



Джурило Аліна Петрівна —

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

Коло наукових інтересів – особливості реформування системи загальної середньої освіти у ФРН, забезпечення якості шкільної освіти у країнах ЄС, трансформаційні процеси в освіті.

УДК 316.422

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНИМИ СИСТЕМАМИ У ЗАРУБІЖЖІ: ЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ І ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ

У статті подано аналіз характерної динаміки світових освітніх практик у країнах із централізованою системою управління – тенденція децентралізації управління у системі освіти; висвітлено пошуки ефективних методів управління освітою; дана характеристика централізованих і децентралізованих систем освітнього менеджменту у країнах Європи, Азії та США; розкрито соціальні педагогічні аспекти прогнозування, завдання і функції планування освіти; проаналізовано переваги та недоліки кожної із форм управління освітніми системами.

Ключові слова: освіта, управління освітою, централізація, децентралізація, автономія, США, Франція, Німеччина, Велика Британія, Індія.

Спроби переходу багатьох країн світу до демократичної організації суспільства супроводжувалися пошуками оптимальних варіантів управління освітніми системами, які б могли ефективно забезпечували їм підтримку місцевих громад. Для цього доводиться відмовлятися від централізованого управління всією освітньою системою і передавати відповідальність за неї місцевим органам управління. Цей процес прийнято називати «децентралізацією» управління освітою. У Європейському звіті про якість шкільної освіти (2002 р.) децентралізацію освіти визначено як одну із п'яти ключових проблем майбутнього. У ньому зазначено, що рішення повинні мати право приймати безпосередньо ті, кого стосуються їх наслідки. Децентралізація є найбільш очевидним і надійним засобом перенесення політичних дебатів про якість освіти на нижчі щаблі освітньої системи.

Проблема пошуку оптимальних шляхів управління освітою є предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних дослідників. Так, питання удосконалення управління освітою висвітлювалися у наукових працях і доповідях міністрів освіти України (П. Таланчук, М. Згуровський, В. Кремень). Вони порушувалися у працях науковців, зокрема: з проблем філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лутай),

з історії педагогіки (М. Євтух, В. Кравець, М. Ярмаченко) та порівняльної педагогіки (Н. Абашкіна, І. Козубовська, М. Лещенко, Л. Пуховська, О. Сухомлинська), дидактики (С. Гончаренко, Є. Клос, О. Савченко), теорії і методики професійної освіти (Н. Ничкало, С. Сисоєва).

Упродовж двох останніх століть на Заході класичним зразком країни із централізованою та адміністративно однаковою системою освіти була Франція. Підстава державних навчальних закладів, їх фінансування, навчальні плани і програми, розпорядок шкільного життя, призначення, переміщення і звільнення педагогічного персоналу – все там детально регламентувалося законами, урядовими декретами, циркулярами центрального відомства просвіти та контролювалося численними чиновниками, які здійснювали певний нагляд і за приватними навчальними закладами.

Донедавна функції регіональних і місцевих властей зводилися переважно до контролю над виконанням постанов, що йдуть «зверху». Така система, що склалася ще на початку XIX ст., здавалася виправданою, поки кількість середніх навчальних закладів залишалася відносно невеликою, однак вона різко зросла, то керівництвом ними з одного центру в масштабі всієї країни ставало все менш ефективним. Будучи свого часу значною перевагою французької системи освіти, суворо централізоване управління перетворилося на перешкоду. У 1980-х рр. у Франції почався процес адміністративної децентралізації [2].

Регіонам і департаментам було надано права самостійно визначати напрями соціально-економічного та культурного розвитку на своїх територіях, з тим, однак, щоб їхні рішення не суперечили актам, прийнятим в загальнодержавному масштабі. Спеціально наголошувалося, що перерозподіл владних функцій центру та регіонів не повинен призвести до анархічної роз'єднаності та до поглиблення нерівномірності розвитку різних регіонів і департаментів.

Процес адміністративної децентралізації вплинув і на систему освіти. Було офіційно проголошено завдання обмежити функції центральної влади визначенням загальних цілей освіти та основних напрямів його розвитку, а вирішення конкретних питань організації різних видів підготовки, атестації вчителів передати регіональній та місцевій адміністраціям. При цьому дещо розширилися права самих навчальних закладів. Однак держава в особі її центральних органів, як і колись, несе головну відповідальність за стан освіти. Формування освітньої політики відбувається на найвищому державному рівні. У цьому беруть активну участь Парламент і Рада міністрів. Безпосереднє ж керівництво системою освіти в загальнодержавному масштабі здійснюється Міністерством національної освіти і культури, якому підвідомчі майже всі навчальні заклади країни – від дитячих садків до університетів, а також громадські бібліотеки, музеї, архіви.

