общеобразовательного учреждения (оно приведено в его работе «Образовательная среда и развитие школьника») и, таким образом, не охватывает специфику профессионально-образовательной среды учреждения профобразования.

По мнению ряда авторов, многоаспектность образовательной среды профессионального колледжа, отражающая многообразие задач, связанных с переходом на компетентный подход, характеризуется новыми целевыми установками педагогического коллектива, его ценностно-ориентационным единством и функциональной согласованностью при создании и реализации образовательных программ и модулей, ориентированных на компетентность, инновационным стилем деятельности преподавателей и студентов. Для нас очевидно, что одних только «ценностно-ориентационного единства», «функциональной согласованности» и «инновационного стиля деятельности» недостаточно для подготовки современного, профессионально компетентного специалиста средней квалификации. Нужно, чтобы сами представители педагогического коллектива были носителями вполне конкретных, современных профессиональных компетенций, демонстрировали образцы работы на современном оборудовании и на основе современных технологий.

Представляет интерес мнение И.М. Лебеденко, которая исследует именно воспитательную среду образовательного учреждения, справедливо рассматривая её как «совокупность ... компонентов, условий и факторов, в результате взаимодействия с которыми происходит профессиональное воспитание и становление личности» обучающегося [33]. Таким образом, формирование собственно профессиональных компетенций (профессиональное обучение) остается за рамками воспитательной среды, имея отношение к более широкому понятию «образовательная среда». Однако далее автор постулирует следующее весьма спорное положение: «оптимальным является превращение всей среды образовательного учреждения МВД России в воспитательную среду» [Там же]. По-видимому, более верно говорить о

максимально возможной интеграции воспитательной среды образовательного учреждения (МВД России) с другими компонентами его образовательной среды; в противном случае возникает риск вытеснения собственно учебных задач, связанных с формированием профессиональных компетенций, умений и навыков воспитательными задачами.

Как видим, определённое увлечение психолого-педагогическими основами подготовки будущих специалистов в системе СПО, ярко проявившееся с начала 90-х гг. прошлого века, привело в исследованиях образовательной среды СПО к вытеснению на второй и третий план собственно профессиональной составляющей образовательной среды. Этому в значительной степени способствовала и ресурсодефицитная ситуация, затруднявшая формирование полноценной профессионально-образовательной среды учреждений СПО.

В плане вышесказанного, примечательным является один из выводов, сделанных западными учеными на основе анализа большого количества эффективных и неэффективных школ: «слабые школы делают акцент на решении *воспитательных задач*, тогда как развитых *учебных стратегий* у них нет»<sup>1</sup>. Несколько изменив формулировку приведённой закономерности, мы можем постулировать, что *одним из центральных условий эффективности деятельности образовательного учреждения является приоритетное решение задач построения обучающей (в условиях СПО – профессионально-обучающей) среды*. При этом, эффективная профессионально-обучающая среда СПО в значительной степени снимает задачи построения каких-либо особых (локальных) «воспитательных» или «развивающих» сред, поскольку сама по себе позволяет полноценно решать задачи не только обучения, но и воспитания и развития.

Среди современных зарубежных исследований, имеющих отношение к проблематике образовательной среды учреждения профессионального образования, следует выделить педагогическую концепцию «конструктивистского согласования»

---

<sup>1</sup> По материалам семинара Института развития образования ГУ-ВШЭ «Что показал анализ результатов PIRLS-2006?», 17 февраля 2009 г.

Дж.Биггса, первая книга которого «Преподавание для качественного учения в университете» была впервые издана в 1999 г. [75]. Основой данной концепции является конструктивистская теория обучения, смысловым центром которой является не деятельность педагога (преподавание), а деятельность студента (учение). Для нашего исследования представляют интерес следующие положения, выдвинутые и обоснованные Дж.Биггсом.

1) Одной из центральных задач преподавателя является формирование такой *учебной среды*, которая поддерживает деятельность студентов (учение), способствующую достижению ожидаемых результатов обучения.

2) Оптимальная последовательность построения процесса обучения может быть представлена следующим образом. Прежде всего, определяются ожидаемые результаты обучения (как содержанием учебного материала, подлежащим усвоению, так и уровнем понимания, достижение которого студентом считается необходимым). Затем формируется *учебная среда*, которая делает наиболее вероятным достижение студентом ожидаемых результатов обучения. Финальный этап включает выбор адекватных средств оценки, позволяющих определить уровни успешности деятельности учения студента.

Как видим, Дж.Биггс рассматривает «учебную среду» как одно из центральных средств и важнейшее условие успешного обучения в вузе. Функциональное назначение «учебной среды» в том, что она позволяет активизировать деятельность учения, в том числе за счет: организации интерактивного группового учебного процесса за пределами аудитории; направленности учебного процесса на трудовую деятельность; использования обучающих возможностей внешней среды и др. [74].

Подходы к определению *структуры образовательной среды* различных исследователей несколько отличаются друг от друга. По мнению всех авторов, образовательная среда имеет многокомпонентную структуру, при этом могут выделяться следующие структурные компоненты:

- *информационный, социальный и технологический* – О.Ю. Мондонен [40];

- *социальный, пространственно-предметный и психодидактический* – Г.Ю. Беляев [6];
- *пространственно-семантический* (архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства; символическое пространство), *содержательно-методический* (содержание образования; методы и формы организации образования), *коммуникационно-организационный* (особенности субъектов образовательной среды, их социальных статусов и ролей; стиль общения и преподавания; организационные условия) – Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов [31];
- *поведенческий* (стиль и характер взаимодействия субъектов), *событийный* (система образовательных проектов, мероприятий и других дел, субъектами которых являются обучающиеся), *предметно-пространственный* (оформление пространственной среды, оборудованность учебных и других помещений, соответствие санитарно-гигиеническим требованиям) и *информационно-культурный* (библиотека, медиатека, набор учебно-методических материалов) – И.М. Лебеденко [33];
- *социально-контактный* (социокультурные особенности территории; личный пример окружающих; учреждения и организации, с которыми обучающемуся приходится взаимодействовать; микросоциумы, в которые он включен), *информационный* (нормативно-правовое пространство; уклад образовательного учреждения; средства наглядности и рекламы; персонально адресованные воздействия), *предметный* (физическая организация пространства, используемые предметы и оборудование; специфика деятельности, в которую включён обучающийся; санитарно-гигиенические условия) – В.А. Ясвин [73];
- *пространственно-предметный, социальный и технологический (деятельностный)*, при этом содержание последнего компонента составляют связи между первыми двумя, т.е. педагогическое обеспечение развивающих возможностей среды – В.А. Карпов и В.А. Ясвин [47].

В современном массовом педагогическом сознании используется, в целом, аналогичный подход к определению структурных компонентов образовательной среды. Так, Всероссийские форумы «Образовательная среда», проводимые на ВВЦ в Москве с конца 90-х гг., в настоящее время включают три секции («специализированных выставки»), соответствующих структурным компонентам образовательной среды: «Современные образовательные технологии» (технологический, или деятельностный компонент, а также, частично, социально-контактный компонент – в рамках подсекции «Новый учитель для новой школы»); «Материально-техническое оснащение образовательных учреждений» (предметный, или предметно-пространственный компонент) и «Учебная и развивающая литература» (информационный, информационно-культурный или содержательно-методический компонент).

Сопоставительный анализ обозначенных подходов позволяет выявить определенный инвариант, включающий три основных компонента образовательной среды: во-первых, материальная (предметно-пространственная) среда; во-вторых, социальная среда (включая информационную, культурную, психологическую составляющие); в-третьих, соединяющий два предыдущих, деятельностный компонент (он же – технологический или методический).

В системе многообразных «возможностей», содержащихся в образовательной среде, деятельностный компонент занимает центральное место. Образовательная среда, в общем случае, может быть определена как пространство деятельности субъекта. Более того, в ряде случаев само понятие деятельности определяется через понятие среды: «Деятельность – это активное взаимодействие человека со средой, в процессе которого достигаются сознательно поставленные цели» [57, с. 10].

В.А. Ясвин и В.А Карпов формулируют следующие *принципы организации образовательной среды*: комплексности и гетерогенности; персональной адекватности; ориентации на актуализирующий потенциал образовательной среды [47, с. 68-69].

Г.Ю. Беляев, на основе проведенного им анализа, выделил следующие общие признаки образовательной среды, выделяемые

большинством исследователей [6], среди которых отметим следующие:

- 1) образовательная среда всегда существует, как определенный социальный институт, в конкретном социокультурном (историко-педагогическом) контексте;
- 2) образовательная среда всегда включает разнообразие типов и видов локальных сред различного, порой и взаимоисключающего качества, специфических для каждого типа образовательной деятельности, конкретных образовательных учреждений, отдельных учебных групп, педагогов и т.д.;
- 3) развитие индивида, как правило, осуществляется одновременно в условиях нескольких образовательных (социокультурных) сред;
- 4) образовательная среда образовательного учреждения, и детско-взрослой общности (общностей) носит открытый характер и выступает элементом более широкой социокультурной среды, соотносимой с качеством жизни, с качеством среды обитания;
- 5) образовательная среда может выступать не только как условие, но и как средство воспитания (как общественного явления), обучения (как предмет совместной педагогической деятельности) и развития (понимаемого как процесс превращения индивида в личность, общности в общество).

По мнению В.И. Слободчикова, специфическим свойством образовательной среды является ее *насыщенность образовательными ресурсами* [60]. Предоставление образовательной средой той или иной возможности, обеспеченной такими ресурсами и позволяющей удовлетворить определенную потребность, «провоцирует» субъекта проявить соответствующую активность, присоединить к факту наличия этой возможности в среде факт своего поведения, - поясняет О.Ю. Мондонен [40]. Таким образом, создание образовательных ресурсов, или, другими словами, организация развивающих возможностей образовательной среды, становится ключевой управленческо-педагогической задачей для всех субъектов образовательного процесса учреждения образования.

В современной науке используются различные подходы к *типологизации образовательных сред*.

Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов предлагают для такой типологизации следующие основания: стиль взаимодействия в среде (конкурентная – кооперативная, гуманистическая – технократическая и т.д.); характер отношения к социальному опыту и его передаче (традиционная – инновационная, национальная – интернациональная и т.д.); степень творческой активности (творческая – регламентированная); характер взаимодействия с внешней средой (открытая – замкнутая) [31].

Более развернутая типология образовательных сред разработана В.А. Ясвиным. Она основана на следующих признаках:

- 1) количественных, показывающих степень выраженности того или иного показателя среды: широты, интенсивности (насыщенности), осознаваемости, обобщенности, эмоциональности, доминантности, когерентности, социальной активности, мобильности, устойчивости;
- 2) содержательно-качественном – модальности образовательной среды [47, с. 119-159].

Опираясь на представление о модальности, В.А. Ясвин выделяет следующие четыре типа образовательных сред:

- *догматическая*, ориентированная на воспитательный идеал пассивной и зависимой личности (как отмечается, данный тип образовательной среды встречается наиболее часто в истории педагогики разных стран и эпох, включая современный период);
- *безмятежная*, ориентированная на идеал относительно независимой, автономной, но при этом пассивной личности, проживающей в условиях максимально возможного комфорта;
- *карьерная*, нацеленная на формирование активной и зависимой личности, способной легко адаптироваться к манипулятивному характеру социальных отношений в рыночном обществе;
- *творческая*, ориентирующаяся на идеал свободной и активной личности и обеспечивающая процесс *саморазвития* обучающегося.



Поскольку, как уже отмечалось, на практике образовательная среда состоит из множества локальных образовательных сред, то в одном и том же образовательном учреждении могут сосуществовать локальные среды с различной модальностью, влияющие друг на друга.

Так, в работе О.Г. Кондратьевой и О.Н. Поповой рассматривается опыт работы учреждения НПО, в котором обучаются около 150 детей-сирот и «социальных сирот», что составляет 40% от общего контингента обучающихся. Указанная часть контингента компактно проживает в общежитии, где сформировалась типичная «безмятежная» среда. Это неизбежно оказывает свое влияние и на образовательную среду самого училища. Исследование показало, что обучающиеся, воспитанные в такой среде, обладают целым рядом специфических характеристик, выраженных в наиболее острой форме (слабо развитые навыки самообслуживания и личной гигиены, иждивенчество, инфантилизм, неспособность к сознательному выбору своей судьбы, размытость жизненной перспективы и т.п.), что существенно осложняет процесс их адаптации в социуме [24].

Несмотря на многообразие видов, разновидностей и конкретных частных вариантов образовательных сред, профессионально-образовательная среда учреждения СПО обладает рядом инвариантных особенностей, выделяющих её из множества других образовательных сред. Характеристике указанных особенностей посвящён следующий параграф монографии.

## **2.2. Специфика профессионально-образовательной среды СПО**

В макете ФГОС СПО нового поколения, в разделе «Требования к условиям реализации основной профессиональной образовательной программы по специальности среднего профессионального образования», содержатся, в числе прочих, следующие положения:

- в подразделе «Общие требования к правам и обязанностям образовательного учреждения при реализации ОПОП СПО»

– «Образовательное учреждение обязано сформировать *социокультурную среду*, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности» (п.7.3.2.);

- в подразделе «Материально-техническое обеспечение образовательного процесса» – «Реализация ОПОП должна обеспечивать: <...> освоение обучающимся профессиональных модулей в условиях созданной соответствующей *образовательной среды* в образовательном учреждении или в организациях (предприятиях) в зависимости от специфики вида профессиональной деятельности» (в обоих случаях *курсив* авторов настоящей монографии).

Отметим, что данные положения являются инвариантными не только для всех специальностей СПО, но и для различных уровней профессионального образования, поскольку содержатся также во ФГОС НПО и ВПО.

Рассмотрим особенности образовательной среды учреждения профессионального образования. В общем случае, с учетом приведенных выше определений и характеристик образовательной среды, можно сделать заключение о том, что *образовательная среда учреждения профессионального образования* – это многоуровневая система условий, обеспечивающих оптимальные параметры образовательной деятельности учреждения профобразования в целевом, содержательном, процессуальном, результативном, ресурсном аспектах, выступающая эффективным средством формирования необходимого спектра общих и профессиональных компетенций обучающегося.

Главной специфической характеристикой образовательной среды учреждения профессионального образования (независимо от типа и уровня) является её насыщенность *профессиональным контекстом*. Данное понятие было введено в отечественную науку на рубеже 80-х – 90-х гг. прошлого столетия А.А. Вербицким, автором концепции профессионального образования, получившей название «контекстное обучение» [12] или «контекстный подход». Её основные положения, значимые для нашего исследования, таковы.

1. *Контекст*, в общем случае, есть система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. *Внутренний* контекст представляет собой индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; *внешний* – предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуаций, в которых он действует [11, с. 43]. Таким образом, понятие внешнего контекста в значительной степени соотносится с понятием образовательной среды, однако имеет более выраженный ситуативный оттенок. Особенность профессионального контекста на этапе профессионального образования – в том, что он предусматривает *параметр будущего*, а не только прошлого знания и наличия опыта.

2. Основное противоречие профессионального образования на практике состоит в том, что овладение *профессиональной* деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной *учебной* деятельности. Разрешению этого противоречия способствует активизация обучения, обеспечивающая воссоздание предметного и социального контекстов профессиональной деятельности, т.е. – установления системы множественных внутренних взаимосвязей между учебной деятельностью будущего специалиста его будущей профессиональной деятельностью.

3. Само «контекстное обучение» понимается как процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную с помощью постепенно (от курса к курсу) развивающейся системы форм организации активности студентов. Как определяет автор, в условиях контекстного обучения «на языке наук и с помощью всей системы организационных форм, дидактических методов и средств (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов» [11, с. 51]. Таким образом, контекстный подход устанавливает требования к различным компонентам образовательной среды – содержательно-информационному, социальному, организационно-технологическому, психодидактическому.

4. В рамках контекстного подхода профессиональные знания и умения усваиваются студентами в контексте разрешения студентами моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса учения, и в итоге – трансформацию знаний, умений и навыков в необходимые профессиональные и общие компетенции.

Изначально исследование проблемы профессионального контекста осуществлялось А.А. Вербицким применительно к ступени высшего образования. Однако и в системе среднего профессионального образования, одной из типологических особенностей которого является практико-ориентированный характер, создание профессионального контекста как «параметра будущего» играет ключевую роль.

Важнейший элемент профессионального контекста в УСПО составляют разнообразные личностно-деятельностные контакты студентов с профессионалами, т.е. специалистами, работающими в реальной сфере, «носителями профессионального контекста», т.е., профессионального опыта и профессиональной культуры.

Отметим, что рассмотренная ранее идея множественности локальных образовательных сред вполне может быть отнесена и к сумме профессиональных контекстов, в которых пребывает человек. Так, Г.Ю. Беляев, на примере дополнительного профессионального образования, показывает, что «развитие индивида может осуществляться одновременно в условиях нескольких образовательных (социокультурных) сред – организации, где он непосредственно работает, учреждения постдипломного образования специалистов (институты повышения квалификации, постдипломного образования); профессиональной социокультурной среды (профессиональные сообщества, литературные источники, информационные сети и др.). Активное взаимодействие с различными профессиональными средами способствует раскрытию личностных и профессионально значимых качеств специалистов» [6].

С определенными оговорками, сказанное выше может быть отнесено и к обучающемуся в системе СПО. В частности, в

условиях обучения по интегрированным программам (по специальности СПО и сопряженной профессии НПО), «интегативность образовательной среды способствует взаимопроникновению профессий и специальностей, формированию у будущих специалистов интегрированного сознания, возникновению новых, универсальных видов» профессиональной деятельности [37].

Ю.Н. Кулюткин и С.В. Тарасов формулируют набор требований к образовательной среде учреждений последиplomного образования, обеспечивающей эффективное личностное развитие специалиста [31], многие из которых могут быть отнесены и к образовательной среде СПО:

- требования к содержательному компоненту образовательной среды: актуальность содержания образования для развития личности и профессиональной деятельности специалиста; интегративный подход к содержанию обучения; открытость содержания образования для изменений, включение в содержание актуальных проблем;
- требования к методическому компоненту: вариативность учебных программ; свобода выбора образовательного маршрута в рамках одного образовательного учреждения; разнообразие методических обучающих средств; акцент на диалогическое общение;
- требования к коммуникативному компоненту: взаимопонимание всех субъектов образовательного процесса; наличие возможности у субъектов для оптимизации образовательного процесса.

Для того чтобы более конкретно охарактеризовать специфику *образовательной среды среднего профессионального образования*<sup>2</sup>, следует, прежде всего, кратко отметить

---

<sup>2</sup> Мы употребляем термин «образовательная среда СПО» вместо «образовательная среда учреждения СПО», поскольку в условиях развитого социального партнерства образовательная среда выходит за пределы учреждения, интегрируя в себя локальные образовательные и трудовые среды предприятий-партнеров и других учреждений, вовлеченных в образовательный процесс СПО.

особенности СПО как особого типа и уровня образования, характерные для современного этапа его развития.

Среднее профессиональное образование является качественно определенным уровнем системы профессионального образования. В соответствии с Международной стандартной классификацией образования ЮНЕСКО среднее профессиональное образование приравнивается к *практико-ориентированному высшему* или *доуниверситетскому высшему* образованию.

Цель среднего профессионального образования, отражающая современные требования – подготовка личности специалиста как *субъекта профессиональной деятельности* [7, с. 134]. Таким образом, требования к современному выпускнику учреждения СПО во многом повторяют требования к выпускнику вуза, отличаясь от них специфическими уровневыми характеристиками, зафиксированными в Национальной рамке квалификаций РФ [42]. В частности, выпускники системы СПО должны превосходить вузовских в области практической подготовки, однако могут уступать им в плане фундаментальности и инновационности знаний, готовности действовать в нестандартных ситуациях, наличия исследовательских умений.

В то же время, по мнению группы авторов во главе с В.И. Блиновым, «среднее профессиональное образование ... всегда было наиболее проблемным среди всех ступеней образования. Промежуточное положение среднего профессионального образования – с одной стороны, между школой и вузом, с другой – между «чисто практическим» начальным профессиональным и «академическим» высшим, - всегда вынуждало искать свое лицо, свое особое компромиссное положение между крайностями» [7, с. 6].

В начале XXI столетия образование уровня СПО имеют 22 % от общей численности населения России, 33 % от общей численности занятых или 62 % от численности занятых специалистов [53]. Отечественная система СПО обеспечивает получение достаточно доступного и массового профессионального образования, направленного на подготовку

специалистов среднего звена по более чем 250 специальностям, повышение образовательного и культурного уровня личности, что обуславливает не только профессиональную, но и общеобразовательную ценность этого уровня образования.

Вместе с тем на протяжении последних двух десятилетий отечественное среднее профессиональное образование испытывает ряд сквозных проблем, которые негативно сказываются на состоянии образовательной среды СПО:

- Сокращаются, в условиях ресурсного дефицита, все виды, направления и формы образовательной деятельности, которые требуют материальных вложений, и в первую очередь – практическая часть обучения, в связи с чем утрачивается профессиональный контекст образования. Сокращаются и ресурсоемкие формы воспитательной работы. По существу, речь идет о деградации пространственно-предметного и деятельностно-технологического компонентов образовательной среды СПО, что усугубляется двумя принципиально различными факторами: во-первых, отсутствием средств на ремонт помещений и, во-вторых, нередким использованием их во внеобразовательных целях (сдача в аренду).
- Образовательный процесс, оторванный от работодателя и профессиональной практики, нередко реализуется в условиях господства «знаниевой» парадигмы. Этому во многом способствует развитие связей учреждений СПО с вузами, которые начинают диктовать колледжам свои правила построения образовательной среды. В результате в ней начинают доминировать информационный и содержательно-методический компоненты, что противоречит уровневой специфике среднего профессионального образования.
- Удовлетворение потребностей рынка труда нередко входит в противоречие с функцией обеспечения населения образовательными услугами, вызванное формированием нового типа потребителя услуг СПО, для которого оно носит общепрофессиональный, а в ряде случаев и общеразвивающий характер в соответствии с

индивидуальными возможностями и запросами. Это способствует не только дальнейшему ослаблению связи учреждений СПО с рынком труда, но и утрате «трудообразности учёбы» [13, с. 139], снижению качества социально-контактного и деятельностно-технологического компонентов образовательной среды СПО.

- Во многих случаях сохраняется императивный (директивно-контролирующий) стиль общения преподавателей учреждений СПО со студентами в ущерб диалогическому стилю общения, ориентированному на субъект-субъектное взаимодействие [40]. Это крайне отрицательно сказывается на качестве социально-контактного компонента образовательной среды СПО.
- Развитие дистанционных форм образования в системе СПО приводит к разрыву образовательного процесса и образовательной среды. В ситуации дистанционного обучения учебный процесс осуществляется за пределами образовательной среды, или в среде, имеющей крайне ущербную форму (ограниченную одним информационным компонентом).
- Возрастает проблемность контингента обучающихся в системе СПО, их образовательная, трудовая и социальная пассивность, связанная с тем, что «желание добиться материального благосостояния ... не подкреплено у них пониманием того, каковы пути достижения этой цели» [71, с. 50-51]. В результате возникает противоречие «между наличием разнообразных возможностей среды для профессионального самоопределения и их неосвоенностью студентами» [40].

Анализ современных литературных источников показывает, что *требования к образовательной среде СПО* содержатся в них в эмпирической, разрозненной форме.

Так, одной из работ представлен подход к формированию «компетентностно-ориентированной образовательной среды педагогического колледжа», которая, по мнению автора, должна соответствовать следующим принципам: целостности (единства требований); комплексности (сонаправленности учебных и



воспитательных компонентов среды); вариативности; гибкости (возможности реализации индивидуальных образовательных маршрутов); многоаспектности; развития («развивать и развиваться»); открытости (возможности достраивать элементы среды в соответствии с новыми требованиями) [38]. Отметим отсутствие в приведенном перечне принципов социального партнерства и профессионального контекста, а также ошибочность самого определения компетентностно-ориентированной образовательной среды как *части* профессионально-образовательной среды колледжа. В такой логике, в образовательной среде учреждения СПО должны быть и другие, «некомпетентностные» части (возможно, «знаниево-ориентированные?»), что не соответствует современному пониманию компетентностного подхода в профессиональном образовании.

