

ИГОР Р. ЂУРИЋ¹

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ПЕДАГОГИЈУ

УПРАВЉАЊЕ ОБРАЗОВАЊЕМ И ЊЕГОВО ФИНАНСИРАЊЕ

САЖЕТАК. Појачан научни интерес за проучавање различитих модела управљања образовним системом условљен је сазнањем да од начина управљања, у значајној мери, зависи квалитет образовања у целини. Стога, процес осмишљавања ефикаснијих система управљања и финансирања образовања представља приоритет образовних политика савремених друштава. У раду се на компаративној основи анализирају различити приступи у управљању образовним системима у неким европским земљама, а у циљу остваривања што потпунијег увида у савремене токове таквих процеса. Резултати анализе показују да се традиционална подела на централизоване и децентрализоване системе управљања све више релативизује, са тежњом да се у процесу управљања оствари оптималан однос различитих субјеката на централном, регионалном и локалном нивоу власти.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: образовање, модели управљања, финансирање, децентрализација.

¹ djuricigor1@gmail.com

Рад је примљен 1. маја 2017, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 22. јуна 2017.

УВОД

Ефикасност система образовања у савременом друштву у великој мери зависи од начина његова управљања и финансирања. Друштвено-економске промене, развој тржишне економије и јачање цивилног друштва изазвали су значајне промене у начину функционисања система образовања у европским земљама и у начину управљања њиме. Стога се проблем квалитета образовања данас сагледава како у контексту побољшања материјално-техничке основе, припреме педагошких кадрова и законске регулативе, тако и у погледу „унапређења система управљања као и увођењу ефикаснијих облика и техника у оцени његовог квалитета“ (Шапоренкова, 2010)². Суштина савременог концепта у управљању образовним системом огледа се у наглашеној тежњи за смањењем утицаја централног нивоа власти и истовременом повећавању одговорности установа и појединаца путем процеса децентрализације.

У професионалним се изворима наглашава да је улога државе у управљању образовним системима, кроз укључивање релевантних учесника у образовном процесу (родитељи, ученици, локална заједница), битно промењена и смањена. Процес постепеног дерогирања надлежности централног нивоа управљања и подела одговорности са учесницима образовног процеса, као резултат примене новог модела јавног менаџмента, отпочела је осамдесетих и деведесетих година XX века (Бабин, 2014, стр. 79).

МОДЕЛИ УПРАВЉАЊА ОБРАЗОВНИМ СИСТЕМИМА

Иако се данас може говорити о различитом степену и интензитету промена у области управљања образовањем, анализе показују да се у основи тих промена најчешће налази испитивање и преиспитивање односа између централних власти, регионалних (покрајинских), и локалних институција. С тим у вези, у стручној литератури се (Пастуовић, 1996; Бишков, Попов, 1999; МПС РС, 2001; Капранова, 2004; Кулић, 2011), уз „мале варијације“ помињу

² Превод аутора рада.

два система управљања образовањем: централизовани и децентрализовани. Притом се, као „пример добре праксе“, за централизовано управљање образовањем наводи Француска, док је Велика Британија као децентрализована држава децентрализовала модел управљања и у сфери образовања. Иако је један од та два модела карактеристичан за већину европских земаља, услед сложености системâ управљања, као и све веће заинтересованости различитих субјеката за остваривање својих интереса у подручју образовања, ову поделу би ваљало прихватити условно.

Утврђивање степена централизованости, односно децентрализованости школског система у некој земљи остварује се анализом компетенција којим просветне власти на различитим нивоима управљања располажу. У обзир се узима одлучивање у следећим областима: општа организација школства, наставни планови и програми, кадровска питања (наставници и особље које не изводи наставу), евалуација и школски надзор – финансирање школства и управљање школским средствима (МПС РС, 2001). Притом, не треба занемарити ни чињеницу да је степен централизованости управљања образовним системом у значајној мери детерминисан начином управљања друштвеним системом у целини.

У већини земаља за које је карактеристичан централизовани систем управљања и финансирања, утицај регионалних и локалних власти веома је ограничен, док је образовни и школски систем строго формализован и хијерархијски уређен. Најважније одлуке доносе се на нивоу централних власти, док су ингеренције нижих органа управљања ограничене и сведене на ниво спровођења тих одлука.

У таквом систему централним просветним властима припада одлучујућа улога како у пројектовању макрообразовне политике развоја система образовања, тако и у прописивању наставно-научних програма, одређивању наставних метода, именовању директора, и укупном процесу финансирања образовних установа. Слична тенденција присутна је и у процесу професионалног развоја наставника, који је унапред дефинисан и заснован на јасно одређеним стандардима професионалних компетенција. Слабости оваквог вида управљања образовањем огледају се у немогућности прилагођавања образовног система специфичним потребама ученика и локалне средине.