Централізовані системи управління освітою притаманні низці країн Європи, Африки та Азії. Звернемося, зокрема, до Японії, де міністерство освіти визначає основні напрями розвитку освіти в національному масштабі, затверджує навчальні плани і програми для шкіл усіх типів. Комітети освіти префектур і муніципалітетів відповідають за організацію, фінансування та діяльність шкіл на своїх територіях. Члени комітетів префектур призначаються губернатором, а муніципальних комітетів – місцевою адміністрацією. У своїй діяльності вони зобов'язані суворо керуватися постановами центральної влади.

На відміну від централізованих систем, у багатьох країнах склалися стійкі традиції децентралізації. Штати в США, землі у ФРН, кантони в Швейцарії, штати в Індії, провінції в Канаді володіють значною автономією в галузі освіти, аж до існування особливого законодавства.

Децентралізована система освіти та відповідна організація управління знайшла свій яскравий вияв в США.

У кожному з 50 американських штатів діють свої власні законодавчі акти в галузі освіти. На рівні штату встановлюються терміни обов'язкового навчання, умови прийому до навчальних закладів, вимоги до кваліфікації вчителів, мінімальний розмір їх заробітної плати, положення про джерела і обсяги фінансування навчальних закладів. Освітню політику в масштабі штату визначає рада з освіти, який складається, як правило, з 7–9 чоловік, що обираються населенням або призначаються губернатором штату з представників ділових кіл, професійних асоціацій, наукових товариств, конфесій. Подібний порядок комплектування ради націлений на протистояння відомчої обмеженості, егоїстичним корпоративним інтересам; він повинен сприяти залученню до вирішення соціально значущих проблем освіти представників різних верств громадськості. Основна адміністративна одиниця в галузі освіти – шкільний округ.

На рубежі ХХ–ХХІ ст. загальна кількість таких округів в США становила майже 15 000. Округ очолюється комітетом (5–7 чоловік), що обирається населенням. До його складу, так само як і в ради штатів, входять представники бізнесу, громадських організацій, церков. До функцій комітету округу належать: збір місцевого податку на потреби шкіл, розподіл фінансових коштів між навчальними закладами, нагляд за навчальною та виховною діяльністю шкіл, наймання і звільнення вчителів [12].

До недавнього часу в США не було спеціального федерального органу управління, який би виконував значні владні функції у сфері освіти. В останні десятиліття становище змінюється. Одним з важливих аспектів сучасної стратегії освіти в США стало стійке зростання впливу федеральної влади.

Прийнято низку законів, що регулюють розвиток освіти в національному масштабі. У 1979 р. створено самостійне Міністерство освіти. Воно сприяє розробленню та здійсненню загальнонаціональних освітніх програм.

Проте, хоча автономія регіональних і місцевих органів управління, а також самих навчальних закладів у США дещо зменшується, вона залишається поки досить значною. Це, насамперед, пов'язано з системою фінансування. Кількість державних федеральних асигнувань поступається тим сумам, які виділяються штатами та навчальними округами. І це значною мірою визначає обсяг їх владних функцій.

У Європі країною з яскраво вираженою децентралізованою системою освіти є Велика Британія, що пов'язано з її історично сформованим поділом на Англію, Уельс, Шотландію та Північну Ірландію. У кожному з цих регіонів система освіти має певну специфіку. Разом з тим усюди правом самостійно вирішувати багато конкретних проблем користуються як місцеві органи управління освітою, так і самі школи.

У 1945 р. у Великій Британії вперше було створено міністерство освіти, яке нині називається Департаментом освіти і науки. Він певним чином впливає на формування найбільш загальних напрямів освітньої політики в масштабах всієї держави, однак безпосереднє керівництво діяльністю шкіл належить місцевим органам управління освітою. Саме вони повинні забезпечувати реалізацію політики Центру на територіях своїх адміністративних одиниць. Тривалий час між

центральною і місцевими органами управління відбувається гостре суперництво: то в прихованій, а то й у відкритій формі [1].

Наразі сепаратистські тенденції, що розвиваються в складових частинах Великої Британії, призводять до посилення ролі регіональних органів, які прагнуть бути все менш залежними від Лондона.