И.М. Лебедеко выделяет и обосновывает две группы условий эффективности организации воспитательной среды учреждения профобразования МВД. Организационные условия: разработанность в учреждении специальной Программы развития воспитательной среды; организация взаимосвязи учебной, профессиональной и досуговой деятельности обучающихся; использование и пополнение материально-технической базы образовательного учреждения. Педагогические условия: личный пример преподавательского состава по использованию развивающих возможностей воспитательной среды; включение обучающихся в совместную творческую или общественно-полезную деятельность; развитие самоуправления в коллективах обучающихся [33].

В работе О.Ю. Мондонен отмечается, что образовательная среда учреждения СПО (педагогического колледжа) успешно способствует профессиональному самоопределению студентов при соблюдении следующих двух условий: во-первых, если эта среда построена на принципах открытости, активности, разнообразия источников, стабильности, комфортности и самоорганизации, связи с разными партнерами, постоянного развития ее возможностей за счет внесения нового в структурные компоненты среды учреждения; во-вторых, если с помощью

специальных средств активизируется позиция студента в плане взаимодействия с образовательной средой учреждения через освоение ее возможностей [40].

А.Г. Казакова, рассматривая условия эффективности образовательной среды учреждения СПО, акцентирует внимание на построении ее социально-контактного компонента, в качестве центрального условия выделяя *организацию активного взаимодействия всех участников образовательного процесса*, осуществляемого в учебной группе. Исследователь выделяет взаимодействие с такими субъектами, как: преподаватели общеобразовательных и специальных дисциплин; психологическая служба; педагоги дополнительного образования; социальный педагогом; другие службы УСПО (медицинские работники, библиотекарь, работники столовой и т.д.); а также – взаимодействие с семьёй.

Этот последний момент автор рассматривает в контексте *принципа открытости и социального партнёрства*, предполагающего широкое вовлечение в воспитательный процесс всех субъектных ресурсов внутреннего и внешнего образовательного процесса колледжа (среди которых названы «службы инфраструктуры колледжа, родители учащихся, органы местного самоуправления, общественные организации, политические партии, предприятия производства, сельского хозяйства, сферы обслуживания (особенно по профилю УСПО) и др.» [22]). По мнению автора, ведущим социальным партнером УСПО являются именно родители.

Для нас очевидна ограниченность, в современных условиях, подобного подхода, ориентирующего работу УСПО не на рынок труда, а на рынок образовательных услуг. (Сказанное не отрицает значимости многостороннего взаимодействия колледжа с семьями учащихся).

Своеобразие образовательной среды СПО, раскрытое выше, потребовало существенного уточнения подхода к выделению ее количественных и содержательно-качественных характеристик.

Для оценки образовательной среды СПО нами был разработан следующий набор критериев:

- 1) **функциональная полнота** – способность

образовательной среды формировать необходимый набор профессиональных и общих компетенций будущего специалиста средней квалификации, заданных соответствующими образовательными стандартами и программами<sup>3</sup>;

2) **социальная полнота** – степень нацеленности образовательной среды СПО на удовлетворение образовательных потребностей непосредственных потребителей образовательных услуг (обучающихся и их семей);

3) **насыщенность** – показатель, отражающий долю активных компонентов образовательной среды (современных производственных ресурсов и технологий, контактов с носителями профессионального контекста, образовательных проектов, кружков и студий, самоуправления обучающихся и т.д.);

4) **открытость** – характеристика количества активных каналов социального партнерства и взаимодействия данной образовательной среды с различными субъектами внешнего образовательного контекста;

5) **согласованность** – степень противоречивости (или, напротив, непротиворечивости) друг другу различных локальных образовательных сред и других структурных компонентов, составляющих образовательную среду СПО;

6) **доминантность** – способность образовательной среды быть ведущим фактором профессионализации и, в целом, социализации личности обучающегося по программе СПО;

7) **эффективность** – интегральный показатель, характеризующий высокую степень функциональной и социальной полноты, насыщенности, открытости, согласованности и доминантности образовательной среды СПО.

Кроме того, заимствуя у В.А. Ясвина понятие модальности как содержательно-качественной характеристики образовательной среды, мы выделяем иные её типы, напрямую не соотносимые с рассмотренной ранее типологией («догматическая –

---

<sup>3</sup> На практике, центральная роль данного показателя нередко лучше осознаётся самими студентами, чем администрацией и преподавателями колледжа. Так, О.В. Белоусова констатирует нередкую озабоченность студентов УСПО «неподготовленностью к выполнению профессиональных функций» [5, с. 4].

безмятежная – карьерная – творческая»), что позволяет учесть специфику профессионального образования:

- **«профессионально-деятельностная»** среда, приоритетно нацеленная на формирование системы профессиональных компетенций обучающихся и характеризующаяся хорошо развитым профессиональным контекстом;
- **«схоластическая»** среда, нацеленная, прежде всего, на формирование знаний и умений, а не на готовность пользоваться ими (ср.: «знания могут быть схоластическими и практически не применяться, даже будучи истинными» [13, с. 123]). В системе СПО такая среда обычно формируется, когда преподаватели колледжей строят свои программы на основе аналогичных программ высшей школы и, соответственно, пользуются вузовскими учебниками, в силу чего студенты колледжей вынуждены усваивать «теоретические основы наук» [15];
- **«общекультурная»** среда, направленная на формирование общих компетенций, личностное развитие и воспитание обучающихся (что, безусловно, является важной задачей профессионального образования, которая, однако, должна решаться без ущерба для формирования профессиональных компетенций);
- **«субъекто-ориентированная»** среда, или «среда образовательных услуг», нацеленная на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей и интересов обучающихся. Такого рода среда может вырождаться, например, в крайние формы «карьерной» или «безмятежной» образовательной среды (по типологии В.А. Ясвина) – в том случае, если это соответствует определенному образовательному заказу со стороны населения.

Как уже отмечалось, в одном образовательном учреждении могут и должны сосуществовать локальные образовательные среды, имеющие различную модальность. Так, в УСПО может существовать развитая система культурно-досуговой деятельности студентов, среда которой характеризуется как «общекультурная», а в системе дополнительных (платных) образовательных услуг, реализуемых тем же учреждением,

преобладает образовательная среда «субъекто-ориентированного» типа. Однако при этом необходимым условием эффективности образовательной деятельности УСПО выступает доминирование «профессионально-деятельностной» среды, на практике формирующейся в системе социального партнерства данного учреждения.

Для решения задачи построения эффективной профессионально-образовательной среды, поставленной в рамках нашего исследования, нами был сформулирован следующий набор принципов: (1) системности и целостности; (2) открытости; (3) актуальности и адекватности; (4) интеграции образовательной среды УСПО и профессиональной среды работодателя; (5) инновационности; (6) коллективного использования; (7) специализации локальных образовательных сред; (8) исчерпывающей вариативности; (9) единства и взаимодействия развивающих и формирующих функций образовательной среды.

Рассмотрим обозначенные принципы более детально.

*Принцип системности и целостности* требует построения образовательной среды СПО как единой, внутренне целостной системы, каждый из элементов которой прямо или опосредованно связан с любым другим элементом. В качестве элементов системы «образовательная среда СПО» нами рассматриваются:

- во-первых, *внутренняя сфера* образовательной среды СПО (собственная образовательная среда колледжа) и *внешняя сфера* образовательной среды (прежде всего, профессиональная и профессионально-образовательная среда работодателя);
- во-вторых, вся совокупность *локальных образовательных сред*, составляющих образовательную среду СПО в рамках подготовки по той или иной специальности (группе родственных специальностей);
- в-третьих, *содержательные блоки* образовательной среды УСПО: *профессионально-контекстный* и *общекультурный*;
- в-четвёртых, *функциональные компоненты* образовательной среды СПО: *ценностно-мотивационный*; *информационно-методический* (включая совокупность

используемых образовательных технологий), *социально-контактный* и *предметно-технологический* (включая вовлечённые производственные технологии).

Все обозначенные элементы должны быть, в идеале, сонаправлены друг другу (требование «когерентности», по В.А. Ясвину [73]), для чего требуется проведение специальной работы по выявлению и устранению (минимизации) внутренних противоречий, существующих в образовательной среде.

Кроме того, принцип системности требует построения такой образовательной среды СПО, которая была бы адекватна системе целеполагания УСПО в целом, соответствуя требованиям, характерным и для современной экономической сферы, и для современной сферы образовательных услуг. На практике это означает, что помимо современного технологического оборудования, образовательная среда УСПО должна характеризоваться и привлекательностью в социально-культурном плане, в том числе за счёт современного дизайна учреждений (как это, например, предусмотрено в региональных документах по развитию профессионального образования Красноярского края).

*Принцип открытости* противоположен тенденции к «замыканию на себя» образовательных сред учреждений СПО, обозначившейся с начала 90-х гг. прошлого столетия под влиянием разрыва традиционных связей учреждений профессионального образования с базовыми предприятиями. В условиях замкнутой образовательной среды обучение профессиональным компетенциям осуществляется «в процессе профессионального посредничества всех педагогов колледжа» [5, с. 17]. При этом сами педагоги, как правило, давно утратили связь с производственными процессами и испытывают внутренний конфликт оттого, что должны передавать студентам те профессиональные ценности, которые сами не до конца разделяют и формировать у них те профессиональные компетенции, которыми сами не владеют.

Реализация принципа открытости позволяет перейти от построения образовательной среды УСПО к формированию более широкого и многокомпонентного феномена –

образовательной среды среднего профессионального образования, интегрирующей образовательные ресурсы и возможности не только внутренней, но и внешней сферы колледжа.

*Принцип актуальности и адекватности* предполагает адекватность образовательной микросреды колледжа профессиональной макросреде и, в целом, современной профессиональной культуре, характерной для соответствующей отрасли. Поскольку речь идёт именно о современной культуре производства, предполагающей работу по современным технологиям и на современном оборудовании, в условиях современных подходов к управлению, контролю качества и т.д., то в формулировке принципа требование адекватности дополняется требованием актуальности.

В рамках профессионально-образовательного кластера рассматриваемый принцип предстаёт в форме принципа синхронизации деятельности системы профессионального образования и процессов социально-экономического развития территориально-отраслевого кластера.

*Принцип интеграции образовательной среды УСПО и профессиональной среды работодателя* требует достижения не только сонаправленности, но и оптимального уровня единства по всем функциональным компонентам образовательной среды СПО (единство профессиональной корпоративной культуры, единство информационного пространства, единство коллектива профессионалов, единство оборудования и технологий). Говоря об «оптимальном» (а не «максимально возможном») уровне единства образовательной среды УСПО и профессиональной среды работодателя, мы предполагаем неизбежные уровневые различия, выраженные в разных подходах к дисциплине труда, разном режиме работы / учебы, в разных требованиях к уровню сформированности общих и профессиональных компетенций и т.д.

Вместе с тем, важно подчеркнуть, что речь идёт не о принципиальных, а именно об уровневых различиях, т.е., не о составе требований, а лишь о степени их выраженности и строгости в их предъявлении.

Отметим, что одно из центральных требований в рамках данного принципа, связанное с формированием корпоративности, может пониматься и иным образом, как создание внутренней корпоративной среды колледжа. Такой подход характерен, например, для исследования, выполненного Ю.Т. Русаковым, в контексте которого корпоративность субъектов образовательной среды рассматривается как «совокупность норм, правил, профессиональных ценностей, принимаемых всеми субъектами образовательной среды и обеспечивающих имидж колледжа как учебного заведения с устойчивыми традициями педагогического творчества» [57, с. 13]. Очевидно, что рассмотренный ранее принцип открытости образовательной среды СПО диктует иное понимание корпоративности – как взаимосвязи и взаимодействие (интеграцию) корпоративных культур учреждения СПО и предприятий работодателя. В рамках такого понимания находится, например, ряд положений региональных документов Свердловской области, согласно которым в учреждениях НПО и СПО предусмотрено изучение требований корпоративной культуры ведущих предприятий – социальных партнеров, а также введение элементов корпоративной культуры в правила внутреннего распорядка ОУ.

*Принцип инновационности* представляет собой требование нацеленности всех составляющих образовательной среды СПО на задачи инновационного развития, на всех уровнях: отдельного работника, коллектива, технологии, технологического процесса, подразделения, предприятия, отрасли в целом. Принцип реализуется средствами: введения инновационных аспектов развития отрасли / вида деятельности в содержание обучения; учебно-исследовательской деятельности студентов и их технического творчества; организации реального пространства (локальной образовательной среды) «проб и ошибок» студентов; введения элементов инновационной культуры в образовательную среду СПО (ценности развития, качества и эффективности; соревновательность в творчестве; терпимость к ошибкам поиска и т.д.).

*Принцип коллективного использования* ресурсов образовательной среды является специфическим для сетевых



моделей организации СПО. Данный принцип предполагает создание условий для беспрепятственного использования любым субъектом образовательного процесса в сети любых возможностей любой локальной образовательной среды, функционирующей в рамках кластера. В качестве таких субъектов могут выступать:

- студенты включённых в сеть учреждений СПО (в том числе, выстраивающие свой образовательный маршрут на основе сочетания программ, реализуемых на базе различных СПО, либо использующие учебные и развивающие ресурсы сетевой среды для целей профессионального и общекультурного самообразования);
- преподаватели УСПО, получающие возможность насыщать учебные занятия разнообразными возможностями с привлечением разнообразных ресурсов, а также повышать свою квалификацию с использованием методических ресурсов сетевой среды;
- вовлеченные в образовательный процесс специалисты работодателя, также получающие широкие возможности для повышения своей психолого-педагогической и методической квалификации.

Одним из направлений опытно-экспериментальной работы в рамках настоящего исследования было создание межрегионального ресурсного центра на базе Перевозского строительного колледжа. Поскольку создаваемая одновременно межрегиональная сеть учреждений профессионального образования ориентирована на развитие строительной отрасли, то сконцентрированные ресурсы образовательных учреждений (материально-технические, методические, информационные, кадровые, система связей с работодателями как особый ресурс) были открыты для коллективного доступа входящим в сеть образовательным учреждениям, готовящим кадры для строительной отрасли.

*Принцип специализации локальных образовательных сред* требует создания, на основе достигнутой концентрации ресурсов в образовательной сети СПО, высокоспециализированных пространств (учебно-производственных участков, тренажёров,

симуляторов, лабораторий, мастерских, учебных фирм, кабинетов, залов, библиотек, медиатек и т.п.), максимально «заострённых» на формировании определенных профессиональных либо общих компетенций. Согласно данному принципу, требование «насыщенности» [73] образовательной среды СПО проявляется не в «размывании» ресурсов различных видов по некоей гомогенной образовательной среде, а в создании комплекса гетерогенных локальных сред, обладающих высокой «интенсивностью» [Там же]. Иными словами, разнообразие привлекаемых в образовательную среду ресурсов должно выражаться ни в чём ином, как в разнообразии типов и видов локальных образовательных сред. Часть из них обеспечивает реализацию инвариантной составляющей образовательного процесса, другая часть – вариативную составляющую, связанную, в том числе, с личностным развитием студентов, реализацией их творческих потребностей.

В рамках нашей опытно-экспериментальной работы в Перевозском строительном колледже созданы, в том числе, следующие специализированные локальные образовательные среды:

- 10 различных учебно-производственных полигонов, оборудованных современным высокотехнологичным оборудованием;
- ресурсный центр по технологиям «Кнауф», оборудование которого позволяет реализовать программу обучения «Отделка помещений с применением гипсокартонных и гипсоволокнистых листов: межкомнатные перегородки, подвесные потолки, отделка стен, сборные основания полов» с вручением студентам колледжа соответствующих сертификатов;
- учебные мастерские, на базе которых работают малое предприятие «Профессионал» и проектно-конструкторское бюро;
- учебно-производственная лаборатория «Коммерсант».

*Принцип исчерпывающей вариативности* предполагает, что разнообразие локальных образовательных сред, в рамках формируемой профессионально-образовательной среды СПО, должно обеспечивать удовлетворение практически любых

образовательных (и других, сопряженных с ними) потребностей студентов, связанных с:

- получением любой профессии СПО;
- освоением любого набора вариативных профессиональных модулей, в том числе обеспечивающих подготовку по программам НПО;
- подготовкой к обучению в вузе;
- освоением широкого круга вариативных учебных курсов (дисциплин, факультативов, спецкурсов и пр.) профессиональной, личностно-развивающей, творческой направленности;
- овладением основами предпринимательства;
- получением самостоятельного заработка путём трудоустройства на учебно-производственные предприятия;
- включением в процессы студенческого самоуправления колледжа;
- необходимыми моментами культурного досуга и релаксации и др.

Понимаемый таким образом, принцип достаточной вариативности требует концентрации значительного количества образовательных ресурсов, необходимым условием чего выступает развитие широкой сетевой интеграции, имеющей не просто кластерный (отраслевой), но межкластерный (межотраслевой) характер. Ведущим технологическим механизмом реализации рассматриваемого принципа в образовательном процессе УСПО (образовательной сети) является построение индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

*Принцип взаимодополняемости и взаимодействия развивающих и формирующих функций образовательной среды* ориентирует на сбалансированность целей профессионального обучения и личностного развития студентов колледжа, задач формирования их профессиональных компетенций, с одной стороны, и общих компетенций – с другой.

По мысли Л.И. Маленковой, «воспитывающая среда – в отличие от среды формирующей – это совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных,

вливающих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» [34, с. 157]. Таким образом, выделяется два равнозначных и взаимодополняющих типа образовательной среды:

- «воспитывающая» или «развивающая», нацеленная на развитие личности и становление субъектной позиции;
- «формирующая», нацеленная на формирование определенного стереотипа поведения в стандартных ситуациях, над которым у человека «надстраиваются» компетенции как способы действия в нестандартных ситуациях.

В традициях гуманистической образовательной парадигмы образовательная среда определяется как «совокупность условий жизнедеятельности, способствующих становлению «Я-концепции» в процессе взаимодействия субъектов среды в едином учебно-воспитательном процессе и взаимообмена её в мире ценностей и культуры» [5, с. 12]. То есть – образовательная среда полностью отождествляется с «развивающей» и «воспитывающей» средой. В то же время, традиционная практико-ориентированность среднего профессионального образования диктует приоритетность задач профессионального обучения, готовности к осмысленной реализации конкретных профессиональных функций специалиста. Из этого следует, что наметившийся с начала 90-х гг. прошлого века уклон, как в теории, так и на практике, в сторону понимания среды СПО как прежде всего воспитательной, личностно-развивающей среды, требует серьёзной коррекции. Направление этой коррекции – в усилении внимания к задачам обучения, формирования конкретных умений и навыков, а не только воспитания и развития; к созданию ресурсно обеспеченных формирующих локальных образовательных сред СПО, посредством которых должно осуществляться приучение студентов к труду, формирование навыков решения рутинных, стереотипных производственных задач, автоматизация ранее приобретенных умений и т.д. То есть – формирование стереотипа профессионального поведения, выступающего основой профессиональной деятельности любого эффективного работника.

В связи с этим, мы говорим о «лично развивающей» и об «обучающей» среде не как о двух различных типах образовательной среды, а как о двух необходимых функциях единой образовательной среды, соотношение между которыми должно определяться в зависимости от уровня и типа получаемого образования. Одним из центральных условий обеспечения такого единства является высокая насыщенность образовательной среды разнообразными профессионально-образовательными ресурсами.

## ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО, СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И КЛАСТЕРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СПО

### 2.1. Проблема эффективности среднего профессионального образования

Рассмотрим специфику *управления эффективностью среднего профессионального образования*. Прежде всего, в отличие от общего образования, эффективность профессионального образования обнаруживается на рынке труда.

Целый ряд фактов свидетельствует о разрыве сферы образования и сферы труда, характерном для современной России, что естественным образом сказывается на недостаточной эффективности профессионального образования, в целом, и среднего профессионального образования – в частности. Вот некоторые из таких фактов:

- при общем дисбалансе между спросом и предложением структурный дисбаланс на рынке труда увеличивается: по неквалифицированным профессиям спрос все больше и больше опережает предложение, а по дипломированным специалистам – наоборот;
- ряды безработных в настоящее время пополняются в основном за счет выпускников профессиональных учебных заведений;
- сами работодатели достаточно низко оценивают отечественную систему профессионального образования, отмечая, как главный недостаток, отсутствие эффективной системы анализа со стороны учебных заведений потребностей рынка.

При этом, как подчеркивают исследователи, «абсолютно все работодатели считают крайне важным налаживать процесс взаимодействия с системой профессионального образования, подчеркивая, что «не надо готовить людей к свободному плаванию» [18]. Отметим, что, вопреки этому запросу,

большинство отечественных вузов продолжают осуществлять именно подготовку выпускников «к свободному плаванию», т.е., за счет широкого фундаментального образования обеспечивать способность выпускника к адаптации на том или ином рабочем месте. Парадокс, однако, состоит в том, что «эффективность высшего образования оценивается в целом выше, чем среднего профессионального, а эффективность последнего, в свою очередь, выше, чем начального профессионального» [Там же].

В этих условиях работодатели вынуждены самостоятельно решать возникающие у них проблемы по повышению образования своих работников, не прибегая к услугам системы профессионального образования, особенно когда речь идет о начальном и среднем профессиональном образовании [62]. И если такой путь приемлем для многих крупных компаний, то для среднего и мелкого бизнеса он сопряжен с огромными, часто непреодолимыми издержками.

Разрыв между сферой образования и сферой труда приводит к тому, что «система профессионального образования сохраняет свой ведомственный характер и остается закрытой для общества в важнейшей сфере – оценке результатов обучения. Создается почва для субъективизма, произвольной оценки деятельности образовательных учреждений» [36].

На глубинную причину сложившейся ситуации указывает О.Я. Дымарская: «система образования сейчас не проявляет заинтересованности в получении данных о нынешних и будущих потребностях в кадрах. Спрос на образовательные услуги в современной ситуации определяется совсем другим. Профессиональное образование стало ориентироваться на непосредственных потребителей этих услуг – учащихся и их родителей – и на обучение тем специальностям, которые последние хотят получить. Молодежь и родители сегодня сочетают две роли в отношении системы профессионального образования: они выступают и его потребителями, и заказчиками; система образования замкнулась на их запросы, не ориентируясь на потребности рынка труда» [47]. Как отмечает в связи с этим А.Корнев, большинство мер, принимаемых в рамках федеральных и региональных программ развития

профессионального образования, «не смогут устранить главную причину дисбаланса. Она заключается в необоснованном выпуске специалистов по «модным» профессиям буквально из всех средних специальных и высших учебных заведений самых различных профилей... Профессиональное образование в своей деятельности ориентируется не на рынок труда, а на рынок образовательных услуг в его вульгарном понимании: масштабы и профиль подготовки кадров должны соответствовать потребностям населения в образовательных услугах» [29].

В то же время, мнение о том, что система образования должна работать не на рынок труда, а на рынок образовательных услуг, поддерживается рядом современных отечественных исследователей. Так, по мнению А.А. Унгаева, «квалифицированная рабочая сила не является продукцией учебного заведения», поскольку «формирование профессиональных качеств индивида во многом зависит от его личных способностей. Роль профессионального учебного заведения состоит, прежде всего, в удовлетворении потребностей общества и отдельных индивидов в качественных образовательных услугах. Именно они и являются тем товаром, которые производят учебные заведения и предлагают на рынке образовательных услуг» [66, с. 17]. По мнению О.В. Сагиновой, продуктом учебного заведения является образовательная программа, определяемая ею как «комплекс образовательных услуг, нацеленный на изменение образовательного уровня или профессиональной подготовки потребителя и обеспеченный соответствующими ресурсами образовательной организации» [58].