У савременој стручној литератури (Бабин, 2014, стр. 75), улога централног нивоа власти се најчешће приказује у оквиру следећа четири нивоа:

- 1) потпуна централизација – доношење општих и појединачних одлука на централном нивоу;
- 2) деконцентрација – пренос дела административне надлежности на регионалне јединице централних органа;
- 3) делегација (делимична децентрализација) – централни ниво доноси обавезујућа правила и смернице на основу којих нижи органи власти поступају у појединачним случајевима; и
- 4) деволуција (потпуни пренос надлежности) – нижи органи власти дефинишу правила и доносе одлуке унутар јединственог оквира за целу државу.

За разлику од раније описаног модела централизованог управљања образовањем, у децентрализованим системима утицај на образовање подељен је на три основна нивоа: ниво средишње власти, регионални ниво и ниво школе. У савезним државама овлашћења су подељена између држава, федералних јединица и, у неким случајевима, организама на нивоу школских округа (Пастуовић, 1996). Систем управљања образовањем карактерише се истовременим учешћем више различитих аутономних субјеката чији рад надзире државна инспекција са израженијом саветодавном него контролном улогом.

У том смислу веома је важно да надлежности различитих учесника у управљању образовањем буду постављене на кохерентан начин, са јасно дефинисаним обавезама и одговорностима. У неким земљама процес децентрализације образовног система првасходно је био усмерен на поступак преношења надлежности са централних на ниво локалних самоуправа. Такав прелазак представљао је веома сложен корак са често неизвесним, непредвидљивим и не увек позитивним ефектима, док је успостављање другачијег начина управљања неретко узроковало велику хетерогеност унутар образовних система.

Савремене анализе показују да се број контролних субјеката у образовном процесу у европским земљама данас повећава (Јурьевна, 2013, стр. 3). Таква тенденција условљена је постојањем директне везе између убрзане демократизације друштва и све већег друштвеног учешћа у процесу управљања образовањем. Из поменутих разлога постојећа подела на централизоване

и децентрализоване системе управљања образовањем у неким земљама се у извесној мери релативизује. У том смислу, Пастуовић истиче да је таква подела шематска и да не одражава све особине неког националног система, односно да су у савременом образовању често присутне карактеристике и једног и другог система, јер „централизованост–децентрализованост није дихотомна већ континуирана варијабла“ (Пастуовић, 1996, стр. 44).

Неки аутори (Станковић, 2010) указују да преглед стања у земљама широм света сведочи о све већој међусобној сличности у политикама управљања системима образовања, као и на чињеницу да токови у управљању образовањем у различитим земљама све више конвергирају (стр. 43). Овај аутор наводи једну од познатијих категоризација управљања школским системима, коју предлаже Глатер, а која садржи четири основна модела, и то: тржишни модел, модел оснаживања школе, модел оснаживања локалног нивоа и модел контроле квалитета (Станковић, 2010, стр. 43). Поменути модели посматрају се као идеални типови и они се у пракси најчешће комбиновано примењују.

У прва три модела, школа се посматра као део локалног образовног система и шире друштвене заједнице, са значајним аутономним надлежностима и мало формалних веза са државним структурама. Насупрот томе, четврти модел (модел контроле квалитета) заснива се на централно дефинисаним правилима, захтевима и стандардима, са јасним процедурама у контроли и праћењу рада и квалитета. У том процесу одлучујућа улога припада органима централне власти.

Сличну класификацију проналазимо и у радовима руске ауторке Власове која наглашава да у процесу формулисања и реализације образовне политике учествују три политичка субјекта: држава, тржиште и академска заједница (2013, стр. 228). У зависности од тога који од ових субјеката доминира, могуће је издвојити следеће моделе образовне политике: државно-патерналистички (где доминантну улогу има држава), либерални (где водећу улогу има тржиште), социјално-корпоративни (у коме доминантна улога припада академској заједници).

Иако се појам образовне политике у савременој литератури различито разуме, у утврђивању образовне политике могуће је разликовати четири основна приступа. Први приступ подразумева да је образовна политика прерогатив искључиво државне власти. Други се, пак, заснива на тврђењу да образовна политика не може представљати саставни део државне политике, јер др-

жава нема нити може да има искључиво право у управљању образовањем, пре свега, због чињенице, што у процесу креирања образовне политике учествује више субјеката који наступају са различитих позиција и који настоје да у том односу остваре своје интересе. Трећи приступ разматра образовну политику кроз дефинисање највећег степена утицаја у сфери образовања трију основних фактора: тржишта, државе, и академске заједнице, уз учешће и утицај спољашњих фактора. У оквиру четвртог приступа образовна политика дефинише се на знатно шири начин и према овом схватању у њој су садржани и економски фактори (Власова, 2013, стр. 228).