Децентралізована система управління освітою в Німеччині визначається її федеративним устроєм. Створена після Другої світової війни Федеративна Республіка Німеччина відновила та законодавчо закріпила традиції культурної автономії окремих німецьких держав, що формувалися впродовж декількох століть та були порушені лише у період гітлерівського режиму, коли було створено жорстко централізоване управління освітою, що відповідало загальній політиці та ідеології тоталітарної держави. Тепер кожна із 16 німецьких земель, складових федерації, має свій уряд і законодавчі збори (ландтаг). Управління освітою здійснюється відповідними міністерствами. Земельне міністерство визначає обов'язкові для всіх шкіл адміністративні правила та основні напрямки змісту освіти [10].

Організація та діяльність шкіл у різних землях традиційно виявляли певні відмінності. Зберігаються вони і понині, особливо порівнюючи ситуацію у колишніх 11 землях Західної Німеччини та п'яти нових землях, що увійшли до складу ФРН після об'єднання країни. В останні роки прийнято низку рішень, що підсилюють самостійність шкіл: вони можуть вносити певні зміни до затверджених владою земель навчальних програм, виходячи при цьому зі специфіки даної місцевості, особливостей її соціально-економічного розвитку, своєрідності контингенту учнів, реальних фінансових можливостей.

Водночас значні права належать федеративним органам. У 1970 р. було створено федеральне Міністерство освіти і науки. Воно не втручається в питання оперативного управління; його функції – планування освіти у національному масштабі, визначення основних напрямів розвитку вищої школи, питання міжнародного співробітництва в галузі освіти і науки [14].

В Азії прикладом децентралізованого управління освітою може слугувати Індія, що є федеративною республікою. Деякі із її 25 штатів за розмірами території, чисельністю населення та етнічно-культурною своєрідністю фактично не поступаються низці незалежних держав. Відповідно, значні відмінності виявляються і в організації освіти. Саме на рівні штатів приймаються найважливіші рішення, що стосуються статусу навчальних закладів, їх фінансування, змісту освіти, становища вчителів тощо [10].

Ні централізовані, ні децентралізовані системи управління освітою не можуть бути оцінені однозначно позитивно чи негативно. Полеміка навколо цієї проблематики вже довгий час ведеться як в межах окремих держав, так і у міжнародному масштабі.

Централізована система сприяє створенню національних освітніх стандартів, збереженню та зміцненню почуття культурної спільності всього населення країни. Водночас вона підсилює авторитарні тенденції в керівництві освітою, обмежує ініціативу працівників шкіл і місцевої адміністрації, ускладнює пошуки інноваційних шляхів розвитку освіти, нав'язує зайву одноманітність форм і методів педагогічної роботи, ігнорує або недооцінює значення регіональної специфіки.

Децентралізована система відкриває великий простір розвитку місцевої ініціативи, полегшує проведення різноманітних педагогічних експериментів, більш

повно враховує місцеві особливості, що стосуються завдань навчання та виховання. При цьому процес децентралізації теоретично не послаблює роль держави та загальнонаціональних громадських організацій у сфері розвитку освіти.

Однак на практиці нерідко децентралізація призводить до непомірно глибоких розбіжностей шкільної освіти у різних регіонах країни, перешкоджає складанню загальнодержавних освітніх стандартів, посилює нерівність у фінансуванні освіти залежно від рівня соціально-економічного розвитку того чи іншого регіону. Разом з тим немає підстав вважати, що децентралізація неодмінно сприятиме демократизації освіти, а централізація нібито обов'язково призводить до жорсткого авторитаризму [18, 9].

Дослідження міжнародного досвіду не свідчить про те, що у сфері освіти місцева бюрократія є більш демократичною чи гуманною, аніж чиновники центрального апарату. Досвід деяких країн свідчить про те, що саме сильна правова держава, що підтримує принцип рівності всіх перед законом, повинна бути гарантом дотримання демократичних прав у різних сферах суспільного життя, у тому числі й освіти. Нарешті, не можна не враховувати, що наразі глибока децентралізація освіти в деяких країнах підсилює відцентрові тенденції, ставить під загрозу політичну та культурну цілісність держави.

Централізовані системи освіти в одних країнах та децентралізовані в інших зберігаються. Специфіка національних традицій виявляє велику стійкість. Проте під впливом нових соціально-економічних імперативів та інтегративних процесів ці дві системи виявляють помітну тенденцію до конвергенції.