Обозначенный подход, несмотря на попытки его научного обоснования, на наш взгляд, нельзя считать верным. Его реализация на практике приводит к резкому снижению социально-экономической эффективности профессионального образования. Ориентация на индивидуальных потребителей образовательных услуг разрушает специфику профессионального образования – такое образование перестает быть собственно *профессиональным* и становится своего рода очередной ступенью общего или даже, скорее, дополнительного образования. Отметим также и тот момент, что ориентация на сферу



образовательных услуг и ориентация на сферу труда соответственно предполагает выбор, в качестве целевых ориентиров, совершенно различных образовательных эффектов, связанных с удовлетворением потребностей различных потребителей результатов образования. Следовательно, и сами проектируемые результаты в том и в другом случае с неизбежностью будут отличаться.

В свете сказанного, представляет интерес международный опыт управления эффективностью среднего профессионального образования, анализ которого представлен в диссертации Н.Ю. Марсова [36]. Как отмечает исследователь, «в мировой практике активно проявляется вовлечение работодателей в управление бюджетами учреждений профессионального образования на основе многоканального финансирования... Участвуя в софинансировании, работодатели получают возможность влиять на цели, структуру и результаты профессиональной подготовки кадров для рынка труда» [Цит. ист.].

На основе сравнительно-педагогического исследования практики зарубежных стран в работе Н.Ю. Марсова:

- определены наиболее значимые факторы повышения эффективности профессионального образования, среди которых: ориентация на нужды рынка труда; широкий профессиональный профиль и конкурентоспособность рабочих кадров; гибкость по отношению к технологическим изменениям и др.;
- выделены критерии оценки эффективности среднего профессионального образования, а именно: доступность профессионального образования; сохранность контингента обучающихся; уровень квалификации выпускников и их трудоустройства по полученной специальности; эффективность использования учебно-материальной базы, качество педагогического труда. (Как видим, среди обозначенных критериев эффективности лишь один – «уровень квалификации выпускников» – является в то же время и критерием качества образования);
- обоснована модель повышения эффективности профессионального образования, «основанная на

характерной для зарубежных стран включенности социальных партнеров в целостный процесс выбора образовательной стратегии и содержания обучения, ориентированная на тенденции и динамику развития рынка труда» [Цит. ист.].

Таким образом, процесс развития социального партнерства между учреждениями СПО и предприятиями экономической сферы, постепенно разворачивающийся, в различных формах, в современной России, находится в фарватере международных тенденций, связанных с повышением эффективности профессионального образования. В частности, работодатели оценивают качество реализации образовательных профессиональных программ, принимая участие в работе экспертных комиссий, а также на этапе государственной итоговой аттестации выпускников. Как отмечается, уже «более 80% председателей государственных аттестационных комиссий возглавляют руководители предприятий и организаций – потребителей кадров» [26].

Несмотря на огромную значимость процессов социального партнерства учреждений СПО с предприятиями-работодателями, международный опыт свидетельствует, что приоритет останется за основным заказчиком, оплачивающим деятельность профессионального образования – а именно, за государством, которое и в условиях рыночной экономики практически во всех странах сохраняет за собой обязательство обеспечить общедоступность среднего профессионального образования. «Разрешив большую хозяйственную и академическую автономию непосредственным производителям образовательных услуг в отношении процесса предоставления этих услуг, - отмечает Н.Ю. Марсов, - государство, тем не менее, оставило за собой проектирование общей системы управления качеством процесса обучения и разработало механизмы внешнего мониторинга качества. При этом возникает тенденция к передаче функций внешнего мониторинга и сертификации качества организациям, находящимся вне системы государственных органов управления профессиональным образованием» [36].

Объяснение данной тенденции, на наш взгляд, состоит в том, что государство (равно как и независимые организации)

обеспечивает единый, в масштабах национальной образовательной системы, подход к оценке качества профессионального образования. Это призвано обеспечить сбалансированность интересов всех основных заказчиков, потребителей и благополучателей профессионального образования – работодателей, обучающихся и самого государства. «Очевидно, что человек является не только трудовым ресурсом, следовательно, ставить задачи профессиональному образованию должны не только работодатели. Но для того, чтобы система образования стала эффективной для общества, она должна отвечать на внешний заказ. И этот заказ должен стать результатом взаимодействия системы образования, рынка труда, органов власти и общественных организаций, представляющих, в том числе, учащихся и родителей» [47].

Таким образом, мы наблюдаем более или менее успешные попытки ориентировать оценку деятельности учреждений профессионального образования не на качество (в смысле «качество образовательных услуг»), а именно на эффективность, имеющую системный характер; при этом в качестве единственного гаранта такой системности рассматривается государство.

В то же время механизм государственного участия в управлении профессиональным образованием не может «автоматически» гарантировать ориентацию этого управления на достижение преимущественно системных, долгосрочных социально-экономических эффектов. В неблагоприятном случае, вместо этого может быть лишь достигнут некий компромисс между некими сиюминутными, конъюнктурными потребностями работодателей, учреждений профобразования и обучающихся, не связанными с объективными интересами перспективного развития общества<sup>4</sup>.

Анализ региональных программ развития профессионального образования, документов учреждений СПО и практики их работы показывает, что в настоящее время, к сожалению, чаще всего

---

<sup>4</sup> Ср.: «желание большинства противоречит требованиям модернизации» (Г.Павловский [17]).

реализуется именно этот неблагоприятный сценарий. За целевые показатели качества принимаются узкие, во многом сиюминутные образовательные эффекты, значимые в лучшем случае в тактической, но не в стратегической перспективе, а нередко и вовсе продиктованные задачами элементарного выживания (образовательного учреждения, работодателя, отрасли). Лишь в редких случаях в качестве показателей качества и эффективности учреждений СПО принимаются такие образовательные эффекты, которые соотносятся с задачами широкой социально-экономической модернизации российского общества, укреплению и развитию механизмов рыночной экономики, инновационного технологического развития. Среди таких эффектов можно обозначить следующие:

- наличие у выпускников опыта работы не просто на реальном производственном оборудовании и с реальными технологиями, а на наиболее современном оборудовании, с наиболее современными, инновационными технологиями;
- наличие у выпускников не просто профессионального мышления, а творческого, инновационного профессионального мышления, готовности к изобретательству и рационализаторству и другим формам непрерывного совершенствования собственного труда;
- наличие сформированной готовности к не просто труду по специальности, а и к организации производства и бизнеса в роли менеджеров и предпринимателей;
- социальное партнерство между УСПО и предприятием работодателя не в традиционной форме «шефской помощи», сводящейся к одностороннему перекачиванию ресурсов от предприятия к УСПО, а на основе реальной взаимной выгоды, при этом во многих случаях реальный экономический эффект, получаемый работодателем со стороны УСПО, существенно превышает размер совокупной помощи и поддержки, оказываемой учреждению СПО со стороны работодателя;
- повышение конкурентоспособности УСПО не за счет внешних сторон «привлекательного имиджа» (формальный статус, связь с вузами, подготовка по «модным»

профессиям и специальностям), а за счет создания производственной среды, обеспечивающей выход УСПО на рынок различных (не только образовательных) услуг и товаров, связанных с образовательным профилем учреждения и тем самым – превращение УСПО в высокоприбыльный инновационный образовательно-производственный комплекс.

Вполне очевидно, что отсутствие подобных образовательных эффектов в разнообразных программах развития связана с тем, что в подавляющем большинстве УСПО не созданы условия для их достижения. В следующих параграфах рассмотрено одно из важнейших условий такого рода – социальное партнерство в системе профессионального образования.

## **2.2. Социальное партнерство и сетевое взаимодействие в системе среднего профессионального образования**

В современных условиях одним из приоритетных направлений развития СПО является формирование механизмов широко понимаемого социального партнерства.

Социальное партнерство – относительно новое для России явление общественной практики, связанное с развитием демократических начал. Одна из центральных задач стабильного, устойчиво развивающегося общества состоит в определении точек соприкосновения и партнерства между различными социальными группами. Социальное партнерство – эффективный институт сближения интересов различных субъектов социально-экономического развития и поиска компромиссных решений для достижения устойчивого развития общества в целом и отдельных его социальных групп. Иными словами, социальное партнерство – это упреждающая стратегия, которая позволяет избежать наиболее острых и опасных для экономического роста ситуаций и сохранять конкурентоспособность.

В настоящее время в литературе используются различные *определения понятия «социальное партнерство»*. Социальное партнерство рассматривается в двух аспектах: координация интересов и достижение компромисса на уровне общества в

целом и на уровне отношений внутри организации, учреждения, отрасли. В связи с этим, разные акценты в определении социального партнерства могут быть расставлены в зависимости от уровня конкретизации самого феномена «социальное партнерство»:

- *социальное партнерство (в широком смысле)* – это процесс материально- или социально-мотивированного сотрудничества и взаимоотношений в осуществлении согласованных приоритетов субъектов гражданского права, занимающих различные социальные положения в обществе<sup>5</sup> [10];
- *социальное партнерство (в широком смысле)* – это инструмент, с помощью которого представители разных субъектов собственности, групп населения, имеющих специфические интересы, достигают консенсуса, организуют совместную деятельность либо координируют ее в направлении достижения общественного согласия [68];
- *социальное партнерство (в образовании)* – система коллективно-договорных отношений в создании обучающегося сообщества, объединении потенциала и ресурсов участников социального партнерства, расширении научно-методического обоснования решаемых проблем [55];
- *социальное партнерство (в профессиональном образовании)* – особый тип взаимодействия образовательных учреждений со всеми субъектами рынка труда, его институтами, территориальными органами управления, нацеленный на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса [43];
- *социальное партнерство (в профессиональном образовании)* – система договорных отношений организационного, педагогического и экономического взаимодействия учреждений профессионального

---

<sup>5</sup> Наиболее традиционно это определение используется в сфере социально-трудовых отношений. Социальное партнерство в этой сфере охватывает вопросы взаимоотношений работодателей, наемных рабочих и профсоюзов.

образования с работодателями, службами занятости, профсоюзами, родителями, позволяющая включить эти учреждения в рыночные отношения [50];

- *социальное партнерство (образовательного учреждения)* – система отношений образовательного учреждения с другими учреждениями (организациями), обеспечивающая возможность привлечения их образовательных ресурсов для освоения образовательных программ определенного уровня и направленности обучающимися данного образовательного учреждения [45].

Как видим, основное различие в указанных определениях связано с различным масштабом и типом задач, решаемых средствами социального партнерства на различных уровнях: социальных (достижение общественного согласия), экономических (включение в рыночные отношения, объединение ресурсов), педагогических (реализация образовательных программ, повышение качества образования).

Несколько сложнее ситуация с **определением понятия «сетевое взаимодействие»** («сетевое сотрудничество») в образовании. В толковых словарях понятие «сеть» определяется «как совокупность где-нибудь расположенных однородных учреждений, организаций» [61]. В педагогической литературе сеть (в широком смысле) рассматривается как «совокупность учреждений, имеющая общие цели, ресурсы для их достижения и единый центр управления» [3], [51], образовательная сеть – как «совокупность образовательных учреждений, осуществляющих взаимодействие субъектов образовательной деятельности с целью повышения результативности и качества образования» [59, с. 7]. В то же время термин рассматривается как «взаимная связь явлений, взаимная поддержка» [48].

На основе этого формулируются определения понятия «сетевое взаимодействие в образовании»:

- объединение учреждений, обеспечивающих взаимную поддержку друг друга и имеющих общие цели, содержание и ресурсы для их реализации [59, с. 7-8];
- совместная деятельность образовательных учреждений (организаций), обеспечивающая обучающемуся возможность осваивать образовательную программу

определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких (двух и более) образовательных учреждений (организаций) [14];

- совместная деятельность образовательных учреждений, в результате которой формируются совместные (сетевые) группы обучающихся для освоения образовательных программ определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких образовательных учреждений [45].

В данном случае, второе определение сетевого взаимодействия в образовании отличается от первого (а также от определения социального партнерства) тем, что ограничивает множество субъектов сети только образовательными учреждениями (организациями) и, таким образом, является более «строгим». Третье определение отражает наиболее узкий смысл понятия сетевого взаимодействия, ограничивая его задачи формированием сетевых учебных групп (в остальных случаях, очевидно, предполагается употреблять термин «социальное партнерство»).

Основой сетевого взаимодействия в системе образования является «способ организации образовательной деятельности учреждений исходя из интеграции и кооперации информационных, инновационных, методических, кадровых, материально-технических, финансовых ресурсов. В свою очередь, интеграция и кооперация ресурсов образовательных учреждений обеспечивает создание единого образовательного пространства» [59, с. 8]. Отметим семантическую близость использованного авторами термина «образовательное пространство» понятию «образовательная среда», являющегося одним из центральных для нашего исследования.

Исследователи выделяют следующие особенности сети как особой формы институционализации образования:

- 1) сеть может объединять разнородные субъекты;
- 2) сеть не сомасштабна ни одному из субъектов деятельности – участников сети;
- 3) сеть организована по принципу пропорционально распределённого риска и не имеет централизованной системы управления. В организационных иерархиях



главным рычагом управления является команда, в рынке – конкуренция и ценообразование, в сети – партнерство, координация действий [28], [49], [69].

Соотношение понятий «сетевое взаимодействие» и «социальное партнерство» в сфере образования может быть уточнено на основе уровневого понимания последнего. При этом могут быть выделены следующие уровни:

- партнерство внутри системы образования между социальными группами и организациями данной профессиональной сферы (к данному уровню относятся и сетевое взаимодействие образовательных учреждений);
- партнерство, в которое вступают работники системы образования, контактируя с представителями иных сфер общественного воспроизводства;
- партнерство, которое инициирует система образования как особая сфера социальной жизни, вносящая вклад не только в развитие системы образования, но и в становление гражданского общества [4, с. 96].

Очевидно, разные уровни предполагают взаимодействие с различными типами социальных партнеров. Под *социальным партнером*, в юридическом лексиконе, понимается «независимый субъект гражданских правоотношений, заинтересованный в социальном взаимодействии» [16]. **Основными социальными партнерами системы профессионального образования** объективно выступают (могут выступать):

- работодатели, представленные различными предприятиями и организациями, профессиональными ассоциациями работодателей, отраслевыми органами управления;
- учреждения общего и профессионального, основного и дополнительного образования различных типов, а также негосударственные образовательные организации;
- службы труда и занятости;
- органы государственной власти и местного самоуправления;
- профсоюзы, фонды, благотворительные, попечительские, общественные и другие организации;
- частные лица.

Все вышеперечисленные субъекты, как правило, группируются в три сектора (государственный сектор, коммерческие предприятия и некоммерческие организации, бизнес-структуры), что позволяет квалифицировать принадлежность каждой конкретной ситуации к *внутрисекторальному* или *межсекторальному* типу социального партнерства [25, с. 59]. Каждый из трех секторов имеет разное представление о самой природе социальных проблем, разные возможности и ресурсы, а также разную мотивацию, однако ни один из них не может в одиночку преодолеть имеющиеся социально-экономические проблемы, в том числе, связанные с эффективностью профессионального образования.

К вопросу о социальных партнерах в профессиональном образовании тесно примыкает вопрос об *инициаторах социального партнерства*. Как отмечает О.Я. Дымарская, единого мнения относительно того, кто должен выступать инициатором взаимодействия системы профессионального образования и их основных партнеров – работодателей – на сегодня не существует [47]. Согласно первому мнению, инициатива должна исходить от учебных заведений, их администрации и преподавателей, так они «продавцы своего продукта, и сами должны осуществлять маркетинг своих услуг». Распространено и другое, противоположное, мнение о том, что активность в отношениях с системой профессионального образования должны проявлять сами работодатели, поскольку именно они нуждаются в квалифицированных кадрах. Согласно третьему мнению, инициатором взаимодействия между работодателями и системой профессионального образования должно быть государство. Наконец, еще одно (компромиссное) мнение заключается в том, что должны быть созданы независимые специализированные организации, которые централизованно координировали бы взаимодействие работодателей и системы профессионального образования. На практике движение в этом направлении уже осуществляется: на федеральном уровне подобную миссию в значительной степени взяло на себя Национальное агентство развития квалификаций – НАРК; в субъектах создаются прообразы таких организаций –

региональные Координационные советы, включающие представителей государственной власти, сферы образования и сферы труда.

**Факторы развития социального партнерства** в сфере профессионального образования в современной России постепенно складываются на всех уровнях хозяйствования: национальном, региональном и на уровне учреждения. Охарактеризуем важнейшие из них.

1. *Проблема гармонизации взаимоотношений образования и рынка труда.* Развитие рыночной экономики в России с начала 90-х гг. обусловило появление различных форм собственности, развитие рынка труда и образовательных услуг. Вместе с тем развивались и противоречия между рынком труда и рынком образовательных услуг, между потребностью в образовательных услугах профессионального образования и сокращением их объема в связи с резким уменьшением расходов бюджета на эти цели и низкой платежеспособностью населения.

Кроме того, как отмечают многие современные исследователи, работодатель постиндустриального периода развития общества существенно отличается от работодателя минувшего технологического периода; повысились его требования к мотивационной готовности работников, их организационным умениям и другим общим компетенциям; существенно возросла динамика изменений в требованиях к профессиональным компетенциям по мере развития технологий.

В результате обострился целый ряд «вечных» проблем рыночной экономики, разрешение которых невозможно без налаживания социального партнерства между сферой образования и сферой труда. В этой ситуации чрезвычайно важным является осознание, что только заинтересованное совместное участие в развитии образования всех потребителей и благополучателей образовательных результатов, отказ от стереотипа, что за эту сферу – образование – несут ответственность только образовательные учреждения, позволит эффективно решить задачи модернизации образования.

2. *Инновационные тенденции в развитии теории и практики управления,* проявляющиеся во всех сферах и отраслях

деятельности. Объективным процессам, происходящим в сфере управления постиндустриальным обществом, более, чем традиционная (централизованная, иерархическая), соответствует новая, сетевая структура. Там, где она формируется, начинает складываться новая организационная культура, характерными чертами которой являются коллегиальность в обсуждении и принятии ситуационных решений; переход к гибким рабочим командам и др. Эта структура предполагает свободно связанную сеть равноправных и независимых партнеров. Ее назначение – сохранение различий между партнерами, а значит, и разнообразия их ресурсов, при одновременном признании ими общих ценностей и стремлении к достижению общих целей путем активного включения в процессы принятия решений. Следствием этого являются, принятие общих правил взаимодействия, рост самостоятельности и широкая децентрализация ответственности, обуславливающие постоянное и систематическое повышение квалификации участников [19, с. 19-20.].

В сфере образования сетевое взаимодействие и социальное партнерство конкретизируют понятие государственно-общественной системы управления образованием, постепенно формирующейся в нашей стране на протяжении последних полутора десятилетий.

3. *Изменения в образовательной политике* в современной России, среди которых, наряду с ростом стремления к гармонизации интересов общества, отдельных групп населения и каждого гражданина, выделяется *тенденция к регионализации образования*. Одним из наиболее позитивно-значимых проявлений этой тенденции становится формирование территориально-производственных кластеров (территориально-отраслевых объединений ресурсов), которые становятся основой территориальных профессионально-образовательных кластеров, создаваемых на основе разнообразных механизмов интеграции, социального партнерства и сетевого сотрудничества.

4. *Диверсификация источников финансирования образования*. В настоящее время, несмотря на сохраняющееся преобладание государственной бюджетной поддержки профессионального

образования, степень удовлетворения потребности учебных заведений за счет этого канала финансирования заметно снизилась. Финансирование государственных и муниципальных образовательных учреждений из бюджетов всех уровней осуществляется в объемах, которые нередко не позволяют образовательным учреждениям оплатить их неотложные нужды. В связи с этим для решения задач повышения качества и эффективности образования всё большую роль начинает играть дополнительное (внебюджетное) финансирование, привлечение которого требует развития механизмов социального взаимовыгодного партнерства. Решению этой задачи способствует законодательное закрепление автономии образовательных учреждений, обеспечивающее повышение их возможности в привлечении и использовании внебюджетных средств.

5. *Структурные сдвиги в сфере образования* также заметно влияют на интенсификацию партнерских связей. Как отмечают исследователи, современное структурирование сектора образования во всем мире осуществляется двумя путями: (1) создание защищенных ниш посредством «вертикальной интеграции» (как одной из наиболее значимых форм социального партнерства) с поставщиками и клиентами и (2) распыление рисков через расширение рынков, т.е. путем «горизонтальной экспансии» [49]. Эта последняя осуществляется в различных формах: дифференциация ассортимента услуг, экстернализация, гибридизация статуса учебного заведения, формирование образовательных сетей в различных формах (простых товариществ, ассоциаций, консорциумов и пр.).

В России другим, не менее важным структурным сдвигом является проходящий с середины 2000-х гг. процесс реструктуризации сети образовательных учреждений всех типов и видов. Под реструктуризацией сети образовательных учреждений понимается оптимизация региональной системы образования, обеспечивающая повышение качества образования за счёт более эффективного использования материально-технических, кадровых, финансовых и управленческих ресурсов ОУ на основе их концентрации и кооперации [2].

Реструктуризация сети учреждений профессионального образования рассматривается с позиции активного привлечения бизнеса, что обеспечивает переход ОУ в иную организационно-правовую форму, позволяющую эффективно использовать многоканальные схемы финансирования и другие рыночные механизмы развития [27]. Таким образом, в системе профессионального образования процесс реструктуризации сети поддерживает другой, более широкий процесс формирования системы территориальных профессионально-образовательных кластеров.

6. *Исторические традиции социального партнерства и накопление его опыта в новых условиях.* В России конца XIX – начала XX в., как отмечает группа исследователей под руководством В.И. Блинова, участие представителей экономической сферы в различных педагогических съездах было вполне естественным явлением. «Российские промышленники и предприниматели начала XX века были не только по-настоящему заинтересованы в развитии профессионального образования, но и способны были квалифицированно принимать участие в обсуждении организационно-педагогических вопросов, формулировать свой образовательный заказ, вносить предложения по совершенствованию содержания образования и образовательного процесса» [7].

Во второй половине XX в. в СССР традиционно существовала система коллективных договоров между различными предприятиями и организациями. Широко практиковалось так называемое шефство промышленных и сельскохозяйственных предприятий над определенными (как правило, профильными) учреждениями профессионального образования. Практика шефства позволяла, более или менее успешно, поддерживать на необходимом уровне материальную базу учреждений НПО и СПО и периодически обновлять её, обеспечивая качество предметно-пространственного и деятельностно-технологического компонентов образовательной среды.

В последние годы практика социального партнерства в образовании развивается в условиях рыночных отношений, на

основе взаимовыгодности. В то же время феномен сетевого образования (в строгом смысле) является для нашей страны принципиально новым явлением, не имевшим аналогов в истории отечественной педагогики. Некоторые реализуемые на практике модели социального партнерства и сетевого взаимодействия будут рассмотрены далее.

Обозначенные выше факторы становления социального партнерства относятся к макроуровню. Что касается уровня отдельно взятого образовательного учреждения, как правило, наиболее значимыми оказываются два следующих взаимосвязанных фактора развития социального партнерства:

- *дефицит ресурсов* (в рамках бюджетного финансирования) для полноценной реализации профессиональных образовательных программ собственными силами. Соответственно, именно ресурсное обеспечение деятельности может стать источником мотивации разворачивания для социального партнёрства и сетевого взаимодействия образовательных учреждений профессионального образования [1], [56];
- *стремление учреждения профобразования повысить качество образования и конкурентоспособность* путём более точной «настройки» своих выпускников на требования рынка труда и обеспечения гарантий для их трудоустройства.

Таким образом, любая реализуемая образовательная программа должна являться результатом многостороннего сотрудничества, реализуемого на основе механизмов социального партнерства.

Большинство авторов рассматривает социальное партнерство как систему, включающую в себя следующие *элементы*: субъекты, уровни, объекты, функции, механизмы, процедуры реализации.

Для социального партнерства характерны внутренняя и внешняя среды. Под *внутренней средой* подразумевается само образовательное учреждение. *Внешняя среда прямого воздействия* в социальном партнерстве состоит из непосредственного окружения образовательного учреждения:

школы – «поставщики» будущих студентов, работодатели – их «потребители», органы государственной власти, законы Российской Федерации и местные (региональные). *Внешняя среда косвенного воздействия* состоит из макроокружения, включающего в себя состояние экономики, социокультурную среду, политику, правовое регулирование, стандартизацию, науку, технологию ([43]).

