

Хандога Д.С., студент

Денисенко М.П., д.е.н. професор

Київський національний університет технологій і дизайну

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У СВІТІ

Держава відповідає за забезпечення єдиного освітнього простору в країні (цілі, завдання, стандарти) та надання системі освіти необхідних ресурсів, проте воно навряд чи може охопити і врахувати всю складність завдань і умов конкретних спільнот. Це особливо стосується місцевих галузевих пропорцій у структурі робочих місць, динаміки молодіжних груп, безробіття, екологічних та історичних обставин, різниці в сімейних умовах життя дітей і т.д. Ці відмінності призвели в багатьох країнах до великої різноманітності «політичних відносин» в системі освіти і залученню різноманітних інститутів громадянського суспільства в життя освітніх установ.

Формулювання функцій в нашій концепції носять системний характер, володіють операціональному і піддаються емпіричній інтерпретації, а тому не тільки окреслюють області відповідальності системи освіти, а й ясніше позначають у ній дисфункціональні зони і уточнюють пріоритети галузевого та макросоціального управління.[1]

У сучасних розвинених індустріальних країнах організація систем загальної та професійної освіти і вироблення освітньої політики все більше спираються на динамічний і дивно гнучке соціальне партнерство. Життєва необхідність соціального партнерства у сфері освіти тут давно ніким не заперечується. У нашій літературі є спроби аналізу структур соціального партнерства в освіті по країнах ЄС. Зокрема, виділяються типи і моделі соціального партнерства, однак з їх опису аж ніяк не випливає можливість прямої застосовності тих чи інших зразків іноземного досвіду. Такого роду інформації виявляється явно недостатньо. Перш за все, зарубіжний досвід аж ніяк не універсальний, і потрібно його більш глибокий соціальний та історико-

порівняльний аналіз . В обговоренні даної проблеми також рідко враховується залежність готівкових форм партнерства від досягнутого в зарубіжних країнах рівня соціальної інтеграції.[2]

Інший приклад непрямого державного , точніше , громадського регулювання освіти - механізми акредитації , публічного оцінювання . Програми , за якими діє освітня установа , можуть піддаватися зовнішньої експертизі , а установа в цілому (її персонал , обладнання, системи безпеки тощо) - акредитації. Комісії з акредитації , як правило , включають представників авторитетних недержавних організацій , а не тільки відомих інспекторів різних рівнів.Показово , що в ряді країн ЄС умови оплати праці персоналу державних (муніципальних) освітніх установ більше не встановлюються національним урядом. Вони визначаються в процесі переговорів між учительським профспілками та асоціаціями шкільних директорів (або опікунськими радами) . Йдучи по такому шляху , вчительські профспілки набувають більш вагому роль в непряму регулюванні освіти (умов оплати персоналу , прав працівників і т. п.). Але одне - тимчасово вони приймають на себе низку зобов'язань , цінних для забезпечення загальної якості системи освіти (взаємний соціальний контроль у трудових колективах , соціальна і моральна взаємна підтримка і згуртованість колег по роботі та ін.)

Механізм фінансування - інший регулюючий інструмент , який може стимулювати освітні установи адаптуватися до потреб спільноти. У цей механізм нерідко включені інститути громадянського суспільства. Якщо професійні школи , наприклад , отримують фінансування залежно від числа студентів , то в їх інтересах збільшення контингенту.

Саме тому вони намагаються виглядати привабливими , приділяють увагу маркетингу .Якщо професійна школа фінансується за показниками випуску (заходів , коли обсяг фондів залежить переважно від « успішності» випускників) , то вона буде намагатися посилити успішність у тих параметрах , які виявляються значущими для учасників системи партнерства. Якщо ж « успіх» трактується як знаходження випускником робочого місця , то вузи

будуть прагнути приділяти більше уваги відбору абітурієнтів і всьому тому , що сприяє запобіганню відсіву та отриманню гідних робочих місць. Вони об'єднали школи , професійні ліцеї , місцеві відділи зайнятості населення , асоціації товаровиробників (або галузеві організації) для спільного обговорення проблем і потреб деяких профілів під-готовки та релевантності їх навчальних планів програм. У деяких випадках це призвело до перегляду колишніх профілів шкіл і ліцеїв , до модернізації їх навчальних планів і програм. У вищій школі - інша ситуація . Відома автономія ВНЗ об'єктивно огранчує коло потенційних партнерів , здатних до кваліфікованого діалогу з питань навчальних планів вузів чи , скажімо , змісту науково -дослідної підготовки студентів університету.

Однак це лише посилює необхідність стимулювання існуючих партнерів (насамперед - в особі роботодавців) до включення в діалог .Такі основні аспекти процесу становлення і функціонування соціального партнерства у сфері освіти. Важливо не тільки утримання в полі зору управлінського персоналу установ та органів освіти , зазначених вище граней партнерства , а й створення досить чутливою системи інформації, що допомагає регулярно аналізувати стан реальних і потенційних партнерів , виявляти протиріччя, що виникають при взаємодії між ними , здійснювати вибір шляхів і засобів зміцнення становища освітніх установ в конкретному співтоваристві.

Список використаних джерел:

1. См.: Осипов А. М. Социология образования: Очерки теории. - Ростов н/Д, 2006.
2. Олейникова О., Муравьева А. Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского Союза // Высшее образование в России. -2006.-№6