У тих країнах, для яких була характерна крайня децентралізація, тепер посилюється роль централізованої влади і, навпаки, у країнах з гіпертрофованими центральними системами управління освітою розширюються функції регіональних та місцевих органів управління. Одночасно практично скрізь розширюється участь громадськості у процесі обговорення та прийняття важливих рішень, що стосуються освіти. Таким чином, відбувається пошук оптимальної моделі управління освітньою системою, яка б найбільш адекватно відповідала актуальним завданням розвитку освіти [12].

Важлива умова ефективності стратегічного управління освітою – систематичний облік даних соціального та педагогічного прогнозування, що дозволяє з певною мірою достовірності передбачити, на розвиток яких нових явищ і тенденцій варто очікувати у прийдешні роки та десятиліття.

У країнах Північної Європи (Норвегія, Фінляндія, Швеція) функціонують десятки наукових центрів, що спеціалізуються на розробленні соціальних прогнозів і футурологічних сценаріїв. Майже всі вони, так чи інакше, стосуються перспектив розвитку освіти, оскільки вона закономірно розглядається як область, де існують найбільші можливості для «втручання у майбутнє» шляхом формування кадрів для оновлення виробництва та громадянського суспільства [4].

Значного розвитку отримали також прогнози, спеціально присвячені сфері освіти. За своїм змістом вони вкрай різноманітні: одні стосуються відносно недалекого майбутнього і фактично змикаються з перспективним плануванням, інші моделюють картину освіти через багато десятиліть і мають футурологічний характер; одні присвячені кількісній еволюції освіти, інші зосереджують свою увагу на прогнозуванні якісних змін та перетворень у сфері освіти.

Окремі прогнози виглядають фантастичними припущеннями кабінетних теоретиків, далеких від актуальних проблем і нагальних потреб системи освіти. Часом саме звернення до футурологічної проблематики є так би мовити спробою «сховатися» від похмурої дійсності, від важких проблем («втеча в майбутнє»). Однак і такі сценарії можуть набути певного реального значення, якщо вони впливають на формування свідомості суспільства. Відомо, що в результаті спрацювання механізму зворотного зв'язку прогноз, незалежно від його реальної обґрунтованості, може або стимулювати інтерес до того чи іншого явища, або послабити його, сприяти або, навпаки, перешкоджати розвитку прогнозованого процесу.

Аналіз цієї проблематики не повинен обмежуватися розглядом лише новітніх прогнозів. Важко визначити евристичну цінність розробок, що створюються у даний час і мають на увазі прийдешні десятиліття. Адже майбутнє – багатоваріантне, а отже, будь-які прогнози, що стосуються соціальної сфери, фактично мають гіпотетичний характер. Закономірності розвитку суспільства, що формулюються вченими, завжди умовні, їм не властива непохитність природничо-наукових законів. Навіть найкращий прогнозист не володіє даром передбачення [7].

Отже, планування – одна із найважливіших функцій управління освітою. У країнах з централізованим управлінням освітою планування організовується міністерствами та іншими центральними відомствами, а самі плани складаються спочатку у національному масштабі, а потім адаптуються до потреб регіонів. У федеративних державах, навпаки, планування було головним чином прерогативою регіональних органів (штатів у США та Індії, земель у ФРН, провінцій в Канаді, кантонів у Швейцарії). Тепер, однак, виявляється тенденція до розширення централізованого планування.

Проблеми планування освіти не лишаються виключно в національних рамках, а стають об'єктами уваги впливових міжнародних організацій. Зокрема, під егідою ЮНЕСКО функціонує Міжнародний інститут планування освіти (Institut International de Planification de l'Education), що розташовується в Парижі. Він проводить міжнародні конференції та робочі наради фахівців, де розглядаються актуальні проблеми теорії та практики прогнозування і планування освіти, регулярно видає серію брошур під загальною назвою «Принципи планування освіти», автори яких нерідко намагаються поєднати дослідження теоретичних питань планування освіти із безпосередньою практикою складання планів [5].

З урахуванням соціально-економічних імперативів, а також демографічної еволюції розробляються програми, що передбачають чисельність учнів різних типів навчальних закладів, кількість викладачів, які повинні бути підготовлені, програми капітального будівництва та модернізації навчальної інфраструктури та, нарешті, розміри державних асигнувань на потреби освіти. До складання планів залучаються, окрім діячів відомств освіти, економісти, соціологи, демографи. У низці країн плани досі мають переважно індикативний характер, є значною мірою прогнозними документами, що позначають бажаний напрям розвитку освіти. Однак посилюється і тенденція переходу до директивного планування. Одне із його головних завдань – забезпечити підготовку кваліфікованих робочих кадрів.