Социальное партнерство и сетевое взаимодействие в образовании строятся на принципах: саморегуляции деятельности; единства подходов к содержанию, технологии и организационным преобразованиям; равноправных и взаимовыгодных отношений участников сети; взаимной дополняемости учреждений – участников партнерской сети; достаточности ресурсного обеспечения образовательных учреждений; системности [59, с. 8].

**Нормативно-правовые основания** для участия образовательного учреждения в социальном партнерстве содержит Закон «Об образовании». Поскольку образовательное учреждение является юридическим лицом, из этого следует его право вступать в разнообразные договорные отношения, как с образовательными учреждениями, так и с иными юридическими лицами, соблюдая все требования действующего законодательства и учитывая свою организационно-правовую форму. Также образовательное учреждение, как юридическое лицо, вправе учреждать или участвовать в учреждении иного юридического лица, с учетом своей организационно-правовой формы [46, ст. 12.8].

Проект нового Закона «Об образовании в Российской Федерации», который планируется принять в 2012 г., преемственно развивает данное положение. В Ст.23 «Объединения юридических лиц, государственно-общественные объединения, общественные организации в системе образования» содержатся следующие положения:

- «Организации, осуществляющие образовательную деятельность, независимо от их организационно-правовых форм и форм собственности, иные организации, действующие в системе образования, вправе создавать и



вступать в объединения юридических лиц (ассоциации, союзы)»);

- «Объединения юридических лиц (ассоциации, союзы) в образовании являются некоммерческими организациями, создаются и действуют в соответствии с гражданским законодательством Российской Федерации».

Поскольку ассоциации и союзы любых юридических лиц (не только образовательных учреждений), являются некоммерческими организациями, их учреждение регламентируется Гражданским кодексом и Федеральным законом «О некоммерческих организациях». В последнем документе обозначено право ассоциирования образовательных учреждений с иными учреждениями, предприятиями (имеющими различные организационно-правовые формы), а также с различными общественными объединениями. Отметим, что в Ст.12 ФЗ «О некоммерческих организациях», как и в Ст.23 проекта нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» конкретная организационно-правовая форма образовательного объединения – (ассоциация, союз) взята в скобки. Таким образом, обозначен не исчерпывающий список организационно-правовых форм, а лишь их возможные примеры.

Таким образом, действующее законодательство не содержит существенных ограничений на организацию социального партнерства и сетевого взаимодействия образовательных учреждений, в том числе в форме образовательных объединений как с образованием, так и без образования юридического лица в форме различных договорных отношений.

Кроме того, в ряде регионов РФ приняты законы «О социальном партнерстве», устанавливающие общие принципы регулирования трудовых отношений в субъекте федерации.

Социальное партнерство в образовании является тем инструментом, с помощью которого представители разных субъектов собственности и групп населения осуществляют партнерское взаимодействие в решении проблем воспитания, образования, развития личности школьников, добиваются повышения качества и конкурентоспособности образования. Таким образом, *на основе средств социального партнерства*

**может быть достигнут целый ряд ожидаемых образовательных эффектов.**

*1. Внутренние эффекты.*

*1.1. Управленческие:* обеспечение взаимодействия между педагогами, администрацией, обмен педагогическим опытом и дидактическими материалами и на этой основе – организация системы профессионального развития педагогов; распределение материально-технических ресурсов, включая аудиторный и жилой фонд, их доступность для всех субъектов сети; обеспечение доступа всех субъектов учебно-воспитательного процесса к общей информационной базе; создание условий для обучения по индивидуальным образовательным программам; создание единого образовательно-воспитательного пространства для внеклассной деятельности; расширение спектра реализуемых образовательных услуг; создание обучающей среды, насыщенной ресурсами, обеспечивающей синергетический образовательный эффект и др.

*1.2. Педагогические:* наличие образовательных результатов, достижение которых невозможно силами отдельных субъектов образовательной сети; повышение качества реализуемых образовательных программ; более полный учёт интересов, склонностей и способности обучающихся; осуществление учебных сетевых и телекоммуникационных проектов и др.

*2. Внешние эффекты.*

*2.1. Экономические:* развитие кадрового потенциала региональных экономик; повышение степени сбалансированности «спроса и предложения» в подготовке кадров; повышение финансово-экономической самостоятельности образовательной сети в целом и отдельных составляющих её субъектов; повышение эффективности распределения общих объёмов финансирования образовательных учреждений («лоббирование иной <более эффективной> схемы распределения финансовых потоков в системе образования» [70]); повышение уровня инвестиционной привлекательности учреждений профессионального образования и их конкурентоспособности и др.

*2.2. Социальные:* повышение степени удовлетворённости

заказчиками и потребителями получаемыми образовательными услугами; снижение уровня безработицы; снижение социальной напряженности в регионе; развитие механизмов государственно-общественного управления в регионе и др.

Большинство из обозначенных образовательных эффектов являются специфичными для социального партнерства и сетевого взаимодействия и не могут быть достигнуты на основе других известных средств.

До конца XX в. набор *механизмов и конкретных форм*, в которых реализовывалось социальное партнерство в системе СПО, ограничивался традиционным перечнем: участие работодателей в разработке и рецензировании учебно-программной документации; приглашение специалистов предприятий-партнеров для проведения занятий, бесед с обучающимися, а также для участия в промежуточной и итоговой аттестации студентов; организация профессиональных практик на базе предприятия-партнера с привлечением его специалистов в качестве (со)руководителей практики; внеклассные мероприятия, реализуемые в УСПО совместно с социальными партнерами (деятельность профессиональных клубов, кружков; участие в профессиональных выставках, конференциях; организация студенческих конференций, конкурсов по специальности, конкурсов творческих работ и т.д.).

На протяжении последних полутора десятилетий получают развитие и некоторые относительно новые механизмы и формы социального партнерства УСПО с работодателями, в том числе:

- организация консультативных советов (региональных, территориально-отраслевых), в которые входят представители образовательных учреждений, работодателей, профессиональных ассоциаций, служб занятости, региональных органов управления отраслью и образованием;
- формирование многоуровневой системы гражданско-договорных отношений между партнерами;
- создание общественно-государственных органов управления образовательным учреждениям (попечительский, опекуны советы, ассоциации, объединения, клубы и т.п.);

- введение социальных партнеров в состав учредителей образовательных учреждений или их участие в работе попечительских советов образовательных учреждений;
- реализация моделей долевого финансирования образовательных программ и проектов;
- расширение функций УСПО по переподготовке и повышению квалификации работающих и высвобожденных работников партнера-работодателя;
- участие учебных заведений системы СПО в опережающем обучении, т.е. заключении договоров с предприятиями на обучение граждан новой перспективной специальности до расторжения трудовых договоров между работником и работодателем;
- интеграция учебных заведений СПО в многофункциональные образовательные комплексы, содержащие учебные заведения различных уровней образования (например: НПО, СПО, ДПО) и находящиеся в отношениях многостороннего социального партнерства с работодателями
- стажировка преподавателей спецдисциплин (профессиональных моделей) на реальных рабочих местах под руководством специалистов работодателя и др.

Рассмотрим **условия формирования** социального партнерства в образовании. В качестве наиболее значимого условия большинство авторов отмечает *наличие обоюдного интереса к налаживанию взаимодействия*. И напротив, отсутствие такого интереса (нередко характерное для современной практики) выступает центральным препятствием на пути развития социального партнерства в образовании. Эта проблема, в той или иной степени характеризует поведение всех потенциальных субъектов партнерства: работодателей, руководителей органов управления образованием и директоров образовательных учреждений, которые испытывают дефицит в руководящих и педагогических кадрах, обладающих достаточной профессиональной культурой и готовностью к выстраиванию конструктивного взаимодействия с субъектами в межсекторальном пространстве.

Современные исследователи называют и другие проблемы и трудности разного масштаба, препятствующие активному формированию партнерских сетей в образовании, устранение которых выступает условием активизации процессов социального партнерства:

- не завершился процесс организационного оформления общероссийских и территориальных объединений работодателей;
- управление экономикой происходит в значительной степени на основании рыночных механизмов, тогда как основной рычаг управления начальным и средним профессиональным образованием – разработка ФГОС и контроль за их реализацией – сохраняет за собой государство [7, с. 64];
- отсутствие в образовательных учреждениях маркетинговых служб и других подразделений, отвечающих за социальное партнерство [55].

Последняя из обозначенных позиций конкретизирована в работе А.Г. Петренко. Автор обозначает следующие условия, характеризующие результативность маркетинговой деятельности учреждения профессионального образования: «выявлены требования социальных партнеров к выпускникам учреждений профессионального образования, способствующие их адаптации к рынку труда; предоставлена достаточная информация населению... о наличии свободных рабочих мест и возможностях профессиональной подготовки и переобучения; осуществлена ... экспертиза программной и учебно-методической и тестирующей документации с учетом мнения социальных партнеров; определены требования к проектированию образовательного процесса с участием социальных партнеров и способы диагностики его педагогической эффективности» [50].

Другое, достаточно обширное множество, составляют обозначенные в литературных источниках **условия эффективности функционирования и развития** сетевого взаимодействия и социального партнерства в образовании, которые могут быть собраны в следующие группы: организационно-управленческие; нормативно-правовые;

методические; информационно-технологические; педагогические; социально-психологические.

Исследователи сетевых форм образования отмечают характерное смещение в значимости различных групп условий эффективности образования (в сопоставлении с несетевыми формами). В частности, в сетевых формах организации акценты смещаются от развития информационно-коммуникативных сторон взаимодействия партнеров в сети к социально-психологическим, поскольку «достоверность передаваемой информации всецело зависит от степени доверия, складывающегося между партнерами» [19].

Таким образом, организация социального партнерства и сетевого взаимодействия в образовании – сложный и многогранный процесс, требующий не просто высокой квалификации управленцев и педагогов, но и сформированности у них ряда специфических профессиональных компетенций. Кроме того, при организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений профессионального образования необходимо учитывать риски, которые сгруппированы авторами [59] следующим образом: риски, вызванные нарушением принципов и механизмов взаимодействия ОУ; фоновые риски, вызванные внешним воздействием; риски, связанные с отсутствием необходимой нормативно-правовой базы.

Многообразие *моделей сетевого взаимодействия в образовании* (в том числе, в системе более широкого социального партнерства) определяется, прежде всего, возможностью различных подходов к их классификации.

1. Образовательная сеть, по *уровню взаимодействия*, может быть: локальной (партнерская сеть отдельно взятого образовательного учреждения), муниципальной, региональной, межрегиональной, федеральной, международной.

2. Могут быть выделены типы образовательных сетей, созданных для решения следующих *ведущих задач*:

- организация сетевых учебных классов или групп («сетевое сотрудничество» в узком смысле слова);
- совместное использование материально-технических, аудиторных, кадровых и других ресурсов в рамках сети;
- формирование совместного методического пространства

посредством создания системы «горизонтального» обмена опытом и взаимного повышения квалификации педагогических кадров;

- формирование общей информационной базы образовательной сети на основе дистанционных (телекоммуникационных) технологий в рамках сети.

Очевидно, что возможно создание и комбинированных моделей, нацеленных на решение двух или более видов задач.

3. По *типу организационной структуры* могут быть выделены следующие два типа сетевого взаимодействия.

Во-первых, т.н. «внутренняя сеть» – объединение держателей разного типа ресурсов (включая проекты, производители, поставщики, клиенты, административный ресурс) в рамках одной организации или «организованности». «Внутренняя сеть» обеспечивает решение актуальных отраслевых задач, требующих программно-целевых действий (например, переход к профильному обучению или реструктуризация сети ОУ). Органом управления сетью является структура, имеющая властные полномочия для решения такого типа задач (Департаменты, отделы и т.д.), при этом каждый «узел» сети имеет возможность самостоятельной работы. Для выполнения посреднических функций (функция «брокера») создаются специальные группы, обладающие технологиями проявления и соорганизации ресурсодержателей.

Во-вторых, т.н. «динамическая сеть» – объединение организационных единиц, действующих в единой ценностной цепи. В такой сети один из узлов выполняет роль «системного интегратора» – держателя стратегического, (как правило, финансового) ресурса, имеющего определенные имидж и связи. Посредством договорных отношений системный интегратор создает временные союзы из подрядчиков для решения конкретных задач [69].

4. По *типам узлов сети*:

- узлы сети – образовательные учреждения, обладающие сходным ресурсом, но не достаточным для самостоятельной организации условий для реализации определенных образовательных задач на определенном уровне качества;

- в сети существуют узлы двух видов: образовательные учреждения, имеющие ресурс («ресурсные центры») и не имеющие его, выполняющие роль «поставщика» контингента обучающихся;
- в качестве узлов сети выступают образовательные программы и проекты, которые могут объединять не только образовательные учреждения, но и организации, учреждения и предприятия самого различного типа; как правило, такая сеть обеспечена специальной организационной структурой, имеющей стратегический и менеджерский узел.

В настоящем исследовании нами принята за основу типология моделей сетевого взаимодействия учреждений довузовского профессионального образования, разработанная, на основе анализа образовательной практики, группой исследователей под руководством Т.В. Абанкиной [59, с. 12-18]. В данном случае для группировки моделей используются два взаимосвязанных основания: особенности структуры сети и комплекс решаемых ею задач. При этом, как отмечают авторы, выделенные ими модели обладают высокой степенью внутренней вариативности, что позволяет успешно адаптировать их к различным географическим, демографическим и социально-экономическим условиям [Там же, с. 12].

Модель 1 – *ведущее (опорное) ОУ с сетью ОУ-спутников («ядерная модель»)*. Это сеть учреждений, организованных по определенному приоритетному направлению образовательной деятельности. Создание такой модели обеспечивает высококачественное образование за счёт концентрации учебно-методических, материально-технических, финансовых, кадровых, управленческих ресурсов. Ведущее (опорное) учреждение может выступать в качестве методического и ресурсного центра для всех ОУ сети.

Модель 2 – *ассоциация ОУ по отраслевому, межотраслевому и (или) территориальному признакам («распределенная модель»)*. Данная модель используется для развития горизонтальных связей между ОУ, основанных на взаимной выгоде при решении общих проблем: совместное использование ресурсов; свободный обмен



мнениями; неформальное распространение педагогических новаций, современных технологий и т.д. В указанной модели сетевого взаимодействия нет главной организации и иерархического административного подчинения, различные функции разделены между ОУ. Как отмечают авторы, «образовательное пространство, созданное на основе ассоциации, расширяет возможности реализации общей образовательной программы для обучающихся, объединения ресурсов..., а также индивидуальных образовательных программ» [Там же, с. 14]. В наиболее развитом случае, входящие в сеть ОУ могут создавать и реализовывать общую образовательную программу в сети, объединяющую уникальные программы каждого из них.

На практике, координатором сетевого взаимодействия в данном случае, как правило выступает совместно созданная некоммерческая организация (например, *образовательный консорциум*), на паритетных началах взаимодействующая со всеми участниками сетевого взаимодействия. Одним из первых регионов, где была реализована данная модель, стала Удмуртская республика [70].

Модель 3 – *образовательные центры (округа)*, формирующиеся в связи с потребностью комплексного обеспечения рабочими и специалистами определенной отрасли экономики региона. «Единое образовательное пространство в данной модели выстраивается на основе потребности работодателей в системной и комплексной подготовке кадров с позиции, во-первых, целенаправленности, во-вторых, приверженности к данной отрасли, в-третьих, возможности организации непрерывного образования» [59, с. 15]. В рамках данной модели возможно взаимодействие общеобразовательных школ, учреждений НПО, СПО и ВПО, работодателей.

Данную модель можно рассматривать как развитие «ядерной» модели, когда наряду с одним центром имеются промежуточные центры, которые концентрируются вокруг наиболее сильного учреждения, а вокруг располагаются периферийные учреждения. Модель может иметь большую развитость сети и оптимизирована за счёт взаимодействия не только внутри промежуточных узлов, но и развития связей между ними. В рамках данной модели могут

быть реализованы интегрированные образовательные программы по профессиям и специальностям, программы предпрофильной подготовки и профильного обучения, программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров и др.

Модель 4 – *социокультурный образовательный комплекс*. Это образовательная организация, представляющая собой интеграцию образовательных учреждений НПО и СПО, общеобразовательной школы и учреждений дополнительного образования, реализующая программы профессионального и общего образования, программы дополнительного образования. Такая модель в наибольшей степени подходит для сельской местности, где образовательное учреждение НПО и СПО становится для социума не только образовательным, но и культурным и социальным центром [3].

Как уже отмечалось, в условиях построения региональных экономик как системы территориально-производственных кластеров, естественным следствием является формирование территориально-отраслевых кластеров профессионального образования (или ***территориальных профессионально-образовательных кластеров***). Этот процесс на практике складывается из двух взаимосвязанных тенденций:

- 1) формирование групп учреждений профессионального образования, каждая из которых осуществляет подготовку кадров для определенных видов экономической деятельности, т.е. для определенного территориально-производственного кластера;
- 2) развитие интеграции региональных систем профессионального образования с консолидированным работодателем (по отраслям экономики).

Кластер выступает как организационная форма структур, создаваемых для совместного, реализуемого на основе механизмов социального партнерства, использования научного, образовательного, производственного, ресурсного, инфраструктурного, кадрового потенциала, привлечения административного ресурса для управления качеством образования, достижения сбалансированности «спроса и предложения» в подготовке кадров. Назначение профессионально-образовательных кластеров состоит в том, чтобы сблизить образовательный процесс с

заказчиком и потребителем квалифицированных кадров – предприятием и создать новую систему подготовки кадров, строящуюся на принципах паритетного финансирования и интеграции.

Таким образом, формирование территориальных профессионально-образовательных кластеров представляет собой дальнейшее развитие процессов социального партнерства и сетевого взаимодействия в профессиональном образовании, выход их за пределы локального и субрегионального уровня – на региональный и, далее, на межрегиональный уровень. В следующем параграфе нами будут рассмотрены практические аспекты реализации данного процесса в современной России.

### **2.3. Формирование территориально-отраслевых образовательных кластеров в субъектах федерации**

Профессионально-образовательные кластеры создаются в субъектах Российской Федерации для обеспечения кадровой потребности приоритетных отраслей экономики региона (региональных экономических кластеров), а также отраслевых системообразующих предприятий и социальной сферы. Как показывает анализ региональных стратегий и программ развития, количество формируемых в одном регионе профессионально-образовательных кластеров, как правило, составляет от одного до семи.

Формирование профессионально-образовательных кластеров происходит на основе трех основных подпроцессов:

- *горизонтальной интеграции* учреждений профессионального образования одного уровня (образование сетей, филиалов и др.);
- *вертикальной интеграции* учреждений профессионального образования разного уровня – ВПО, СПО, НПО, а также общеобразовательных учреждений (формирование образовательных комплексов);
- *комплексной интеграции* («горизонтальной» и «вертикальной») – создание многоуровневых образовательных учреждений и их сетей, образовательных консорциумов и т.д.

Предпосылками формирования профессионально-образовательного кластера являются:

- наличие в регионе крупного отраслевого производственного комплекса, в ряде случаев – федеральной и/или региональной особой экономической зоны;
- наличие активно развивающихся ассоциаций региональных работодателей;
- наличие в региональной системе профессионального партнёрства опыта социального партнёрства с работодателями.

Обозначившемся на рубеже 2000-х – 2010- х гг. процессу формирования профессионально-образовательных кластеров предшествовал период, на протяжении которого кадровые проблемы региональных экономик решались на основе иных подходов, далеко не всегда обладавших достаточной эффективностью. Во многих случаях эти подходы реализуются и в настоящее время, за пределами формирующихся профессионально-образовательных кластеров.

*Первый подход* предполагает решение проблемы кадрового обеспечения работодателей своими силами. Крупные компании, в особенности те, которые знакомы с зарубежным опытом подготовки кадров, внедряют разнообразные формы внутрифирменной переподготовки и повышения квалификации, создавая учебные центры и подразделения внутри организаций, корпоративные университеты и т.п. Наиболее известный опыт подобного рода – корпоративный университет ОАО «Северсталь». Существует практика организации стажировок высококвалифицированных специалистов за рубежом. Однако компаний, которые на практике могут себе позволить подобные практики, немного. Большинство представителей малого и среднего бизнеса обучает сотрудников на рабочем месте, что не всегда обеспечивает качество подготовки на должном уровне. Как отмечают аналитики, корпоративное образование имеет много других ограничений [47].

*Второй подход* состоит в том, что отдельные работодатели сами ищут механизмы взаимодействия с системой образования. В

данном случае взаимодействие работодателей с государственным сектором образования чаще всего напрямую зависит от характера личных взаимоотношений руководителей предприятия и образовательного учреждения. В одном случае руководители предприятий подают заявки в профессиональные учебные заведения на определенных специалистов. Однако опыт взаимодействия такого рода далеко не всегда оценивается как позитивный (работодатели недовольны качеством подготовки, выпускники – зарплатой, все субъекты – мотивацией друг друга в процессе взаимодействия). В другом случае учебные заведения дают возможность работодателям вносить корректировки в существующие учебные планы в соответствии с потребностями. Третий вариант – работодатели и учебные заведения заключают договора на подготовку нужных специалистов. Есть примеры, когда работодатели совместно с образовательными учреждениями участвуют в проведении семинаров, конференций, научных разработках, публикациях.

Однако наиболее распространенной формой взаимодействия, в рамках данного подхода, является прохождение студентами практики, стажировки, с предоставлением возможности последующего трудоустройства на данном предприятии. Так, в Энгельском промышленно-экономическом техникуме налажено сотрудничество с профильными предприятиями (ГУП «Практика» и ОАО «Радоник») по практическому обучению и совершенствованию материально-технической базы техникума. Во время практики студенты зачисляются на рабочие места, выпускают продукцию по заказу предприятий и получают заработную плату. Ведущие специалисты предприятий являются руководителями практик, дипломного проектирования, председателями и членами экзаменационной комиссии по присвоению разряда рабочей профессии, а также государственных аттестационных комиссий.

В Уфимском автотранспортном колледже налажено взаимовыгодное сотрудничество с ГУП «Башавтотранс» и ГУП «Бакиравтодор». По каждой специальности связь с производством имеет свои особенности. Рабочие программы, методические разработки и пособия по теоретическому и

практическому обучению, создаваемые преподавателями колледжа, рецензируют практические работники «Башавтотранса» и «Бакиравтодора». По итогам производственной практики производятся научно-методические конференции с приглашением работников предприятий. Для успешного выполнения дипломного проекта студенты проходят на предприятии преддипломную производственную практику, связанную с темой дипломного проекта.

Подобных примеров, отражающих локальный уровень социального партнёрства учреждений СПО и предприятий экономической сферы, можно привести немало. Проблема, однако, состоит именно в локальности подобных прецедентов, в их зависимости от позиций и взглядов руководителей, от складывающихся между ними личных взаимоотношений. В наибольшей степени эффективность и, более того, сама возможность реализации данного подхода зависит от готовности работодателя к сотрудничеству с системой профессионального образования региона.

*Третий подход* в значительной степени позволяет преодолеть эти недостатки, поскольку предполагает на практике более широкие интеграционные процессы, происходящие в форме: интеграции образовательных и производственных структур, создания учебно-производственных (в ряде случаев – учебно-научно-производственных) комплексов.

В качестве характерных примеров можно привести опыт работы учебно-культурного научно-производственного центра в г. Гжель, а также Казанского учебно-научно-производственного химико-технологического комплекса в составе КХТК-КГТУ-АО «Органический синтез». В рамках этих и других подобных образовательных комплексов осуществляется многоуровневая подготовка рабочих и специалистов с использованием образовательных программ начального, среднего и первого уровня высшего образования по интегрированным учебным планам. Подобная интеграция дает возможность более рационально использовать материально-техническую и учебную базу, более качественно реализовывать преемственность ФГОС различных уровней профессионального образования, создавать

единую образовательную среду, насыщенную профессиональным контекстом.