Инсистирање на уважавању економског фактора у дефинисању образовне политике као и залагања за већу укљученост економског сектора у процес управљања образовањем, засновано је на чињеници да економска развијеност друштва утиче на доступност и квалитет образовања. Но, иако значај економског фактора за развој образовања у савременом друштву није споран, сматрамо да економски сектор не би смео да игра кључну улогу у осмишљавању образовних политика, већ би у том процесу требало да буде равноправно заступљен с другим секторима попут културе, уметности, политике. Када је реч о начину финансирања образовања у европским земљама, анализе показују да је удео укупних издатака за образовање у већини земаља виши од 5% БДП-а. Највећи проценат у 2008. години издвајале су Данска, Кипар и Исланд (7%), док су најмање издвајале Белгија и Малта (мање од 4%) (Eurydice, 2012, стр. 87).

СИСТЕМИ УПРАВЉАЊА И ФИНАНСИРАЊА ОБРАЗОВАЊА У НЕКИМ ЕВРОПСКИМ ЗЕМЉАМА

Француска је последњих деценија сматрана земљом са изразито централизованим и административно једнообразним системом управљања образовањем. Целокупан систем финансирања државних образовних установа, доношења и распореда наставних планова и програма, именовање, премештање и пензионисање кадрова, детаљно су регулисани законима и декретима централних органа просвете, и строго контролисан од стране бројних чиновника који врше надзор како у државним тако и у приватним образовним установама.

Иако је висока централизованост једна од основних карактеристика француског образовног система, у последње време се, ипак, запајају извесне тенденције у процесу његове децентрализације. Такав процес видљив је у расподели одговорности у области образовања „између државе и локалних колектива“ са прецизно утврђеним задацима и обавезама државе и локалних органа (Кулић, 2011; Уткина, 2011; Станковић, 2010; Орлова, 2008; Орлова, 2008а; Herrera, Mandić, 1989). Према мишљењу неких аутора (Уткина, 2011), изражена тенденција ка децентрализацији није у супротности са чињеницом да држава остаје примарно одговорна за образовање, као и да игра кључну улогу у његовом развоју.

Но упркос актуелним реформама са циљем децентрализације, образовање у Француској и даље остаје у великој мери државно и централизовано. С обзиром на такав ток промена, француски образовни систем данас се може сврстати у системе са умереном централизацијом у којем долази до постепеног повећања аутономије школа, да се успостави оптималан баланс између централизације и децентрализације. У том циљу долази до расподеле одговорности међу најважнијим чиниоцима одговорним за процес управљања образовањем, а нарочито након усвајања Закона о децентрализацији 1982. године.

Француска је једна од ретких земаља Европске Уније које имају четири хијерархијска нивоа управљања: државу, регион, депарман и комуни (општину). Три последња нивоа су истовремено и административно-територијални окрузи државе и њени децентрализовани субјекти. Сагласно томе, органи управљања образовањем у Француској распоређени су на четири територијално-административна нивоа. Реализацијом образовне политике на државном нивоу у основи се бави Министарство националног образовања, високог образовања и научних истраживања. Министра националног образовања на дужност поставља председник Француске Републике на предлог председника владе. Држава у Француској

„одређује циљеве образовне политике, игра одлучујућу улогу у развоју и оријентацији образовања, носи главну одговорност за његов садржај“ (Орлова, 2008а, стр. 114).

Битно је, такође, додати да су у компетенцији државе „питање управљања кадровима“, наставни програми, број часова и слично, као и финансирање. Држава је, исто тако, одговорна и за дру-

штвени сектор образовања, док су неке институције у систему образовања у надлежности органа територијалног управљања – основна школа је у надлежности комуне, колеж³ департмана, а лицеј⁴ региона, што су елементи децентрализације. Институције надлежне за екстерну евалуацију рада школа налазе се, такође, у надлежности регионалних или локалних власти, као и евалуација рада наставника за коју је задужена инспекцијска служба.

Када је реч о начину финансирања образовања у овој земљи, анализе показују да Министарство просвете финансира и одређује плате наставника и специфичне ресурсе, док је локална самоуправа одговорна за остале трошкове (МПС ЦГ, 2012).