Таким чином, світові освітні практики характеризуються суперечливими тенденціями маятникового типу: у країнах із централізованою системою управління освітою явними є тенденції децентралізації управління і, навпаки, у країнах з

низькою часткою державної участі у менеджменті освіти спостерігаються тенденції протилежного характеру, спрямовані на зростання автономії різноманітних типів навчальних закладів. Пошук оптимальної «критичної точки» співвідношення різних форм участі держави у розвитку системи національної освіти у світі продовжуються.

Список використаних джерел

1. Германия. Вызовы XXI в. / под ред. В. Б. Белова. – М. : Весь мир, 2009.
2. Грин Д. Дж. Возвращение в штатское общество: Соц. обеспечение без роли страны / [пер. с англ.]. – М. : Новое изд-во, 2009.
3. Уткин А. Н. Тенденции децентрализации образовательных систем / А. Н. Уткин // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 7. – С. 58–71.
4. Bealey F., Chapman R. A., Sheehan M. Elements in political science. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 1999.
5. Bellamy C. Administering central-local relations, 1871–1919: the local government board in its fiscal and cultural context. – Manchester : Manchester University Press ND, 1988.
6. Bogumil J., Holtkamp L. Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung: eine policyorientierte Einfuhrung. – Wiesbaden : VS Verlag, 2006.
7. Chandler J. Local government in liberal democracies: an introductory survey / Ed. N. Y.; L. : Routledge, 1993.
8. Chandler J. A. Local government today. – Manchester : Manchester University Press, 2001.
9. Decentralization and local democracy in the world: first global report by United Cities and Local Governments, 2008. – Barcelona: United Cities and Local Governments, 2009.
10. Garcea J. (eds.). Local government reform: a comparative analysis of advanced Anglo-American countries. – Cheltenham : Edward Elgar Publishing, 2008.
11. Gidlund J., Jerneck M. (eds.). Local and regional governance in Europe: evidence from Nordic regions. – Cheltenham : Edward Elgar Publishing, 2000.
12. Holtkamp L. Kommunale Konkordanz- und Konkurrenzdemokratie: Parteien und Burgermeister in der repraesentativen Demokratie. – Wiesbaden : Springer, 2007.
13. Loughlin M. Legality and locality: the role of law in central-local government relations. – Oxford : Oxford University Press, 1996.
14. Mabileau A. Local politics and participation in Britain and France. – Cambridge : Cambridge University Press, 1989.
15. Puttner G. (Hg.). Handbuch der kommunalen Wissenschaft und Praxis. Band 3: Kommunale Aufgaben und Aufgabenerfullung. – N.Y. ; Berlin : Springer, 1983.
16. Rhodes R. A. W. Beyond Westminster and Whitehall: the sub-central governments of Britain. Taylor & Francis, 1988.
17. Saunders P. Social Theory and the Urban Question. – London : Routledge, 2004.
18. Stoker G. Comparative local governance // The Oxford handbook of political institutions / R. A. W. Rhodes, S. A. Binder, B. A. Rockman (eds.). – Oxford: Oxford University Press, 2006.
19. Thoening J.-C. Modernizing Sub-National Government in France: Institutional Creativity and Systemic Stability // State and local government reforms in France and Germany: divergence and convergence / V. Hoffmann-Martinot, H. Wollmann. – Wiesbaden : Springer, 2006.