*Четвёртый подход* предполагает реализацию социального партнёрства экономической и образовательной сфер на региональном уровне, при этом управление развитием социального партнёрства принимают на себя региональные органы государственного управления. В данном случае одной из центральных задач в регионах выступает поиск средств, стимулирующих работодателей к взаимодействию с учреждениями профессионального образования. В масштабах РФ недостаток таких средств остается серьезной проблемой. Тем не менее, в некоторых субъектах имеются определенные позитивные прецеденты, например:

- введение региональных налоговых льгот для работодателей, вкладывающих средства в систему профессионального образования (Вологодская обл.);
- создание институциональных механизмов стимулирования работодателей к обеспечению бюджетных мест в учреждениях профессионального образования соглашениями о трудоустройстве через обеспечение переноса функционала и программ корпоративных учебных центров в сеть программ профессионального образования, реализуемых учреждениями профессионального образования (Калужская обл.);
- организация и проведение областного конкурса «Социальный партнер образования» (Челябинская обл.) и пр.

Наиболее полным институциональным выражением данного подхода является формирование региональных структур, призванных скоординировать действия работодателей и учреждений профессионального образования в масштабах всего региона. Во многих регионах по инициативе областной администрации создан региональный совет по кадровой политике, который занимается проблемами взаимодействия системы довузовского профессионального образования и производственной сферы. Обязательным элементом региональной кадровой политики является система заключения прямых договоров между образовательными учреждениями

профессиональной подготовки и производственными предприятиями и организациями. В этом случае обеспечивается не только «встреча» общих интересов работодателей и учреждений профобразования, но и совместная деятельность по решению более широких социально-экономических проблем, таких как обеспечение переподготовки высвобождающегося и незанятого населения по особо сложным рабочим профессиям и специальностям СПО.

Дальнейшим развитием обозначенного подхода является формирование региональных профессионально-образовательных кластеров на основе механизмов долгосрочного стратегического планирования и широкой интеграции экономической и образовательной сфер.

В структуре профессионально-образовательного кластера могут быть выделены две сферы:

- внутренняя, включающая учреждения профессионального образования разного уровня и типа, непосредственно реализующие задачи кадрового обеспечения кластера, а также, во многих случаях, специально созданные в структуре кластера инфраструктурные организации и подразделения (такие как отраслевые ресурсные центры профессионального образования, центры сертификации квалификаций, экспертные советы и пр.);
- внешняя, охватывающая весь круг социальных партнёров учреждений профобразования, составляющих кластер – прежде всего, ведущих работодателей профильной отрасли, а также региональные органы государственного управления, органы управления образованием, службы труда и занятости, другие вовлечённые предприятия, организации и объединения.

Некоторые конкретные примеры, характеризующие возможные варианты состава профессионально-образовательных кластеров<sup>6</sup>, приведены в табл. 1.

---

<sup>6</sup> Здесь и далее, во всех случаях, где это не оговаривается особо, примеры региональной практики приведены на основе заявок субъектов РФ на участие в конкурсном отборе региональных программ развития образования в рамках ФЦПРО (2011 г.).



## ТАБЛИЦЫ



Анализ региональных документов показывает, что создание профессионально-образовательных кластеров должно привести к достижению следующих образовательных эффектов:

- повышение адаптационных возможностей ОУ – субъектов кластера по отношению к потребностям предприятий региона;
- расширение доступа к заказам на подготовку кадров;
- существенное снижение барьеров выхода на рынок образовательных услуг за счет унификации требований в рамках кластера;
- возможность достижения большего педагогического эффекта при организованном обучении (повышении квалификации) педагогического персонала всех образовательных учреждений кластера;
- более высокая эффективность использования технических средств, программных продуктов и информационных технологий, используемых ОУ – субъектами кластера;
- перенос положительной репутации кластера на его участников («эффект бренда»);
- региональные инновационные и иные программы, реализуемые в регионе, с большей долей вероятности могут учитывать интересы кластера, чем отдельных ОУ (и др.).

Анализ региональных материалов и первичного опыта формирования профессионально-образовательных кластеров позволяют выявить следующие инвариантные условия из эффективности:

- наличие устойчивой стратегии регионального развития, выраженной в программе, для выполнения интересов которой консолидируются интересы бизнеса, органов власти, консалтинга, финансовых организаций, образовательных учреждений;
- системный характер действий по модернизации той части региональной системы профессионального образования, которая обеспечивает подготовку кадров для соответствующего кластера;
- высокая степень доверия институциональных субъектов кластера по отношению друг к другу.

Формирующиеся региональные модели профессионально-образовательных кластеров отличаются значительным разнообразием.

Прежде всего, следует отметить расхождения в используемой терминологии. В документах различных регионах встречаются такие термины, как «профессионально-образовательный кластер» (Ярославская обл.), «производственно-образовательный кластер» (Липецкая обл.), «промышленно-образовательный кластер» (Пензенская обл.), «образовательно-производственный кластер» (Свердловская обл.), «отраслевой образовательный кластер» (Иркутская обл., Калужская обл.), «территориально-отраслевой образовательный кластер» (Нижегородская обл.), «многоуровневый образовательный кластер профессионального образования» (Владимирская обл.), «региональный профессионально-образовательный кластер» (Вологодская обл.), «научно-образовательный производственный кластер» (Белгородская обл.), «промышленно-научно-образовательный кластер» и «инновационный кластер» (Ульяновская обл.). Такое изобилие различных терминов, используемое для обозначения одного и того же понятия свидетельствует, с одной стороны, о том, что терминологию в данной области нельзя считать устоявшейся.

С другой стороны, использование различных терминов в ряде случаев свидетельствует о неполной тождественности обозначаемых ими понятий, т.е. о существовании различных подходов к формированию профессионально-образовательных кластеров в различных субъектах федерации. Проведённый нами анализ позволяет выделить по крайней мере три основания для таких различий:

- в одних случаях акцентируется территориальная (региональная либо субрегиональная) принадлежность кластера; в других случаях эта принадлежность не является значимой;
- в одних случаях акцентируется внимание на конкретной структуре кластера (например, *многоуровневый*); в других случаях структурный акцент, в силу определённых причин, не является значимым (например, в регионе

предусматривается возможность формирования кластеров с разнотипными структурами);

- в одних случаях акцентируется научная составляющая кластера, в состав которого входят вузы и научные организации (подразделения); в других случаях такой акцент отсутствует.

В условиях построения инновационной экономики в современной России это последнее различие оказывается наиболее значимым и позволяет выделить следующие типы формирующихся в регионах профессионально-образовательных кластеров.

1) *Вузо-ориентированные кластеры*. Так, в Ульяновской области формируется структура подобного типа, в рамках которой ведутся совместные разработки вузов с авиастроительными и приборостроительными объединениями, а также научно-исследовательскими институтами («Ульяновское конструкторское бюро приборостроения», «Авиастар», НИИАР, Марс, ОАО «Ульяновское конструкторское бюро приборостроения», ОАО «Утес» и др.). Таким образом, возникают инновационные кластеры, в рамках которых создаётся большая концентрация интеллектуальных сил на локальной территории. Как отмечается в региональной программе развития профессионального образования, это позволяет обеспечить «формирование адекватной экономической атмосферы, благоприятной для различного рода инноваций». Отметим определённую близость использованного образа «адекватной атмосферы» с понятием «образовательная среда», выступающим в качестве одного из ключевых в нашем исследовании.

2) *Многоуровневые кластеры* представляют собой вертикально-интегрированные структуры типа «УНПО – УСПО – вуз – работодатель». Так, в Ярославской области сформирован фармакологический профессионально-образовательный кластер, включая 4 вуза и по одному учреждению НПО и СПО, с перспективой подключения в ближайшие годы еще трёх-четырёх учреждений начального и среднего профессионального образования. В Сахалинской области создан образовательный комплекс на базе Охинского филиала ФГБОУ ВПО

«Сахалинский государственный университет» совместно с ГОУ НПО «Профессиональный лицей № 6», что позволило сконцентрировать ресурсы для реализации программ всех уровней по профилю нефтегазодобывающей отрасли. В Калужской области создаются образовательные консорциумы, объединяющие образовательные учреждения, реализующие программы для подготовки кадров различного уровня, на основе интеграции профессиональных программ, приводящей к оптимизации сроков подготовки специалистов. В Пензенской области в состав медико-биологического профессионально-образовательного кластера включены учреждения высшего и среднего профессионального образования; кроме того, предусмотрено создание (на базе работодателей, на основании договоров долгосрочной аренды и механизмов софинансирования) специализированных учебно-производственных лабораторных комплексов, на базе которых, в том числе, будут созданы стажерские площадки для педагогического персонала и обучающихся образовательных учреждений.

3) *Кластеры довузовского уровня* состоят из узлов профильных многоуровневых учреждений профессионального образования, создаваемых на базе учреждений СПО и выпускающих квалифицированные рабочие кадры и специалистов среднего звена, которые имеют несколько рабочих профессий (Вологодская обл.) и в ряде случаев реализующих отдельные программы или профессиональные модули высшего образования (Красноярский край). Этот подход широко используется и в Нижегородской области, где различные виды ресурсных центров (инновационные, оснащенные высокотехнологичным учебно-производственным и учебно-лабораторным оборудованием, а также межрегиональные по подготовке кадров для определённых отраслей) создаются на базе учреждений НПО и СПО (пример – инновационный учебно-производственный комплекс на базе ГБОУ СПО «Сормовский механический техникум» по разработке высокотехнологичного оборудования, учебных тренажеров и имитаторов).

В рамках каждого из обозначенных типов профессионально-образовательных кластеров в разных субъектах реализуются региональные подходы, отличающиеся значительным многообразием. Это многообразие настолько велико, что на настоящем этапе затрудняет их классификацию. В силу этого обстоятельства, рассмотрим имеющиеся подходы к построению структуры профессионально-образовательных кластеров на нескольких конкретных примерах, ограниченных рамками довузовского профессионального образования.

1. Наиболее типичные структуры профессионально-образовательных кластеров формируются в Вологодской области, Приморском крае и некоторых других регионах, где основной единицей формируемой региональной сети профессионального образования является многоуровневое учреждение СПО, выпускающее квалифицированные рабочие кадры и специалистов среднего звена, которые имеют несколько рабочих профессий. Сеть в целом представляет собой совокупность таких учреждений СПО, интегрированных в экономические кластеры в соответствии с приоритетными секторами развития экономики.

Во Владимирской области реализуется аналогичный подход, при этом большее внимание уделено формированию филиальной сети учреждений СПО/НПО.

2. В Красноярском крае формируется региональная сеть, образованная учреждениями профессионального образования двух функциональных типов. Первый тип – *высокотехнологичные центры* – организуется в рамках отраслевых образовательных консорциумов. Это монопрофильное многоуровневое учреждение, на базе которого реализуются программы профессиональной подготовки, НПО и СПО по группам профессий / специальностей родственного профиля, отдельные программы или профессиональные модули высшего образования. Второй тип – *многопрофильные многоуровневые образовательные учреждения*, удовлетворяющие образовательные потребности местного сообщества и, в том числе, предоставляющие услуги дополнительного профессионального образования для взрослого, в том числе работающего населения муниципального образования.

Аналогичный подход, в основе которого лежит создание высокотехнологичных образовательных центров, реализуется в Калужской области. Здесь определены две приоритетных отрасли региональной экономики: химико-фармацевтическая промышленность и автомобилестроение. По каждой из них создаются региональные центры подготовки кадров, соответствующие требованиям работодателей и оснащенные современным высокотехнологичным производственным оборудованием, аналогичным тому, которое используется на реальном производстве. Предполагается, что они станут технологическими площадками, на базе которых будет выстраиваться конкурентный рынок образовательных услуг. В частности, предполагается, что на базе центров часть своих программ будет иметь право реализовывать любое образовательное учреждение (иная организация), получившее государственное задание (в том числе и на конкурсной основе), или имеющее оплачиваемый контракт с работодателем (или их объединением) на подготовку кадров для фармацевтической отрасли.

Созданные таким образом специализированные обучающие структуры отвечают следующим требованиям:

- гибкость и быстрота реакции образовательных учреждений и образовательных программ на инновации в производстве;
- практическая ориентация знаний и умений, получаемых выпускниками, компетентностный характер результатов обучения в целом;
- тренинговый формат обучения с использованием в том числе высокотехнологичного симуляционного, эмуляционного и имитационного оборудования;
- постановка современной культуры производства и особого менталитета специалиста, занятого в инновационном производстве, что обеспечивает инновационный способ поведения.

3. В Свердловской области формируются четыре различных типа учреждений профессионального образования: (1) учреждения НПО, работающие с детьми особых категорий, находящиеся в сложной жизненной ситуации;



(2) многопрофильные и/или многоуровневые учреждения НПО/СПО, ориентированные на решение кадровых задач локальных рынков труда либо градообразующего предприятия;

(3) учреждения НПО/СПО – *территориальные образовательные ресурсные центры*, ориентированные на решение кадровых задач субрегиона с учетом развития инновационных производств по одному или нескольким образовательным кластерам;

(4) учреждения НПО/СПО – *отраслевые (профильные) ресурсные центры*, ориентированные на решение организационных (координационных), информационных и образовательных задач образовательного кластера. В данных учреждениях аккумулируются не только кадровые и материально-технические ресурсы сети, но и информационные и образовательные (учебно-методические) ресурсы, а также ресурс взаимодействия с консолидированным работодателем.

Близкий подход реализуется в Ульяновской области, где выделяется пять функциональных типов учреждений профессионального образования: (1) УСПО/УНПО – ресурсные центры; (2) территориально-отраслевые УСПО/УНПО; (3) сельские УСПО/УНПО, включенные в сетевое взаимодействие с ресурсным центром; (4) УНПО для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; (5) региональные ресурсные центры, реализующие программы профессиональной подготовки.

4. В некоторых регионах (Республика Саха (Якутия), Республика Татарстан) основой региональной сети профессионального образования выступает выраженное членение региона на относительно узкофункциональные экономические зоны. Так, в Республике Татарстан сформировались и активно развиваются центры притяжения, которыми, как правило, являются крупные предприятия или научно-образовательные центры, а именно: Набережночелнинская агломерация (города Набережные Челны и Нижнекамск), Столичная агломерация (г. Казань) и Юго-Восточная агломерация (г. Альметьевск). Таким образом, формирующиеся ресурсные центры профессионального образования призваны реализовать свои функции одновременно

как в профессиональном, так и в территориальном «измерениях». Это отличает рассматриваемый подход от рассмотренных выше моделей, реализуемых в Красноярском крае и Свердловской области, в которых отраслевые и территориальные ресурсные центры профессионального образования создаются на базе разных ОУ и функционируют отдельно.

Во всех рассмотренных случаях основными узлами региональной сети профобразования являются ресурсные центры того или иного типа. В простейшем случае, в регионе, в рамках каждого формируемого профессионально-образовательного кластера формируется один ресурсный центр. Как показывает анализ региональной практики, создание ресурсных центров чаще всего осуществляется на основе следующей последовательности шагов:

- отбор учреждений профессионального образования на роль ресурсных центров;
- материально-техническое оснащение (дооснащение) ресурсных центров;
- развитие социального партнёрства создаваемых ресурсных центров и работодателей для повышения качества образования (например, создание центров коллективного пользования учебно-материальной базой, развитие обмена преподавателями и т.п.);
- заключение договоров о сетевом взаимодействии других учреждений СПО/НПО с ресурсными центрами профессионального образования.

В связи с тем, что экспериментальная работа была реализована нами на базе Перевозского строительного колледжа, располагающегося в Нижегородской области, представляется целесообразным кратко рассмотреть современное состояние экономической сферы данного региона. При этом необходимо более детально охарактеризовать состояние и перспективы регионального строительного комплекса – отрасли, соответствующей основному профилю экспериментального колледжа.

Территория Нижегородской области составляет 74,8 тыс. кв. км (0,4 % территории РФ); население – 3524 тыс. чел (2,4 % населения РФ); ВРП – 222,4 млрд. руб. (2003 г.) (1,9 % ВВП РФ).

Ведущие отрасли региона, по объёму выручки: (13,8 %), транспорт и логистика (8,5 %), пищевая промышленность (7,4 %) и черная металлургия (6,8 %).

Наибольшую занятость населения обеспечивают автомобильная промышленность (93 тыс. чел.), сельское хозяйство (73 тыс. чел.), транспорт и логистика (64 тыс. чел.), научно-образовательный комплекс (55 тыс. чел.), жилищно-коммунальный сектор (62 тыс. чел.) и строительство (34 тыс. чел.).

Большинство секторов экономики Нижегородской области демонстрируют относительно низкий уровень производительности труда. Лидируют туризм и стекольная промышленность (где производительность труда составляет соответственно 30% и 25% от текущего уровня США). В промышленности строительных материалов этот показатель составляет 8,7%. В среднем по базовым секторам экономики Нижегородской области уровень производительности составляет сегодня около 6 % от текущего уровня производительности в США<sup>7</sup>. Такая ситуация обуславливает неспособность компаний платить высокую заработную плату и определяет неэффективную структуру занятости населения.

В «Стратегии развития Нижегородской области до 2010 года» выделены три группы отраслевых приоритетов. К первой группе относятся, в том числе: автомобилестроение, научно-образовательный комплекс и новая экономика, информационные технологии, радиоэлектронная промышленность и приборостроение. Промышленность строительных приоритетов отнесена к третьей группе приоритетов.

По имеющимся прогнозам ключевых показателей экономики Нижегородской области, среди поддерживающих секторов экономики, по объёму выручки к 2020 г. будет однозначно лидировать отрасль «строительство», в настоящее время занимающая по этому показателю лишь третье место, уступая отраслям «транспорт и логистика» и «связь (включая телекоммуникации)». В то же время, по численности занятых

---

<sup>7</sup> Приведены имеющиеся данные по производительности труда на 2004 г. [64].

будут лидировать отрасли «транспорт и логистика» и «ЖКХ», при этом число занятых в отрасли «строительство» уменьшится в абсолютных цифрах с 37 до 23 тыс. чел., благодаря чему эта отрасль перейдет в региональной структуре занятости с третьего на пятое место среди поддерживающих отраслей. Это ставит перед профильными учреждениями профобразования, обеспечивающими кадрами строительный комплекс области, следующие задачи:

- максимально точная настройка на потребности работодателя в плане сбалансированности подготовки кадров строительной отрасли по уровням и профилям образования;
- переход от экстенсивного наращивания количества подготовленных кадров для строительной отрасли к повышению качества подготовки, выражающегося в том числе в готовности выпускников к работе на современном оборудовании и на основе современных технологий, обеспечивающих высокую производительность труда;
- создание региональной системы образования взрослых (профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки) в строительной области для обеспечения квалифицированной занятости высвобождающихся кадров;
- выход на новые рынки труда и новых работодателей за пределами области, нуждающихся в подготовленных кадрах строительной отрасли, что отмечается и в региональной «Стратегии развития»: «Реализация образовательных услуг за пределами области имеет высокий потенциал. Эта задача потребует строительства общежитий и маркетинга образовательных услуг региона на рынках в России и за рубежом» [64].

На 1 января 2010 года в Нижегородской области действовало 17 государственных, 18 филиалов иногородних и 20 негосударственных вузов, в которых было занято более 16 тысяч специалистов высшей квалификации. Подготовку рабочих кадров и специалистов осуществляли 78 государственных образовательных учреждений, подведомственных министерству образования Нижегородской области, в том числе 30

профессиональных училищ, 13 профессиональных лицеев, 30 техникумов, 4 колледжа и один вуз. Контингент обучающихся по программам НПО составлял 10,7 тыс. человек, по программам СПО – 18,6 тыс. человек [67].

Таким образом, Нижегородская область является одним из ведущих в России образовательных центров. В связи с этим, несмотря на то, что наука и образование в значительной степени выполняют обеспечивающие функции, эти сектора в виде группы «Научно-образовательный комплекс и новая экономика» были отнесены в региональной «Стратегии развития» к базовым секторам экономики, так как являются самостоятельной отраслью, которая вносит значительный вклад в экономику области и ориентирована на рынки сбыта за пределами области.

В рамках реализации Комплексной областной целевой программы развития образования в Нижегородской области на 2006-2010 гг. начата реорганизация (оптимизация) сети образовательных учреждений НПО и СПО, при этом начиная с 2005 г. реорганизовано около 30 ОУ.

В рамках ведомственной целевой программы «Развитие образования в Нижегородской области на 2011 - 2013 годы» решаются, в том числе, следующие задачи: развитие государственно-частного партнерства в региональном образовательном комплексе, обеспечивающего подготовку кадров в соответствии с требованиями работодателей; формирование эффективной территориально-отраслевой системы профессионального образования на основе концентрации ресурсов, обеспечивающих подготовку кадров по стратегическим направлениям развития экономики области; реструктуризация и специализация профессиональных образовательных учреждений, оснащение и переоснащение их современным оборудованием.

Отметим, что процесс интеграции учреждений профессионального образования в Нижегородской области, выступающий одной из необходимых предпосылок формирования профессионально-образовательных кластеров, начался уже в конце 80-х – начале 90-х гг. прошлого века. В те годы был реализован эксперимент по созданию на базе учреждений НПО высших профессионально-технических училищ. Затем на их базе возникли профессиональные лицеи,

лучшие из которых стали техникумами, а сегодня уже преобразованы в колледжи. Данные ОУ можно представить как результат многоуровневой интеграции и многопрофильности внутри одного ОУ [59, с. 22-23].

Дальнейшее развитие интегративных процессов в системе профессионального образования Нижегородской области привело к созданию ряда учебно-производственных комплексов, среди которых:

- учебно-производственный комплекс «Инновационный образовательный центр наукоемких технологий обработки металлов» ГБОУ СПО «Арзамасский коммерческо-технический техникум», выдающий своим выпускникам сертификат международного образца;
- инновационный учебно-производственный комплекс на базе ГБОУ СПО «Сормовский механический техникум» по разработке высокотехнологичного оборудования, учебных тренажеров и имитаторов.

В настоящее время в регионе сформировались и другие предпосылки формирования профессионально-образовательных кластеров.

В Нижегородской области действует Координационный совет при Губернаторе по комплексному управлению кадровым потенциалом, в состав которого входят представители власти, бизнеса и общественности. Аналогичные комитеты образованы при органах местного самоуправления муниципальных районов и городских округов. В рамках данного направления созданы Управляющие советы в учреждениях профессионального образования, в состав которых входят представители Нижегородской Ассоциации промышленников и предпринимателей, заместители генеральных директоров предприятий и организаций, органы управления образованием Нижегородской области, руководители исполнительной власти районов, педагогические работники, обучающиеся, родители. Созданный многоуровневый механизм регулирования кадровой потребности обеспечивает решение вопроса о своевременной подготовке необходимых кадров, хотя и не в полной мере решает вопросы долгосрочного прогнозирования кадровых потребностей региона.

В области накоплен достаточный опыт участия работодателей в деятельности учреждений профессионального образования, в том числе в оценке качества подготовки выпускников. Во всех учреждениях представители предприятий и организаций возглавляют аттестационные комиссии при проведении государственной (итоговой) аттестации выпускников. Вместе с тем, существующие механизмы взаимодействия учреждений профессионального образования с работодателями носят, в масштабах области, эпизодический характер и требуют дальнейшего развития государственно-общественной системы оценки качества профессионального образования области.

Одним из центров формирующихся профессионально-образовательных кластеров Нижегородской области выступает Перевозский строительный колледж, выступающий экспериментальной базой нашего исследования. В следующей главе монографии будет представлена характеристика реализуемой на его базе модели сетевой кластерной интеграции в системе СПО.

### **ГЛАВА 3. ПРАКТИКА ПОСТРОЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СПО В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОЙ КЛАСТЕРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

#### **3.1. Перевозский строительный колледж: модель сетевой кластерной интеграции**

Базой опытно-экспериментальной работы, в рамках настоящего исследования, выступало ГБОУ СПО «Перевозский строительный колледж». Рассмотрим главные особенности образовательной системы колледжа, выступавшие в качестве инвариантных внешних условий опытно-экспериментальной работы.

В колледже осуществляется подготовка квалифицированных специалистов различных сфер профессиональной деятельности по *направлениям*: дорожное, промышленное и гражданское строительство, газификация, сервис на транспорте, экономика и информационные системы.

Следует подчеркнуть, что в условиях многопрофильности учреждения СПО, характерных для Перевозского строительного колледжа, проблема организации взаимодействия с работодателями приобретает иной, более сложный характер, чем в ситуации однопрофильного УСПО. В большинстве случаев, однопрофильные колледжи традиционно формировались при крупных производственных предприятиях, играя роль поставщика специалистов среднего звена не столько в территориальном, сколько в отраслевом разрезе. Таким образом, проблема взаимодействия с работодателями сводится для многих однопрофильных УСПО к поддержанию многосторонних связей со своим «естественным партнером». Что касается многопрофильных учреждений СПО, то для них проблема социального партнерства с работодателями характеризуется следующими особенностями:

- 1) отсутствие «естественного» (очевидного, монопольного) партнера-работодателя и неизбежно связанная с этим необходимость установления партнерских связей с более или менее значительной группой разнородных



работодателей (разного профиля, разного масштаба – крупные, средние, малые предприятия);

- 2) ориентация прежде не только на отраслевые, а на территориальные кадровые потребности, на региональный рынок образовательных услуг. При этом во многих случаях ёмкость такого рынка в масштабах не только муниципального района, но и субъекта федерации недостаточна относительно возможностей колледжа, что требует выхода на межрегиональный уровень.

Для решения обозначенных проблем в Перевозском строительном колледже реализуются две взаимосвязанные стратегии. В-первых, широко используются механизмы кластерной и межкластерной сетевой интеграции (указанные механизмы будут представлены далее в настоящем параграфе). Во-вторых, осуществляется развитие многоуровневости колледжа в контексте непрерывного образования, а именно:

- разрабатываются и внедряются вариативные программы предпрофильной подготовки (вторая ступень общего образования) и профильного обучения (старшая ступень общего образования), реализуемые на базе колледжа на основе сетевого взаимодействия с общеобразовательными школами;
- реализуются ОПОП по пяти профессиям НПО;
- ведётся подготовка по 16 специальностям СПО, в том числе специальности для подготовки специалистов в сферах обороны, оборонного производства, внутренних дел, безопасности, ядерной энергетики, транспорта и связи, наукоемкого производства;
- реализуются интегрированные программы непрерывной подготовки специалистов НПО-СПО-вуз, в основе которой лежит линия социального партнерства «Перевозский строительный колледж – Московский Государственный открытый университет (МГОУ)»;
- одним из приоритетных направлений работы колледжа является подготовка, переподготовка и переобучение высвобождающегося населения по программам опережающего обучения на базе созданного в колледже ресурсного центра.

*Организационно-управленческая структура колледжа* представлена на Схеме 1. Следует подчеркнуть, что уменьшение количества заместителей директора (с ликвидацией заместителей по направлениям), создание новых типов структурных подразделений (центры, управления, отделы) и инновационной модели их взаимодействия явилось, в значительной степени, следствием внедрения в колледже системы менеджмента качества (СМК) на основе международных стандартов ISO 9001. Системный анализ всей совокупности задач, решаемых колледжем, предваривший внедрение системы СМК, потребовал пересмотреть функциональные роли субъектов управления образовательным и обслуживающими процессами.

В структуру колледжа входят Вадский филиал, управление учебной деятельности и реализации программ и проектов, управление производственного обучения, управление хозяйственного обеспечения, учебный центр профессиональных квалификаций, ресурсный центр, и др. (Схема 1).

Таблица



В колледже имеются 5 благоустроенных общежитий на 2000 мест, что позволяет осуществлять подготовку кадров не только для Нижегородской области, но и для соседних регионов и тем самым формировать межрегиональный рынок труда. По месту постоянного проживания студенты колледжа распределены следующим образом: Нижегородская область – 55%, Республика Мордовия – 15%, Республика Чувашия, Республика Татарстан, Московская, Рязанская, Кировская, Ивановская области – приблизительно по 5%.

Во исполнение Указа президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» на базе Ресурсного центра формируется учебный центр профессиональных квалификаций во взаимодействии с Российским союзом строителей, что позволит осуществлять подготовку специалистов и рабочих, готовых к участию в модернизации экономики и ориентированных на нужды регионального развития.

Центром налажено многостороннее эффективное *социальное партнёрство* с большим количеством предприятий и организаций промышленно-строительной сферы региона: Российский союз строителей, Объединения дорожно-строительных организаций Нижегородской области «АСПОР-НН»; ГУ «Главное управление строительства автомобильных дорог Нижегородской области»; Пешеланский гипсовый завод, ООО «КНАУФ ГИПС Дзержинск» и более 20 строительно-дорожных организаций.

За три года работы через центр прошли подготовку, переподготовку и повысили квалификацию более 8000 рабочих и специалистов.

За вклад в модернизацию профессионального образования 30 июля 2012 года колледж награжден Российским союзом строителей почётным знаком "Строительная слава".

В результате участия колледжа в Приоритетном национальном проекте «Образование» в 2007 и 2009 годах была проведена комплексная модернизация *материально-технической базы*. Созданы и функционируют 10 учебно-производственных полигонов, 5 практико-ориентированных лабораторий, более 40

специализированных кабинетов, оснащенных самым современным оборудованием, создано 105 новых рабочих учебных мест.

В рамках опытно-экспериментальной работы на базе Перевозского строительного колледжа нами была реализована модель сетевой кластерной интеграции в системе СПО, включающая следующие основные компоненты:

- *создание образовательного Консорциума* как организационной формы сетевого взаимодействия группы учреждений СПО, объединенных по территориально-отраслевому признаку;
- *развитие инфраструктурных форм организации образовательного процесса* – создание на базе колледжа Ресурсного центра, Центра дополнительного профессионального образования, Инновационного образовательного центра методического обеспечения;
- *формирование единой информационно-коммуникационной среды* колледжа (в перспективе – единой информационно-коммуникационной среды всего профессионально-образовательного кластера);
- *создание системы управленческого мониторинга* (системы аналитического сопровождения деятельности образовательной сети).

Рассмотрим подробнее каждый из обозначенных компонентов.

#### **1. Создание образовательного консорциума.**

Образовательный Консорциум на базе ФГОУ СПО «Перевозский строительный колледж» создан 19 мая 2010 г. и на момент написания текста монографии объединяет 18 образовательных учреждений СПО Нижегородской, Кировской, Воронежской, Тамбовской областей, Республики Мордовии и Мари Эл, Ставропольского и Алтайского края. Все образовательные учреждения участвуют в работе Консорциума на основе принципа добровольности.

Предыстория создания Консорциума восходит к 80-м гг. прошлого столетия, когда было организовано отраслевое межрегиональное объединение ОПОРА, в которое вошли

сельские строительные колледжи, принадлежавшие Минсельхозу СССР. Главным учреждением ОПОРА являлся в те годы Перевозский строительный колледж. Сохранение, в той или иной форме, партнерских связей с другими учреждениями ОПОРА на протяжении 90-х – 2000-х гг., позволило Перевозскому строительному колледжу, во главе с директором А.Т. Шершневым, возродить партнерскую сеть на современных организационно-правовых основаниях и вовлечь в нее новые учреждения СПО, реализующие ОПОП различного профиля (по направлениям: строительство, информационные технологии, металлургия, машиностроение и пр.) и являющиеся, как правило, учреждениями-лидерами, победителями приоритетного национального проекта «Образование».

Успешность УСПО в современных условиях и его принадлежность к группе лидеров определены в качестве критериев отбора учреждений-партнеров в рамках Консорциума по следующей причине. Введение в действие федеральных требований к образовательным учреждениям в части минимальной оснащенности учебного процесса и оборудования учебных помещений, в составе ФГОС, требует от каждого отдельно взятого учреждения значительных ресурсных вложений в свою материальную базу. Создание Консорциума позволяет обеспечить высокую концентрацию образовательных ресурсов, в рамках сети, за счёт реализации принципа коллективного использования этих ресурсов всеми членами Консорциума. Вклад в общую ресурсную базу со стороны каждого из участников Консорциума заметно повышает совокупный образовательный потенциал, возрастающий пропорционально как числу вовлеченных учреждений-партнеров, так и уровню их собственной ресурсной базы.

Согласно действующему законодательству, с нормативно-правовой точки зрения Образовательный Консорциум представляет собой некоммерческое партнерство без образования юридического лица.

В соответствии с действующим «Положением об образовательном консорциуме в области практико-ориентированного аутсорсинга при Перевозском строительном

колледже», участниками Консорциума могут быть не только образовательные учреждения, реализующие программы различных уровней, но и другие типы организаций и учреждений, признающие Положение о Консорциуме и содействующие выполнению целей и задач Консорциума (научные организации, учебно-методические объединения; органы государственной власти; национальные и международные организации в любой организационно-правовой форме, обособленные структурные подразделения; вендоры – организации, осуществляющие разработку информационно-коммуникационных и иных технологий и имеющие образовательные программы, учебно-методические или иные образовательные ресурсы), а также частные лица – представители профессиональных сообществ.

Каждый участник Консорциума имеет право: принимать участие во всех мероприятиях, проводимых Консорциумом, в том числе в конкурсах, программах и проектах в составе Консорциума на двух- или многосторонней основе с другими Участниками; получать доступ к информационным материалам, учебно-методическим разработкам, лабораторному и экспериментальному оборудованию Участников при их согласии и на договорных условиях.

Консорциум объединяет ресурсы и интеллектуальный потенциал УСПО-участников для всемерного и последовательного инновационного развития практико-ориентированных технологий обучения и внедрения их в сферу образования и реальный сектор экономики. Основными целями создания Консорциума являются:

- объединение усилий в реализации задач по модернизации профессионального образования;
- создание системы (в рамках Консорциума) профессионального образования на основе частно-государственного партнерства и условий для гибкого реагирования на потребности рынка труда в сфере подготовки кадров; внедрение перспективных моделей частно-государственного партнерства в системе профессионального образования (модели «Контракт», «Оператор», «Совместное предприятие»);

- построение отношений сетевого взаимодействия между Участниками для создания практико-ориентированной профессионально-образовательной среды подготовки и повышения квалификации специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих с использованием единых (в масштабах сети) профессиональных модулей ФГОС;
- организация взаимодействия между участниками Консорциума и органами государственного управления, в рамках совместных проектов, а также для представления и защиты общих интересов перед третьими лицами.

Таким образом, Консорциум представляет собой организационную структуру, созданную для совместного, реализуемого на основе механизмов социального партнерства, использования научного, образовательного, производственного, ресурсного, инфраструктурного, кадрового потенциала, привлечения административного ресурса для управления качеством образования, достижения сбалансированности «спроса и предложения» в подготовке кадров и других социально-экономических эффектов.

Для управления Консорциумом создан Координационный Совет, с представительством двух уполномоченных от каждого участника Консорциума, решающий следующие задачи:

- координация сетевого взаимодействия и обеспечение единого нормативно-правового, информационного и консультационного сопровождения модернизации УСПО – участников Консорциума;
- выстраивание единой экономики сети, рассмотрение вопросов выделения бюджетных средств и осуществление контроля за их целевым и эффективным использованием;
- обеспечение эффективного взаимодействия участников различных сетевых структур;
- разработка координационного плана совместных действий сетевого Ресурсного центра (см. далее) с образовательными учреждениями и социальными партнерами.

Председателем Координационного совета является руководитель Головной организации Консорциума (директор Перевозского строительного колледжа). Организация работы



Консорциума, ведение документации, интернет-сайта, и координация централизованного взаимодействия Участников Консорциума осуществляется Головной организацией Консорциума.

При Координационном Совете формируется группа независимых экспертов, обеспечивающих научно-методическое сопровождение сетевого взаимодействия, консультирование и экспертизу учебно-методических материалов. Для решения задач Консорциума могут создаваться профильные комитеты по направлениям деятельности и рабочие группы по выполнению проектов и отдельных подзадач внутри направления. В профильные комитеты и рабочие группы могут включаться как участники Консорциума, так и внешние представители органов государственной власти, предпринимательских объединений, другие специалисты.

Среди актуальных направлений деятельности Консорциума следует указать:

- организация совместной деятельности участников по внедрению ФГОС и соответствующих ОПОП нового поколения (по уровням: СПО, НПО), включая обеспечение необходимого уровня качества образования;
- организация совместной деятельности участников по формированию и эффективной реализации программ дополнительного профессионального образования и профессиональной подготовки на основе программ стандартных профессиональных модулей ФГОС (НПО, СПО);
- организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений – участников Консорциума по вопросам организации практик;
- организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений – участников Консорциума с участием работодателей для объективной оценки профессиональных компетенций выпускников; формирование системы независимой оценки качества профессионального образования;
- исследование потребностей работодателей и частных лиц в

профессиональной подготовке, переподготовке и повышении квалификации кадров в области реализуемых программ и технологий;

- сбор, анализ и систематизация аналитических, учебно-методических, научно-исследовательских разработок и технологий УСПО-участников Консорциума, в том числе с целью отбора наиболее перспективных и затребованных на рынке;
- содействие УСПО-участникам в организации финансирования проектов, привлечении инвесторов, а также в проведении всесторонних экспертиз проектов, учебно-методических и научно-технических разработок;
- организация и проведение научно-практических и учебно-методических конференций, выставок, семинаров и круглых столов.

**2. Развитие инфраструктурных форм организации образовательного процесса** предполагает создание на базе колледжа (как головной организации Консорциума) специализированных подразделений, концентрирующих сетевые ресурсы и максимально эффективно обеспечивающих реализацию принципа специализации локальных образовательных сред.

К числу таких инфраструктурных подразделений следует, прежде всего, отнести учебный центр профессиональных квалификаций (далее – УЦПК), предметом деятельности которого является реализация образовательных программ, направленных на освоение и совершенствование профессиональных квалификаций (программы дополнительного профессионального образования), и разработку учебно-методического обеспечения реализации указанных программ.

В составе центра функционируют инфраструктурные подразделения:

- Ресурсный центр
- Информационно-методический центр
- Экспертно-методический центр.

УЦПК осуществляет образовательную деятельность по реализации образовательных программ дополнительного

профессионального образования, разработанных, в том числе, на основе профессиональных стандартов и обеспечивающих получение и совершенствование соответствующих им квалификаций. Результаты подготовки по данным программам соответствуют 3 – 6 квалификационным уровням Национальной рамки квалификаций Российской Федерации. Приоритетной для учебного центра профессиональных квалификаций является подготовка высококвалифицированных рабочих кадров. Реализуемые Центром образовательные программы имеют положительные заключения профильных объединений работодателей, крупных компаний отрасли, заинтересованных в подготовке соответствующих кадров.

Целями деятельности УЦПК является обеспечение подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров с учетом актуальных и перспективных потребностей рынков труда, обусловленных задачами технологической модернизации и инновационного развития экономики Волго-Вятского региона и Российской Федерации.

Задачами УЦПК являются:

1) кадровое обеспечение потребностей высокотехнологичных отраслей экономики путем подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для данных отраслей;

2) обеспечение актуальных потребностей регионального рынка труда в квалифицированных кадрах путем реализации программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации по профессиям и специальностям, наиболее востребованным на данных рынках, в том числе по запросам центров и служб занятости населения и предприятий;

3) обеспечение трудовой мобильности рабочих кадров путем ускоренной подготовки персонала для перехода на новую должность, освоения нового оборудования, смежных профессий и специальностей;

4) обеспечение практикоориентированной подготовки обучающихся по основным профессиональным образовательным программам путем реализации программ профессиональных модулей, производственной практики и др.;

5) поддержка профессионального самоопределения учащихся общеобразовательных организаций путем предоставления соответствующих консультационных услуг общеобразовательным организациям и населению;

6) учебно-методическое обеспечение реализации программ, направленных на освоение и совершенствование профессиональных квалификаций путем разработки, апробации и экспертизы современных программ профессионального обучения и дополнительного профессионального образования и технологий обучения;

7) кадровое обеспечение реализации программ, направленных на освоение и совершенствование профессиональных квалификаций, путем организации курсов повышения квалификации и стажировок на рабочем месте педагогических кадров, отвечающих за освоение обучающимся дисциплин и модулей профессионального цикла основной профессиональной образовательной программы или программы профессионального обучения;

Для достижения цели и решения поставленных задач Центр осуществляет следующие виды деятельности:

1) образовательная деятельность по реализации программ, направленных на освоение и совершенствование профессиональных квалификаций (программ профессионального обучения и дополнительного профессионального образования);

2) оказание услуг в области профессиональной ориентации;

3) учебно-методическая деятельность;

4) производство товаров и услуг по профилям обучения в РЦ.

УЦПК реализует более 200 программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации – как очно, так и с применением дистанционных технологий. Обучение по данным программам, имеющим модульную основу, могут проходить не только частные заказчики из числа взрослого населения и работники предприятий партнеров (высвобождаемые либо нуждающиеся в повышении квалификации), но и студенты колледжа, обучающиеся по программам СПО, которые могут

таким образом получить не одну, а несколько дополнительных рабочих профессий. Это обеспечивает эффективную реализацию принципа исчерпывающей вариативности. За период 2009-2011 годы УЦПК было обучено 7365 слушателей.

Для реализации своей цели УЦПК имеет развитую межрегиональную инфраструктуру – сеть *Ресурсных информационно-методических центров* (РИМЦ), созданных в различных регионах страны на базе, как образовательных учреждений – участников Консорциума, так и других организаций и учреждений, среди которых выделим профильные объединения работодателей: НП «Объединение инженеров-строителей», НП «Межрегиональное Объединение Дорожников». РИМЦ реализуют следующие функции:

- организация на местах дистанционного обучения (набор и ведение групп) по программам, реализуемым УЦПК Перевозского строительного колледжа;
- организация взаимодействия образовательных учреждений СПО с работодателями, в рамках сетевого взаимодействия, для объективной оценки профессиональных компетенций выпускников.

*Ресурсный центр* – инфраструктурная единица региональной сети непрерывного профессионального образования, в которой концентрируются ресурсы, необходимые для подготовки высококвалифицированных специалистов среднего звена и рабочих, обладающих профессиональными компетенциями, востребованными региональным рынком труда. РЦ координирует взаимодействие заинтересованных учреждений профессионального образования разного уровня и предприятий строительной отрасли экономики, являясь при этом центром развития сети учреждений определенного профессионального профиля. РЦ осуществляет необходимое сопровождение инновационных образовательных программ в соответствии с современными требованиями экономики региона и потребностями населения. При этом учитываются существующие в строительной отрасли межрегиональные кооперативные и конкурентные связи и отношения. Таким образом, если Консорциум обеспечивает межотраслевую составляющую

единства образовательной среды в рамках партнерской сети, то РЦ обеспечивает отраслевую составляющую такого единства (в рамках строительной отрасли, ведущей для Перевозского колледжа).

Межрегиональный характер деятельности Ресурсного центра заключается в обеспечении инфраструктурной поддержки модернизации профессионального образования в группе регионов, граничащих с Нижегородской областью, где функционируют УСПО – партнеры по Консорциуму. Одним из направлений такой модернизации является создание учебно-производственных полигонов на базе РЦ, оборудованных современным высокотехнологичным оборудованием.

В функционально-управленческом отношении, РЦ является структурным подразделением УЦПК Перевозского строительного колледжа (см. Схему 1). В состав Ресурсного центра входят учебно-производственные полигоны и лаборатории, оснащенные современным высокотехнологичным оборудованием.

Сконцентрированные в РЦ уникальное и дорогостоящее технологичное оборудование (превосходящее по своим характеристикам уровень оснащения большинства профильных производств) и высокие технологии по профессиональному образованию способствуют взаимодействию с другими однопрофильными образовательными учреждениями в области освоения обучающимися (студентами) наиболее дорогостоящих разделов программ практического обучения и позволяет добиваться максимального эффекта при минимизации инвестиций.

Основными задачами в деятельности РЦ являются:

- организация практико-ориентированного производственного обучения на основе модульно-компетентностного подхода;
- внедрение в учебно-производственный процесс новых форм обучения, инновационных, информационных технологий и т.д.;
- реализация дополнительного профессионального образования по современным производственным

технологиям;

- обеспечение процесса профессионализации специалиста среднего звена и квалифицированного рабочего на основе наиболее современных производственных технологий (реализация принципа актуальности и адекватности образовательной среды);
- организация профессионального обучения, переподготовки и повышения квалификации рабочих и специалистов различных отраслей производства;
- организация коммерческой деятельности по оказанию образовательных и других услуг, предполагающих использование оборудования и кадры РЦ.

Организация РЦ выступает, в рамках рассматриваемой модели сетевого кластерного взаимодействия, центральным условием формирования практико-ориентированного характера образовательной среды. Развитие РЦ в ближайшей перспективе позволит обеспечить управляемый перевод практической части обучения на учебно-производственные полигоны, обеспечивающие качество обучения, адекватное актуальным потребностям развивающейся личности, социума и рынка труда.

Основные функции РЦ представлены в табл. 3.

Таблица

Ресурсный центр Перевозского строительного колледжа был отобран Национальным объединением строителей в качестве базового ресурсного центра в Приволжском федеральном округе.

Миссия ресурсного центра: способствование достижению целей саморегулирования (повышению качества и безопасности строительства) путем подготовки квалифицированных рабочих кадров, обладающих теоретическими знаниями и практическими навыками работы с современными технологиями и материалами.

Опыт первых лет работы УЦПК позволил выявить следующие условия эффективности его деятельности в образовательной сети:

- *ресурсное обеспечение*: оснащение ресурсного центра современным высокотехнологичным оборудованием и учебно-методическим комплексом;



- *нормативно-правовое обеспечение*: формирование документальной базы, регулирующей сетевое взаимодействие ресурсного центра с образовательными учреждениями – сетевыми партнерами в рамках Консорциума;
- *кадровое обеспечение*: подготовка педагогических работников и мастеров производственного обучения для работы в условиях сетевого взаимодействия.

*Экспертно-методический центр* - инфраструктурная единица УЦПК, основными направлениями деятельности которого являются:

- разработка организационно-методических документов, регулирующих процедуры оценки и сертификации квалификаций;
- разработка программ подготовки, проведение обучения и ведение реестра экспертов в области оценки и сертификации квалификаций;
- разработка методов, оценочных средств и критериев оценки квалификаций, осуществление их экспертизы и актуализации с привлечением заинтересованных работодателей;
- формирование и поддержание в актуальном состоянии банка оценочных средств;
- участие в отборе и аудите центров оценки и сертификации квалификаций;
- оказание методической и консультационной поддержки деятельности центров оценки и сертификации квалификаций;
- участие в разработке профессиональных стандартов;
- мониторинг актуальности реализуемых основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования, программ дополнительного профессионального образования по направлению: управление организацией и периодическое обновление их на основе профессиональных стандартов

Ближайшей перспективной задачей развития сетевой инфраструктуры Консорциума является создание и организация деятельности *Инновационного образовательного центра*

*методического обеспечения* (ИОЦМО), в котором будут сосредоточены инновационные методические ресурсы образовательного кластера. Создание ИОЦМО предполагает, в том числе, решение следующих задач:

- осуществление инвентаризации и кооперации инновационных образовательных ресурсов УСПО – участников Консорциума для создания единого информационного пространства реализации инновационных программ на основе профессиональных модулей ФГОС нового поколения;
- создание на базе ИОЦМО *Центра профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников*, решающего задачи кадрового обеспечения учреждений – участников Консорциума с использованием оборудования и технологий Ресурсного центра, а также механизма стажировок преподавателей на производственной базе предприятий-партнеров.