References

1. Germanija. Vyzovy XXI v. / pod red. V. B. Belova. – M. : Ves' mir, 2009.
2. Grin D. *Dzh. Vozvrashhenie v shtatskoe obshchestvo: Soc. obespechenie bez roli strany / [per. s angl.]*. – M. : Novoe izd-vo, 2009.
3. Utkin A. N. Tendencii decentralizacii obrazovatel'nyh system / A. N. Utkina // *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. – 2011. – № 7. – S. 58–71.
4. Bealey F., Chapman R. A., Sheehan M. *Elements in political science*. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 1999.
5. Bellamy C. *Administering central-local relations, 1871–1919: the local government board in its fiscal and cultural context*. – Manchester : Manchester University Press ND, 1988.
6. Bogumil J., Holtkamp L. *Kommunalpolitik und Kommunalverwaltung: eine policyorientierte Einfuhrung*. – Wiesbaden : VS Verlag, 2006.
7. Chandler J. *Local government in liberal democracies: an introductory survey / Ed. N. Y.; L. : Routledge, 1993*.
8. Chandler J. A. *Local government today*. – Manchester : Manchester University Press, 2001.
9. *Decentralization and local democracy in the world: first global report by United Cities and Local Governments, 2008*. – Barcelona: United Cities and Local Governments, 2009.
10. Garcea J. (eds.). *Local government reform: a comparative analysis of advanced Anglo-American countries*. – Cheltenham : Edward Elgar Publishing, 2008.
11. Gidlund J., Jerneck M. (eds.). *Local and regional governance in Europe: evidence from Nordic regions*. – Cheltenham : Edward Elgar Publishing, 2000.
12. Holtkamp L. *Kommunale Konkordanz- und Konkurrenzdemokratie: Par-teien und Burgermeister in der reprasentativen Demokratie*. – Wiesbaden : Springer, 2007.
13. Loughlin M. *Legality and locality: the role of law in central-local government relations*. – Oxford : Oxford University Press, 1996.
14. Mabileau A. *Local politics and participation in Britain and France*. – Cambridge : Cambridge University Press, 1989.
15. Puttner G. (Hg.). *Handbuch der kommunalen Wissenschaft und Praxis. Band 3: Kommunale Aufgaben und Aufgabenerfullung*. – N.Y. ; Berlin : Springer, 1983.
16. Rhodes R. A. W. *Beyond Westminster and Whitehall: the sub-central governments of Britain*. Taylor & Francis, 1988.
17. Saunders P. *Social Theory and the Urban Question*. – London : Routledge, 2004.
18. Stoker G. *Comparative local governance // The Oxford handbook of political institutions / R. A. W. Rhodes, S. A. Binder, B. A. Rockman (eds.)*. – Oxford : Oxford University Press, 2006.
19. Thoening J.-C. *Modernizing Sub-National Government in France: Institutional Creativity and Systemic Stability // State and local government reforms in France and Germany: divergence and convergence / V. Hoffmann-Martinot, H. Wollmann*. – Wiesbaden : Springer, 2006.

Джурило А. П.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ ЗАРУБЕЖОМ: ЦЕНТРАЛИЗАЦИЯ И ДЕЦЕНТРАЛИЗАЦИЯ

В статье представлен анализ характерной динамики мировых образовательных практик в странах с централизованной системой управления – тенденция децентрализации управления в системе образования; освещены поиски эффективных методов управления образованием; дана характеристика централизованных и децентрализованных систем образовательного менеджмента в странах Европы, Азии и США; раскрыты социальные, педагогические аспекты прогнозирования, задачи и функции планирования образования; проанализированы преимущества и недостатки каждой из форм управления образовательными системами.

Ключевые слова: образование, управление образованием, централизация, децентрализация, автономия, США, Франция, Германия, Великобритания, Индия.

Dzhurylo A.

CURRENT PROBLEMS OF EDUCATIONAL SYSTEMS ABROAD: CENTRALIZATION AND DECENTRALIZATION

In the article the dynamics of world educational practices in the countries with the centralized control system – a tendency of decentralization of management of higher education is analyzed.

The process of decentralization is often seen as both positive and inevitable, but with its own attendant problems. Since it is the responsibility of the State to provide quality education for all, there needs to be some guarantee that the system is, in fact, fulfilling that objective. Decentralization by its very nature leads to greater differences in standards among schools. The policy challenge is to acknowledge that these differences exist, and to ensure that differences are turned to opportunities and that they do not hinder pupils in achieving their full potential.

It has been argued that centralized systems, which prescribe and control education inputs (curriculum, form content, etc.) need less monitoring and control than decentralized systems, which place less emphasis on the control of input and require greater emphasis on the control of output. A closer look at indicators on the steering and evaluation of systems does not entirely support such a contention but does reveal quite divergent systems enveloping apparently similar practices.

The trend to devolve decision-making to school level is a high stakes political strategy, the result in part of a lack of trust in the State's capacity to respond adequately to each and every need of an increasingly demanding population. It has been argued that those most concerned with the outcome of a decision are in the best position to take decisions which most directly affect them. In a sense, decentralization is a means of taking the political debate on quality down to lower levels of the education system.

Global educational practices are characterized by contradictory trends pendulum type: in countries with centralized management education trends are apparent decentralization, and vice versa, in countries with low public participation in education management trends observed opposite nature designed to increase the autonomy of various types of schools. Searching of the optimal «critical point» value of various forms of state involvement in the development of national education in the world is continuing.

Keywords: education, education management, centralization, decentralization, autonomy, the United States, France, Germany, Great Britain, India.