В настоящее время задачи методического обеспечения и повышения квалификации педагогических кадров в рамках Консорциума решаются следующими путями:

- обучение педагогических работников образовательных учреждений – участников Консорциума по программам «Разработка рабочих программ профессиональных модулей и дисциплин», «Разработка контрольно-оценочных средств» и других с использованием потенциала специалистов Первозского строительного колледжа и УСПО-партнеров, сертифицированных по результатам прохождения соответствующих курсов ФИРО;
- организация регулярных сетевых мероприятий Консорциума: выставок «Образовательная среда», научно-практических и учебно-методических конференций, в рамках которых организуются:
  - презентации индивидуальных и коллективных работ преподавателей образовательных учреждений – членов Консорциума, отражающих инновационные подходы к построению образовательной практики (включая современные электронные образовательные продукты,

- созданные в рамках Консорциума);
- мастер-классы преподавателей образовательных учреждений - членов Консорциума;
  - выступления и консультации представителей научных организаций и органов управления образованием.

Это позволяет создать, в масштабе Консорциума, одно из центральных условий формирования единой информационно-методической среды. Другим условием выступает разработка информационно-технологической основы такой среды.

**3. Формирование единой информационно-коммуникационной среды** колледжа осуществляется в рамках Целевой программы модернизации профессионального образования Нижегородской области, среди задач которой обозначено «расширение использования эффективных информационно-коммуникационных технологий и технологий предъявления и продвижения образовательных услуг на рынке (единая информационная система, агрегирующая данные о сфере образования начиная с уровня учащегося)» [67].

Таблица







«Электронный журнал» являются собственной разработкой колледжа и предельно конкретно и точно учитывают специфику данного образовательного учреждения.

На Схеме 3 представлена структура электронного портфолио, разработанного используемого в колледже.

Используемые информационно-коммуникационные средства и технологии обеспечивают не только эффективность управления образовательным процессом колледжа, но и реализацию таких принципов проектирования образовательной среды СПО, как принцип актуальности и адекватности и принцип инновационности. Максимально широкое использование информационно-компьютерных технологий, студенты колледжа вовлекаются в современный профессиональный контекст, что в значительной степени обеспечивает мотивацию их обучения и профессионального становления.

Задачей ближайшей перспективы является формирование структуры, разработка и внедрение средств, обеспечивающих функционирование единой информационно-коммуникационной среды Консорциума.

**4. Создание системы управленческого мониторинга.** Как отмечалось ранее, в Перевозском строительном колледже реализована СМК на основе стандартов ISO 9001. Определенная направленность управления качеством образования в колледже диктуют следующие приоритетные линии структурно-содержательной модернизации образовательного процесса и развития образовательной среды:

- индивидуализация учебного процесса;
- обеспечение открытости образовательных программ;
- обеспечение деятельностного подхода в образовательном процессе и практико-ориентированного характера образовательной среды;
- интенсификация обучения;
- поддержка коллективной и проектной работы;
- поддержка самообразования;
- обеспечение успешной социализация обучающихся;
- психолого-педагогическое сопровождение обучения;
- дифференциация содержания образования и реализация

принципа исчерпывающей вариативности.

Аналитическое сопровождение реализации деятельности сетевого взаимодействия (в рамках Консорциума) реализуется по следующим направлениям:

- мониторинг *качества практического обучения* (в том числе, через конкурсы профессионального мастерства);
- мониторинг *качества образовательных услуг*, предоставляемых потребителям сети (в том числе, по показателю «удовлетворенность потребителей образовательных услуг»);
- мониторинг *профессионального развития* участников сетевого взаимодействия.

Общая нацеленность управленческого мониторинга на реализацию широких социально-педагогических и социально-экономических эффектов образования обеспечивает деятельность колледжа и, в целом, образовательного кластера (Консорциума) в русле современной парадигмы социально-экономической парадигмы, в том числе – реализацию принципа актуальности и адекватности образовательной среды.

Реализуемые в единстве и взаимодействии, обозначенные выше условия построения эффективной профессионально-образовательной среды СПО характеризуют реализуемую модель сетевой кластерной интеграции. В рамках данной модели обеспечивается эффективная реализация инновационных принципов проектирования образовательной среды СПО, как это показано в табл. 5.





### **3.2. Оценка эффективности профессионально-образовательной среды СПО в условиях реализации модели**

Проведенная опытно-экспериментальная работа по реализации модели сетевой кластерной интеграции в системе СПО привела к возникновению ряда позитивных педагогических, социально-педагогических и социально-экономических эффектов, выраженных в системных изменениях значимых параметров образовательной среды СПО, образовательной системы в целом и внешней (социально-экономической) сферы. Отметим, что количественная оценка подобных эффектов оказывается крайне затруднительной и подчас невозможной ввиду уникальности ситуации в рамках отдельного региона, профессионально-образовательного-кластера, образовательной сети, их несопоставимости и, в конечном счете, невоспроизводимости внешних условий, существенным образом влияющих на ход и результаты опытно-экспериментальной работы. В силу сказанного нами далее будет использован преимущественно дескриптивный подход для описания обозначенных эффектов.

Рассмотрим группу эффектов, связанных с изменениях значимых параметров образовательной среды СПО.

#### ***1. Привлечение многоцелевых образовательно-средовых ресурсов, предоставляемых работодателями для повышения качества (насыщенности) образовательной среды СПО.***

В условиях многостороннего социального партнерства УСПО с работодателями, формирующегося в системе образовательных кластеров, одним из наиболее значимых процессов является привлечение образовательными учреждениями внебюджетных ресурсов (как финансовых, так и материально-технических) со стороны партнеров-работодателей. Указанный процесс обладает двумя особенностями:

- во-первых, ресурсы предоставляются работодателем как целевые, под обеспечение определенного образовательного заказа. Следует отметить, что на практике этот заказ почти всегда связан с реализацией образовательных программ

профессиональной подготовки, повышения квалификации, переподготовки, а также начального профессионального образования, - при этом целевой заказ на подготовку специалистов уровня СПО в его структуре отсутствует;

- во-вторых, выделяемые работодателями ресурсы являются многоцелевыми и могут быть использованы для реализации образовательных программ практико-ориентированной направленности различного уровня и, в ряде случаев, различной направленности (по смежным профессиям, специальностям).

Эта вторая особенность позволяет образовательному учреждению привлекать образовательно-средовые ресурсы, предоставляемые работодателями, не только для удовлетворения их прямого образовательного заказа, но и для повышения качества (функциональной и социальной полноты, насыщенности, привлекательности, эффективности) образовательной среды СПО. В итоге, подготовка не только рабочих кадров под индивидуальный заказ социальных партнеров (по программам профподготовки, переподготовки, НПО), но и специалистов среднего звена (по программам СПО) осуществляется на производственных площадях ресурсных центров, оснащенных высокотехнологичным оборудованием, энергонасыщенной техникой, а так же на производственных объектах социальных партнеров, оснащенных современным оборудованием.

Формируемая в результате образовательная среда СПО обладает следующими свойствами:

- высокой насыщенностью профессиональным контекстом, благодаря созданию и эффективному функционированию системы локальных высокоспециализированных практико-ориентированных образовательных сред (таких как учебно-производственные полигоны), близких по своим свойствам к профессиональной среде;
- высокой актуальностью и адекватностью, благодаря оснащению наиболее современным оборудованием и использованию наиболее современных технологий, аналогичных тем, которые используются на предприятиях работодателя;

- высокой привлекательностью для абитуриентов (задачи повышения качества образования и задачи повышения конкурентоспособности УСПО или их сети решаются в единстве);
- принципиально новыми возможностями для формирования высокой мотивации студентов к обучению и дальнейшей профессиональной деятельности.

В условиях насыщенности образовательной среды современным оборудованием и технологиями у студентов более эффективно формируются чувства гордости за свою специальность, собственной профессиональной значимости, востребованности на современном рынке труда, а также интерес к овладению технологиями и методами профессиональной деятельности, компетенциями и отдельными трудовыми умениями. Иными словами, студенты быстрее и отчетливее начинают воспринимать себя как будущие профессионалы. Происходит процесс «воспитания в обучении», благодаря чему в значительной степени снимаются задачи построения каких-либо отдельных «воспитательных» или «развивающих» сред, не связанных с основным процессом обучения.

***2. Концентрация в образовательной среде СПО значительного объема разнопрофильных и разноуровневых образовательных ресурсов пространственно-предметного компонента образовательной среды, обеспечивающих реализацию принципа исчерпывающей вариативности.***

Концентрация в образовательной среде СПО множества различных ресурсов обеспечивается, в условиях профессионально-образовательного кластера, двумя основными путями:

- объединение и концентрация ресурсов всех учреждений СПО, входящих в образовательную сеть;
- привлечение ресурсов работодателей – социальных партнеров, взаимодействующих с профессионально-образовательным кластером (см. выше).

Результатом указанных процессов, на определенном этапе развития профессионально-образовательного кластера, становится формирование такой широкой и разнообразной

образовательной среды СПО, которая позволяет на принципиально более высоком уровне решать вопрос об индивидуализации образовательного процесса.

Как известно, процессы индивидуализации в российском образовании, на всех его ступенях, развернулись с начала 90-х гг. прошлого века. Вместе с тем, практика двух последних десятилетий убедительно показала, что возможность индивидуализации образовательного процесса прямо пропорциональна количеству обучающихся: с одной стороны, в учебной группе (в классе, на курсе); с другой стороны, в образовательном учреждении в целом. Реализация индивидуальных учебных планов в ОУ с малой наполняемостью оказывается невозможной либо крайне затруднительной (требующей использования чрезвычайно сложных и трудоемких организационных технологий) по двум следующим причинам:

- *экономическая*: индивидуализация образовательного процесса в условиях малого количества обучающихся сводит индивидуальную образовательную траекторию не к занятиям в группах (сменного состава), а фактически к индивидуальным занятиям. Такая организация образовательного процесса является крайне неэффективной с экономической точки зрения и возможна, по существу, только в условиях платного обучения;
- *педагогическая*: в условиях малокомплектных учебных групп оказывается широта социально-контактной части образовательной среды оказывается недостаточной для формирования многих значимых общих компетенций (коммуникация, работа в команде, руководство), а также и некоторых профессиональных, поскольку многие учебно-профессиональные задачи требуют для своего решения достаточного количества участников. (Например, не могут быть реализованы деловые или имитационные игры, на которых отрабатываются моменты связности различных действий в рамках одного технологического процесса и т.д.).

Следует отметить и неэффективность концентрации в одном УСПО всего разнообразия кадровых и материально-технических

ресурсов, которое требуется для удовлетворения всего потенциального многообразия индивидуальных образовательных потребностей обучающихся.

В условиях реализации модели сетевой кластерной интеграции обозначенные проблемы могут быть разрешены максимально эффективно. С одной стороны, сконцентрированные в сетевых РЦ дорогостоящее технологичное оборудование и высокие технологии становятся предметами коллективного использования всеми УСПО, входящими в сеть. С другой стороны, сетевое сотрудничество УСПО в рамках кластера позволяет рассматривать весь студенческий контингент сети как консолидированный ресурс. Это позволяет многократно повысить возможности:

- а. для расширения палитры предлагаемых для изучения, в рамках индивидуальных образовательных программ студентов, вариативных профессиональных модулей, факультативов и спецкурсов, дополнительных образовательных программ, которые могут изучаться на базе различных УСПО-партнеров;
- б. для формирования полносоставных учебных групп сменного состава, состоящих из студентов различных УСПО-партнеров, в которых происходит освоение вариативной части образовательной программы.

Таким образом, в рамках достаточно большого профессионально-образовательного кластера может быть эффективно реализован такой объем образовательных программ, который позволит, на основе средств индивидуализации образовательного процесса, обеспечить удовлетворение практически любой образовательной потребности студентов. По существу, речь идет о реализации принципа исчерпывающей вариативности и о достижении особого свойства образовательной среды - *уникальности* (ярко выраженной индивидуальности, неповторимости). Это существенно повышает как привлекательность образовательной среды СПО, так и ее эффективность, обеспечиваемая путем более полного удовлетворения актуальных образовательных потребностей без дополнительных затрат.

**3. Существенное расширение социально-контактного компонента образовательной среды СПО** – социально-педагогический эффект, достигаемый благодаря созданию единого учебного и событийного пространства общения и взаимодействия студентов всех УСПО, входящих в сеть. Такое пространство реализуется на основе следующих двух механизмов:

- обеспечение возможности прохождения отдельных модулей и дисциплин, в рамках индивидуальной образовательной программы студента, на базе нескольких различных УСПО, входящих в сеть;
- систематическая организация различных форм совместной внеучебной (проектно-исследовательской, творческой, досугово-развивающей) деятельности студентов различных колледжей, входящих в сеть. Среди таких форм – конкурсы профессионального мастерства; студенческие научные конференции; спортивные соревнования; творческие конкурсы; совместные трудовые отряды и др.

Социально-психологическая и экономическая сущность рассматриваемого эффекта состоит в том, что в рамках образовательной сети возникают качественно новые возможности для формирования первичного «социального капитала» студентов.

Концепция «социального капитала», разработанная во второй половине XX в. на основе исследований, проведенных американским ученым Дж.Коулменом, исходит из положения о том, что успешность человека как в обучении, так и в дальнейшей жизни обусловлена прежде всего системой его социальных связей. Понятие «социальный капитал» автор концепции определяет как потенциал взаимного доверия и взаимопомощи, целерационально формируемый в межличностном пространстве.

Изучая учащихся общеобразовательных школ, Дж.Коулмен пришел к выводу о том, что неравенство, в которое дети изначально поставлены своим социальным окружением, сопровождает их и в дальнейшем, в их взрослой жизни после окончания школы. Однако в ходе исследования были выявлены и

другие примеры, когда учащиеся – выходцы из бедных слоев населения, имевшие тесные дружеские связи со своими сверстниками из других социальных слоев, добиваются лучших, в сравнении со сверстниками, результатов в обучении. В итоге, Дж.Коулмен пришел к выводу о том, что школа (как и любое другое образовательное учреждение) может увеличивать «социальный капитал» отдельных обучающихся и их групп [76], т.е. может выступать для них в роли «социального лифта».

Другим аспектом «социального капитала» является его аксиологическая направленность на формирование корпоративного патриотизма. Этот эффект, в частности, известен из практики работы западных элитных школ, куда родители отдают своих детей не столько ради самого образования, сколько из-за приобретаемых здесь с юных лет личных связей. Основанные не только на общем прошлом, но и на единстве определенных корпоративных ценностей, формирующиеся личные отношения учеников таких школ в дальнейшем становятся фактором их жизненного успеха. Выпускники этих школ «связаны прочными неформальными узами корпоративной солидарности, сызмальства культивируемой в этой среде. Это важное преимущество для продвижения в мире бизнеса или в политике...» [20, с. 18].

Очевидно, что чем шире социально-контактная часть образовательной среды, тем выше (при условии аксиологического единства) доминантность этой образовательной среды, т.е., по существу, ее воспитательный потенциал. В условиях профессионально-образовательного кластера важнейшим условием аксиологического единства среды выступает ее принадлежность к более широкой профессионально-отраслевой среде, ее насыщенность ценностями и символами корпоративной культуры. Таким образом, расширение социально-контактного компонента образовательной среды СПО в условиях сетевой интеграции становится средством решения профориентационных задач, связанных с обеспечением успешного завершения процесса профессионального самоопределения обучающегося в условиях постоянного взаимодействия и культурно-ценностного обмена с другими субъектами этой среды.



**4. Повышение качества деятельностно-технологического компонента образовательной среды СПО за счет формирования, в масштабах кластера, механизмов «горизонтального» обмена опытом педагогических кадров.**

Качество деятельностно-технологического компонента образовательной среды СПО обеспечивается квалификацией педагогических кадров, реализующих образовательный процесс в УСПО. В рамках профессионально-образовательного кластера повышение квалификации педагогических кадров всех УСПО-партнеров может быть эффективно обеспечено в двух направлениях:

- 1) повышение содержательной (профессионально-технологической) компетенции педагогических кадров УСПО посредством организации системы стажировок на партнерских предприятиях работодателей;
- 2) повышение организационно-управленческой, методической, информационно-технологической и, частично, психолого-педагогической компетенции педагогических кадров УСПО посредством организации обмена опытом между коллективами УСПО в рамках образовательной сети.

Важно, что в обоих случаях повышение квалификации реализуется на основе «горизонтальных» (сетевых) механизмов взаимодействия, обеспечивающих высокую гибкость и мобильность системы, ее адекватность как современным производственным технологиям, к работе с которыми готовят студентов УСПО, так и современным образовательным и информационным технологиям, обеспечивающим высокую эффективность образовательного процесса. Как показывает практика, реализация гибких «горизонтальных» механизмов обмена опытом позволяет минимизировать следующие риски:

- риск деградации педагогического корпуса СПО в условиях быстрой смены профессиональных технологий;
- риск имитации новых образовательных подходов (модульно-компетентностное обучение; обучение с использованием электронных образовательных ресурсов и др.) в связи с традиционной консервативностью педагогического корпуса;

- риск утраты единства образовательной среды СПО, единого понятийно-терминологического и ценностного поля, в масштабах кластера, актуализирующийся из-за того, что в единый образовательный процесс оказывается вовлечено большое число педагогических коллективов, в том числе территориально удаленных друг от друга.

Конкретные механизмы реализации «горизонтального» обмена опытом педагогических кадров в рамках профессионально-образовательного кластера, используемые нами в рамках апробируемой модели, были представлены нами ранее.

Результатами работы механизмов «горизонтального» обмена опытом педагогических кадров в рамках кластера выступают:

- группы педагогических работников, освоивших современные образовательные технологии, прежде всего, связанные с реализацией задач практического обучения;
- группы руководителей образовательных учреждений и социальных партнеров, освоивших технологии управления в системе сетевого взаимодействия;
- пакеты методических материалов, содержащие анализ лучших практик на уровне отдельных педагогов, коллективов, учреждений и сети в целом.

**Внешними эффектами** реализации апробируемой Модели выступают:

- 1) *Показатели трудоустройства выпускников.* По состоянию на 1.08.2009 г. в 2008-2009 учебном году было выпущено 540 студентов по очной форме обучения, из них трудоустроено 524 выпускника, т.е. 97%.
- 2) *Минимизация рисков, обусловленных процессами модернизации профессионального образования:*
  - риск, связанный с потребностью в значительных инвестициях в модернизацию учебно-материальной базы сети при переходе на новые стандарты и программы;
  - риск, связанный с неготовностью коллективов образовательных учреждений профессионального образования работать в новых условиях и по новым программам.

### ***Внутренняя оценка педагогической эффективности***

модели осуществлялась на основе опроса двух групп респондентов: (1) преподавателей и (2) студентов выпускного курса Перевозского строительного колледжа. Респондентам обеих групп предъявлялся однотипный перечень компонентов образовательного процесса колледжа (10 компонентов), среди которых было предложено выбрать от 1 до 5 позиций, которые, по мнению респондента, в наибольшей степени способствуют превращению студента в высококвалифицированного и эффективного специалиста. При этом в состав перечня были включены две группы компонентов:

- 1) *традиционные*, в которых отразились преимущественно традиционные принципы построения образовательной среды СПО – производственная практика; прохождение учебной практики в мастерских; изучение специальных дисциплин; изучение общеобразовательных дисциплин; занятия в кружках, секциях и т.д.;
- 2) *инновационные*, в наибольшей степени отражающие инновационные принципы построения образовательной среды СПО - учебная практика на учебных полигонах; возможность обучаться по индивидуальным учебным планам; возможность получения нескольких дополнительных квалификаций (по программам рабочих профессий); возможность параллельного получения второй специальности среднего профессионального образования; возможность общаться со студентами других колледжей, в рамках студенческих научных конференций, разработки совместных проектов и т.д.

Отметим, что в формулировках большинства инновационных компонентов использовано понятие «возможности», отражающее сущность средового подхода к построению образовательного процесса.

Результаты опроса приведены в таблицах 6-8.







Анализ данных, содержащихся в табл. 6-8, позволяет сделать следующие выводы.

1. Вполне ожидаемый вывод состоит в том, что наиболее значимыми средствами решения задач подготовки высококвалифицированного и эффективного специалиста в обеих группах признаны те компоненты образовательного процесса, образовательная среда которых обладает высокой профессионально-деятельностной направленностью и высокой насыщенностью профессиональным контекстом (учебная практика на учебных полигонах, производственная практика, изучение специальных дисциплин). Вместе с тем, заметны определенные расхождения в оценке значимости различных компонентов образовательного процесса между двумя группами, связанные прежде всего с тем, что *студенты выше оценивают значимость тех компонентов, которые обладают более выраженным «средовым» характером*, по сравнению с компонентами, ориентированными преимущественно на непосредственное педагогическое воздействие. Это заметно проявилось в заметном расхождении рангов производственной практики (1-й ранг) и изучение специальных дисциплин (4-й ранг) при оценке их студентами, тогда как с точки зрения преподавателей, эти компоненты равноценны. Аналогичная ситуация наблюдается по отношению к таким «профессионально-средовым» компонентам образовательного процесса, как «Возможность получения нескольких дополнительных квалификаций (по программам рабочих профессий)» и «Возможность параллельного получения второй специальности среднего профессионального образования», а также «Возможность обучаться по индивидуальным учебным планам», значимость которых студенты оценили выше, чем преподаватели.

2. Значимость «традиционных» компонентов образовательного процесса и значимость «инновационных» компонентов, в целом, в обеих группах оценивается как равноценная (расхождение составляет 2,7% от общего числа выборов в группе преподавателей и 1,9% - в группе студентов). Это подтверждает верность нашей идеи о том, что в наборе принципов построения образовательной среды СПО должны

оптимально сочетаться инновационная и традиционная составляющие.

3. Некоторые инновационные компоненты образовательного процесса которые получили низкий ранг. Это свидетельствует о том, что их потенциал недостаточно реализован в образовательном процессе и / или недостаточно осмыслен и освоен субъектами. Прежде всего, обращает на себя внимание компонент «Возможность обучаться по индивидуальным учебным планам», значимость которого была отмечена 20-ю студентами и ни одним преподавателем. Очевидно, что требуется изменение представлений преподавателей колледжа о смысле и целях индивидуализации образовательного процесса, о ее значимости не только для удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей студентов и учета их индивидуально-психологических и соматических особенностей, но и для успешной профессионализации, повышения эффективности процесса формирования профессиональных компетенций. Другой компонент, иллюстрирующий подобное расхождение – «Возможность общаться со студентами других колледжей, в рамках студенческих научных конференций, разработки совместных проектов и т.д.». В данном случае наблюдается обратная ситуация: значимость данного компонента для становления профессионала отмечают 56% преподавателей и лишь 11% студентов. Обозначенное расхождение является серьезной проблемой, которая подлежит дальнейшему изучению и проработке. В то же время, можно предположить, что причина обозначенной проблемы состоит в прагматической ориентации большинства студентов, в результате чего они не рассматривают обозначенную «возможность» в контексте становления своего профессионализма, понимаемого ими излишне узко (как сумма профессиональных умений, навыков, компетенций и профессионального опыта). Значимость общих компетенций в будущей профессиональной деятельности, по-видимому, существенно недооценивается ими, а следовательно – недооцениваются и те «возможности», которые могут способствовать их формированию и развитию.



Апробация модели сетевой кластерной интеграции в системе СПО на базе Перевозского строительного колледжа позволила выявить *организационно-педагогические условия эффективного формирования и использования потенциала образовательной среды СПО в системе сетевой кластерной интеграции.*

*Первым из таких условий является организация специальной системы работы со студентами, нацеленной на формирование их мотивационной и инструментально-деятельностной готовности к использованию потенциала образовательной среды.*

Поскольку взаимодействие человека со средой носит активный характер, то эффективность освоения студентами профессионально-образовательной среды колледжа зависит от двух факторов:

- объективных (качественные характеристики среды);
- субъективных (продолжительность и активность восприятия среды, целевые установки субъекта и т.д.)

Из этого следует, что в образовательной системе должны решаться два ряда принципиально различных «средовых» задач:

- 1) формирование обучающего и личностно-развивающего потенциала образовательной среды;
- 2) формирование и развитие готовности обучающихся к использованию этого потенциала.

В этом отношении значимыми для нас являются результаты исследования, проведенного Н.А. Лабунской, которая выделяет три этапа освоения студентом образовательной среды: 1) осознание студентами себя в новой для них образовательной среде; 2) погружение в нее; 3) освоением образовательной среды [32, с. 28].

Как отмечает исследователь, первый этап – осознание студентами себя в новой образовательной среде – для многих из них связывается с осознанием необходимости получения образования данного уровня и профиля. Как показывает наша собственная практика, отсутствие такого осознания нередко приводит к уходу студента из образовательного учреждения, при этом потери отдельных групп в отдельные годы достигали 30%.

При этом, как показано Н.А. Лабунской, специфика первого этапа освоения обучающимся образовательной среды состоит в том, что происходит процесс осознания себя в профессиональной среде. По данным исследователя, о необходимости познать себя прямо говорит не менее трети студентов. При этом «незнание, непонимание себя является существенным препятствием при продвижении по образовательному маршруту» [Там же, с. 29]. Переход к следующему этапу связан с достижением определенного уровня в самопознании, в осознании своих особенностей и возможностей, с утверждением себя в образовательной среде. В дальнейшем образовательная среда используется студентами значительно шире – не только для самопознания и прослеживания изменений в себе, но прежде всего для развития, совершенствования себя, пробы в различных видах деятельности, активного взаимодействия с другими, познания нового [Там же, с. 29-31].

Для обеспечения успешного прохождения студентами первого этапа освоения образовательной среды нами, в рамках опытно экспериментальной работы, было принято решение о создании специализированной локальной образовательной среды первого курса, обладающей особыми свойствами:

- *автономность*, включая пространственную обособленность, что позволило обеспечить другие требования к данной специализированной локальной образовательной среде;
- *направленность на познание «себя в среде»*, что обеспечивается ведением специально разработанного курса «Введение в специальность»;
- *насыщенность профессиональным контекстом*, что обеспечивается размещением учебного пространства первого курса в корпусе сетевого ресурсного центра. Данная особенность, совместно с предыдущей, позволяет избежать традиционную ситуацию «потери первого года», когда выпускники 9-х классов, поступившие в УСПО, непосредственно с профессией соприкасаются не сразу, поскольку в течение всего первого курса они изучают только общеобразовательные предметы;

- *позитивная эмоциональная насыщенность*, что обеспечивается прежде всего высокой психолого-педагогической компетентностью педагогов, работающих на первом курсе, а также средствами предметно-пространственного и социально-контактного компонентов среды (привлекательный дизайн здания и учебных помещений; коллективные мероприятия разного типа, направленные на сплочение учебных групп и др.);
- *высокая индивидуализированность* – реализация индивидуального подхода как в психолого-педагогическом ключе (повышенное внимание к индивидуальным потребностям и проблемам первокурсников), так и в организационно-педагогическом (предоставление, с первых дней обучения в УСПО, максимально широких возможностей для наполнения вариативной части индивидуальных образовательных программ, на основе принципа исчерпывающей вариативности).

Таким образом, центральной педагогической задачей в работе с первокурсниками выступает организация специальной системы работы со студентами, нацеленной на формирование их мотивационной и инструментально-деятельностной готовности к использованию потенциала образовательной среды.

В дальнейшем, динамика процесса освоения студентом профессионально-образовательной среды оказывается непосредственно связана с процессом становления его профессиональной компетентности. Для отслеживания процесса освоения студентом образовательной среды и становления профессиональной компетентности в систему управленческого мониторинга нами используются следующие критерии: *мотивационный* (профессионально-образовательная направленность студента и его деятельности); *когнитивный* (степень развития образовательной компетенции и конкретных общеучебных умений студента и характер их использования для освоения потенциала среды); *деятельностный* (степень вовлечённости студента во взаимодействие со средой); *рефлексивный* (уровень самопознания, осознание «себя в профессии», степень осмысленности своей деятельности).

*Второе* организационно-педагогическое условие эффективного формирования и использования потенциала образовательной среды СПО, выявленное нами в ходе опытно-экспериментальной работы – *использование таких форм социального партнерства УСПО с бизнес-структурами, которые обеспечивают настройку параметров внутренней сферы образовательной среды СПО на актуальные параметры ее внешней сферы и профессиональной среды кластера в целом.*

В качестве одной из таких форм, в рамках нашей опытно-экспериментальной работы, используется механизм непосредственного включения учреждения СПО в профильные бизнес-процессы на основе практико-ориентированного аутсорсинга.

*Аутсорсинг* (от англ. *outsourcing*: (outer-source-using) использование внешнего источника/ресурса) – передача определенных неключевых бизнес-процессов или производственных функций организации внешним исполнителям (аутсорсерам, субподрядчикам, высококвалифицированным специалистам сторонней фирмы). В отличие от услуг сервиса и поддержки, имеющих разовый, эпизодический, случайный характер и ограниченных началом и концом, на аутсорсинг передаются обычно функции по профессиональной поддержке бесперебойной работоспособности отдельных систем и инфраструктуры на основе длительного контракта (не менее 1 года). Наличие бизнес-процесса является отличительной чертой аутсорсинга от различных других форм оказания услуг и абонентского обслуживания. Аутсорсинг рассматривается как разновидность кооперирования [54].

В рамках образовательного Консорциума, созданного на базе Перевозского строительного колледжа, механизмы практико-ориентированного образовательного аутсорсинга используются по следующим направлениям:

- разработка образовательных программ;
- повышение квалификации работников предприятий в образовательных учреждениях сети,
- стажировки преподавателей на базах социальных партнеров;

- создание малых предприятий совместно с социальными партнерами.

Использование аутсорсинга в системе сетевой кластерной интеграции позволяет осуществлять эффективную экономию затрат участников Консорциума и высвободить определенные организационные, финансовые и человеческие ресурсы, необходимые для более качественной реализации актуальных и развития перспективных направлений и форм образовательной деятельности.

С другой стороны, непосредственное вовлечение образовательных учреждений СПО в бизнес-процессы на основе аутсорсинга позволяет формировать в этих учреждениях не просто профессионально-образовательную среду, а бизнес-среду, т.е. профессионально-образовательную среду более высокого порядка, обладающую следующими характеристиками:

- адекватностью, на разных уровнях (аксиологическом, содержательном, технологическом) образовательной среды СПО актуальному состоянию бизнес-среды в регионе, в отрасли, в стране в целом;
- высокой гибкостью и адаптивностью, способностью оперативно реагировать на любые изменения образовательного заказа и конъюнктуры рынка в целом;
- нацеленностью на формирование и развитие не только исполнительских и менеджерских, но и предпринимательских компетенций всех субъектов образовательного процесса;
- высокой доминантностью в плане решения личностно-развивающих и мотивационных задач образовательного процесса СПО.

Соблюдение обозначенных условий обеспечивает эффективность реализации апробированной модели сетевой кластерной интеграции в системе СПО, что необходимо учитывать при ее возможной трансляции в деятельность других образовательных систем (профессионально-образовательных кластеров).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одним из центральных моментов развития отечественной системы СПО в начале XXI столетия выступает переход от конкурентных к партнерским стратегиям взаимодействия образовательных учреждений СПО, позволяющим добиться более масштабных и значимых системных социально-экономических и социально-педагогических образовательных эффектов. Указанная тенденция конкретизируется на практике в таких интеграционных процессах, как развитие социального партнерства и сетевого сотрудничества учреждений СПО, а также более широкий и разносторонний процесс формирования профессионально-образовательных кластеров.

Проведенное нами монографическое исследование было нацелено на разрешение противоречия между высокими потенциальными возможностями, которые несет процесс сетевой кластерной интеграции в системе СПО, и их недостаточным использованием в образовательной практике. Его итогом стало получение следующих результатов.

Введено в научный оборот понятие «образовательная среда среднего профессионального образования», определяемое как система условий и возможностей для профессионального и личностного развития обучающихся по программам среднего профессионального образования.

Раскрыта взаимосвязь указанного понятия раскрыта его взаимосвязь с понятием «образовательная среда учреждения среднего профессионального образования». В качестве локальных образовательных сред, составляющих образовательную среду СПО, могут быть полностью либо частично включены: образовательная среда УСПО (выступающая обязательной формой институционализации образовательной среды СПО); образовательная среда внешней сферы УСПО, включающей другие образовательные учреждения, вовлеченные в сетевое взаимодействие; профессиональная среда предприятия работодателя-партнера, группы предприятий, территориально-отраслевого кластера; бизнес-среда региона.

Дана научная характеристика и выявлены специфические особенности образовательной среды, формирующейся в системе среднего профессионального образования.

Показано, что уровневые характеристики образовательной среды СПО, определяемые ее нацеленностью на формирование квалификации специалиста среднего звена, подготовленного к эффективной практической деятельности, выражаются, во-первых, в совокупности принципов проектирования образовательной среды СПО; во-вторых, в специфическом наборе параметров (критериев оценки) образовательной среды СПО.

Сформирована совокупность принципов проектирования образовательной среды среднего профессионального образования, включающая в себя две группы принципов: инновационные, актуализирующиеся в рамках парадигмы социально-экономической эффективности (принципы: открытости; актуальности и адекватности; интеграции образовательной среды УСПО и профессиональной среды работодателя; инновационности; коллективного использования; исчерпывающей вариативности); традиционные (системности и целостности; специализации локальных образовательных сред; единства и взаимодействия развивающих и формирующих функций образовательной среды).

Разработан и обоснован набор параметров (критериев оценки) образовательной среды среднего профессионального образования: среди которых: функциональная полнота, социальная полнота, открытость, согласованность, доминантность, привлекательность, эффективность образовательной среды СПО.

Определены возможности влияния процессов сетевой кластерной интеграции на изменение значимых параметров образовательной среды.

Для решения обозначенной задачи была разработана и апробирована средствами опытно-экспериментальной работы модель сетевой кластерной интеграции в системе среднего профессионального образования, включающая следующие компоненты: создание образовательного Консорциума как организационной формы сетевого взаимодействия группы

учреждений СПО, объединенных по территориально-отраслевому признаку; развитие инфраструктурных форм организации образовательного процесса, реализуемого в образовательной сети; формирование единой информационно-коммуникационной среды; создание системы управленческого мониторинга.

Результаты апробации обозначенной модели показали, что реализация механизмов социального партнерства и сетевого взаимодействия в контексте кластерной интеграции учреждений СПО позволяет достичь следующих социально-педагогических эффектов, выраженных в изменении параметров и повышении качества образовательной среды СПО. Во-первых, привлечение многоцелевых образовательно-средовых ресурсов, предоставляемых работодателями, не только для удовлетворения их непосредственных образовательных потребностей (связанных, в том числе, с реализацией программ профподготовки, повышения квалификации, переподготовки, решением задач корпоративного обучения и др.), но и для повышения качества (насыщенности) образовательной среды СПО. Во-вторых, концентрация в образовательной среде СПО значительного объема разнопрофильных и разноуровневых образовательных ресурсов пространственно-предметного компонента образовательной среды, обеспечивающих реализацию принципа исчерпывающей вариативности и обеспечение уникальности образовательной среды. В-третьих, существенное расширение социально-контактного компонента образовательной среды СПО и формирование первичного «социального капитала» студентов посредством создания единого учебного и событийного пространства общения и взаимодействия студентов всех УСПО, входящих в сеть. В-четвертых, повышение качества деятельностно-технологического компонента образовательной среды СПО за счет формирования, в масштабах кластера, механизмов «горизонтального» обмена опытом педагогических кадров.

Выявлены условия, обеспечивающие эффективное использование потенциальных возможностей влияния сетевой кластерной интеграции на изменение значимых параметров образовательной среды СПО. Во-первых, организация



специальной системы работы со студентами, нацеленной на формирование их мотивационной и инструментально-деятельностной готовности к использованию потенциала образовательной среды (в том числе – создание специализированной локальной образовательной среды первого курса, обладающей особыми свойствами: автономность, насыщенность профессиональным контекстом, направленность на познание «себя в профессии», позитивная эмоциональная насыщенность, индивидуализированность). Во-вторых, использование таких механизмов социального партнерства УСПО с бизнес-структурами, которые обеспечивают настройку параметров внутренней сферы образовательной среды СПО на актуальные параметры ее внешней сферы и профессиональной среды кластера в целом (в том числе – механизмы непосредственного включения учреждения СПО в профильные бизнес-процессы на основе практико-ориентированного аутсорсинга).

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абанкина И.В., Абанкина Т.В., Вавилов А.В. Рекомендации по порядку межведомственного согласования создания интегрированных структур, их ресурсного обеспечения и моделей управления. – М.: ГУ ВШЭ, 2006. – 56 с.
2. Абанкина И.В., Абанкина Т.В., Осовецкая Н.Я. Реструктуризация сетей и эффективность бюджетного сектора. – М.: ГУ ВШЭ, 2006. – 157 с.
3. Абанкина Т.В. Интеграция и кооперация образовательных ресурсов в сельском социуме. – М.: ГУ ВШЭ, 2008. – 82 с.
4. Авво Б.В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения: Уч.-мет. пос. для администрации и учителей общеобр. учреждений / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Каро, 2005. – 96 с.
5. Белоусова О.В. Среда педагогического колледжа как фактор подготовки учителя к воспитательной деятельности. Дис. ... к.п.н. (13.00.08). – Ростов-на-Дону, 2002. – 153 с.
6. Беляев Г.Ю. Формирование термина «образовательная среда» в психолого-педагогической литературе конца XX – начала XXI века (Образовательная среда как предмет профессиональной деятельности педагога-воспитателя). URL: <http://dzd.rksmb.org/science/bel06.htm>
7. Блинов В.И., Сергеев И.С., Синюшина И.В. и др. Компетентностный подход в профессиональном образовании. – М.: Издательство ООО «МЭЙЛЕР», 2010. – 228 с.
8. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения / Сост.: Н.И. Блонская, А.Д. Сергеева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
9. Богуславский М.В. XX век российского образования. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
10. Большой юридический словарь / Додонов В. Н., Ермаков В. Д., Крылова М. А., Палаткин А. В., Панов В. П. – М.: Инфра-М, 2001. – 790 с.
11. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

12. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
13. Войтов А.Г. Проблемы педагогики XXI века. Очерки. – М.: Эндемик, 2011. – 370 с.
14. Галковская И.А. Сетевое взаимодействие и социальное партнерство в муниципальном образовательном пространстве // Директор школы, 2007, № 2. – С. 5-14.
15. Герасименко Е.Н. Формирование специальных компетенций учителя начальных классов у студентов педагогического колледжа: Дис. ... к.п.н. (13.00.08). – Москва, 2008. – 232 с.
16. Грибоедова Т.П., Мешкова С.И. Социальное партнерство в образовании: теория и опыт, механизмы реализации: Уч.-мет. пос. – Новокузнецк: ИПК, 2008. – 144 с.
17. Девиз для эпохи Дмитрия Медведева / И.Преображенский, Н.Костенко, А.Николаева, М.Гликин // Ведомости, 07.06.2008, № 104 (2126).
18. Дымарская О.Я. Профессиональное образование и рынок труда: опыт и перспективы взаимодействия // Россия реформирующаяся: Ежегодник – 2005 / Отв. ред. Л.М. Дробижева. – М.: Институт социологии РАН, 2006. – С. 174-184.
19. Завгородняя А. Возможности сетевых форм в развитии организационного знания // Новые знания, 2001, № 4. – С. 18-21.
20. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие. – М.: МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
21. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для пед. уч. заведений / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
22. Казакова А.Г. Педагогика средней профессиональной школы: Мет. пос. для рук.-лей и преп.-лей ср. спец. уч. заведений. – М.: Б.и., 2004. – 320 с.
23. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х тт. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.

24. Кондратьева О.Г., Попова О.Н. Создание условий для развития социально-профессиональной мобильности субъектов образовательного процесса // Экспериментальные площадки начального профессионального образования России: Сб. ст. – М., 2006. – Выпуск 2. – С. 38-48.
25. Коновалова А.Н., Якимец В.Н. Гражданское общество в реформируемой России. – М.: ГУУ, 2002. – 88 с.
26. Концепция общероссийской системы оценки качества образования / Авт. колл.: Лейбович А.Н., Татур А.О., Новиков А.М., Митрофанов К.Г., Голуб Г.Б. – М.: Б.и., 2006. – 16 с.
27. Концепция развития сети образовательных учреждений, подведомственных Рособразованию: Приказ Федерального агентства по образованию от 24.05.2007 № 921.
28. Копылов Г. Сеть как организационный принцип. Рецензия на книгу: Charles M. Savage. 5th generation management: integrating enterprises through human networking, 1990). URL: <http://www.isn.ru/econ/netorg.doc>
29. Кочетов А. К вопросу об эффективности профессионального образования // Сорокинские чтения «Актуальные проблемы социологической науки и социальной практики»: Ежегодная конференция. 17-18 декабря 2002 года. – М.: МГУ, 2002.
30. Крупенина М.В., Шульгин В.Н. О взаимодействии школы и среды // Советская педагогика, 1990, № 2
31. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания, 2001, № 1. URL: [http://www.znanie.org/gurnal/nl\\_01/obraz\\_sreda.html](http://www.znanie.org/gurnal/nl_01/obraz_sreda.html)
32. Лабунская Н.А. Педагогическое исследование современного студента. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 76 с.
33. Лебеденко И.М. Воспитательная среда образовательного учреждения МВД России: Дис. ... к.п.н. (13.00.08). – М., 2011. – 261 с.
34. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: Уч. пос. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 480 с.
35. Мануйлов Ю.С. Предметно-эстетическая среда ученического коллектива и её влияние на личность старшеклассника: Дис. ... к.п.н. (13.00.01). – М., 1985. – 22 с.

36. Марсов Н.Ю. Повышение эффективности среднего профессионального образования на основе зарубежного опыта (13.00.08): Дис. ... к.п.н. – М., 2009. – 192 с.
37. Миколишина В.И. Проектирование культуросообразного образовательного пространства как среды личностно-профессионального становления учащихся (На примере средней профессиональной школы): Дис. ... к.п.н. (13.00.08). – Ростов н/Д, 2004. – 211 с.
38. Мисько Е.Т. Педагогический коллектив как субъект компетентностно-направленной образовательной среды колледжа. URL: [http://www.vspc34.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=869](http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=869)
39. Моложавый С.С. Педологический анализ трудовых процессов в школе // Педологический анализ педагогического процесса в школе / Под ред. С.С. Моложавого. – М.: Раб. просв., 1930. – С. 65-83.
40. Мондонен О.Ю. Влияние образовательной среды педагогического колледжа на профессиональное самоопределение студентов // Аналитика культурологии: Электронное научное издание. – Вып. 3(15), 2009. URL статьи: [http://www.analiculturolog.ru/archive/item/355-article\\_46.html](http://www.analiculturolog.ru/archive/item/355-article_46.html)
41. Мондонен О.Ю. Образовательная среда педагогического колледжа как фактор профессионального самоопределения студентов: Дис. ... к.п.н. (13.00.01). – СПб., 2006. – 330 с.
42. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: Рекомендации / О.Ф. Батрова, В.И. Блинов, И.А. Волошина и др. – М.: ФИРО, 2008. – 14 с.
43. Новиков П.Н. Среднее профессиональное образование и занятость: проблемы взаимодействия и партнерства // Профессиональное образование и формирование личности специалиста: Сб. – М.: ИПР СПО, 2002. – С. 93-96.
44. Новикова Л.И. Школа и среда. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
45. О методических рекомендациях по вопросам организации профильного обучения: Письмо Министерства образования и науки РФ 4 марта 2010 г. № 03-412.

46. Об образовании. Закон Российской Федерации от 13 января 1996 года № 12-ФЗ (в действующей редакции).
47. Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие / Под ред. В.А. Ясвина и В.А. Карпова. – М.: Смысл, 2002. – 184 с.
48. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – 8-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1970. – 900 с.
49. Патюрель Р. Создание сетевых организационных структур. URL: [http://www.ptpu.ru/issues/3\\_97/15\\_3\\_97.htm](http://www.ptpu.ru/issues/3_97/15_3_97.htm)
50. Петренко А.Г. Педагогическая эффективность социального партнерства в начальном профессиональном образовании на селе: Дис. ... к.п.н. (13.00.08). – М., 2002. – 175 с.
51. Посохина Е.В. Методические рекомендации по организации муниципальной образовательной сети (сетевое взаимодействие). – Белгород: ПКППС Белгородский региональный институт, 2006. – 26 с.
52. Приоритетные направления развития российского образования до 2010 года: Утверждены Правительством РФ 9.12.2004.
53. Программа развития среднего профессионального образования России на 2000-2005 годы: Утверждена Приказом Минобразования России от 01.02.2000, № 305.
54. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. - 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 495 с.
55. Реморенко И.М. «Социальное партнерство» в образовании: понятие и деятельность // Новый город: образование для изменения качества жизни. – М.; СПб.; Югорск, 2003. – С. 37-44.
56. Ресурсная служба в сети образовательных учреждений: концепция, кадры, механизмы деятельности / Под ред. И.С. Фишмана. – Самара: Изд-во «Профи», 2003. – 128 с.
57. Русаков Ю.Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности: Дис. ... к.п.н. (13.00.08). – Магнитогорск, 2006. – 191 с.
58. Сагинова О.В. Маркетинг образовательных услуг // Маркетинг в России и за рубежом, 1999, № 1. – С. 48-59.

59. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования в контексте ресурсной интеграции / Колл. авторов: Т.В. Абанкина, Н.Ю. Бабанов, С.А. Варакса и др. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2010. – 58 с.
60. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Вып. 7. – М.: Инноватор, 1997. – С. 177-184.
61. Современный словарь иностранных слов. / Сост. Н.М. Ланда, Д.В. Смыслов, Р.Г. Апресян, К.М. Чёрный. – М.: Русский язык, 1993. – 740 с.
62. Социологическое исследование рынка труда, запросов на образовательные услуги, профессиональных предпочтений и социальной зрелости старшеклассников в образовательной системе Советского района: Сб. материалов / Под ред. С.Н. Рягина. – Советский: Управление образования, 2008. – 97 с.
63. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р).
64. Стратегия развития Нижегородской области до 2020 года (утверждена постановлением Правительства Нижегородской области от 17 апреля 2006 г. № 127) (с изменениями от 20 марта 2009 г.).
65. Тарасов С.В. Образовательная среда и развитие школьника. – СПб.: ЛОИРО, 2003. – 193 с.
66. Унгаев А.А. Оценка экономической эффективности профессионального образования : Дис. ... к.э.н. (08.00.05). – Иркутск, 2002. – 176 с.
67. Утверждаемая ведомственная целевая программа «Развитие образования в Нижегородской области на 2011 - 2013 годы»: Утверждена приказом министерства образования Нижегородской области 7 сентября 2010 года № 1009.
68. Федотова Г.А. Взаимодействие социальных партнеров в процессе профессионального обучения в ФРГ: Аналитический обзор. – М.: Изд. центр АЛО, 2006. – 36 с.

69. Цирульников А.М. Школьная сеть вместо управленческой вертикали. URL: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/12?page=&print=1>
70. Черемных М.П. Образовательный консорциум как модель сетевой организации профильного обучения старшеклассников. Ижевск. URL: <http://www.profile-edu.ru/content.php?cont=98>
71. Шамрай Н.Н. Педагогические основы адаптации учащихся к условиям рынка труда в процессе технологического образования: Дис. ... д.п.н. (13.00.01). – М., 2000. – 338 с.
72. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
73. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.
74. Biggs J. Aligning teaching for constructing learning. The Higher Education Academy. URL: [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/resourcetdatabase/id477\\_alignment\\_teaching\\_for\\_constructing\\_learning.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/resourcetdatabase/id477_alignment_teaching_for_constructing_learning.pdf).
75. Biggs J. Teaching for quality learning at university. (Second edition) – Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education, 2003.
76. Coleman J.S. “Social Capital in the Creation of Human Capital” // American Journal of Sociology. 1988. Vol. 94. P. 95-120.