За разлику од централизованих система образовања, као што је на пример француски, у многим земљама Европе и света заживела је „традиција“ децентрализације. То је посебно карактеристично за САД и Немачку, али и друге земље у којима савезне државе и провинције имају значајну аутономију у области просвете. Многи савремени аутори (Ахтамзян, 2004; Кулић, 2011, Писарева, 2012; Кананькина, 2013) сматрају да се немачки образовни систем карактерише децентрализованим системом управљања. У овој земљи у подручју образовања, као и у свим осталим сферама друштвеног живота доследно је поштован „принцип федерализма“. Такав систем управљања образовањем постоји у свих шеснаест покрајина у Немачкој и остварује се на нивоу федерације, локалних органа власти, као и на нивоу школе.

Структура управљања у различитим савезним државама у Немачкој је различита. У већини случајева присутан је двостепени систем управљања који подразумева „поделу одговорности“, при чему министарству припада руководећа функција у надзору над школским управама, као и развоју наставних планова, док градско-окружни школски органи врше надзор над основном, главном и специјалном школом (Ахтамзян, 2004).

Федералном министарству образовања и истраживања, такође, припада основна и координирајућа улога у успостављању правила неформалног стручног образовања и финансирању образовања. Ово министарство, у сарадњи с покрајинским властима, води рачуна и о другим питањима значајним за развој и унапређење квалитета образовног система у целини.

³ Виши разредни основне школе.

⁴ Средња школа, гимназија.

Координацијом делатности између федерације и покрајина, као и покрајина међу собом, даве се посебни органи. Нарочито место међу њима припада Конференцији министарства културе (КМК), која је позвана да обезбеди равномерност развоја и упоредивост резултата образовања (признавање диплома) у различитим земљама.

При анализи система управљања образовањем у Немачкој битно је узети у обзир одредбе Основног закона којим се утврђује да се све школе у овој земљи налазе под „надзором државе“. При том се нарочито указује на три момента: прво, Законом се утврђује општедруштвени значај школе: друго, у њему се наводи да се школе налазе под контролом државе, а не цркве, и; треће, држави је дато право организације и регулисања делатности дела система школског образовања (Кананькина, 2013, стр. 2). Одговорност федералних власти у управљању образовањем присутна је у областима регулисања финансирања образовања, обезбеђивању научних и економских истраживања, као и регулисању професионалног образовања у оквирима закона.

У настојању да се процес децентрализације образовања оствари тако да обезбеди ефикасан и ефективан начин управљања и контроле, европске државе настоје да остваре оптимално учешће централних, регионалних и локалних власти. Различити модели децентрализације изазивају велико интересовање стручњака, у чему предњачи британски модел (Енглеска и Велс), који подразумева подељену одговорност централне власти, локалних органа и образовних установа у управљању образовањем. Реч је о традиционалном оквиру административног управљања образовањем, установљеном још 1944. године Законом о образовању када је изграђен „национални образовни систем који је утврдио локалну административну одговорност и постао интегрисани део јавних обавеза државе“ (Кулић, 2011, стр. 236).

Изменама у постојећем закону, као и усвајањем нових (1976, 1986, 1988), побољшана су поједина решења првобитног законског акта, али и утврђене много радикалније реформе унутар образовања. У том смислу, извршена је прерасподела одговорности између централних власти (Министарства образовања), локалних (месних) просветних власти, и родитеља као партнера.

У Великој Британији, као и већини других европских земаља, развијени су облици учешћа различитих партнера образовних заједница у сфери школског управљања, са циљем проширења школске аутономије. У том смислу формирана су тела у којима

су заступљене различите стране, а која учествују у школском управљању или имају саветодавну улогу.

Иако се финансирање образовања у Великој Британији остварује делом из националног, а делом из локалног буџета, у последње две деценије већина школа се, ипак, финансира из средстава локалних самоуправа. Тако на пример, у финансирању образовања у Енглеској и Велсу, месни органи „опредељују општи обим ресурса неопходних школама“, тј. његов свеукупни буџет. Према неким изворима, укупна финансијска средства у Великој Британији издвојена за образовање износе 4,5–6% бруто националног дохотка, чији највећи део одлази на финансирање средњег образовања (31%) (Кулић, 2011, стр. 237).

У Енглеској и Велсу локалне образовне власти (Local Education Authorities) имају одлучујућу улогу у одређивању укупног обима издатака на својој територији. У складу са законским одредбама о локалној управи школама, преко 85% школског буџета доставља се управном савету школе (school governing bodies), који игра одлучујућу улогу у располагању тим буџетом (МПС РС, 2001, стр. 39). У надлежности овог органа спадају и многе друге области попут запошљавања, премештања и награђивања наставника и ненаставног стручног особља и слично. Службе надлежне за инспекцијски надзор рада школе, као и у већини европских земаља, функционишу у оквиру централних просветних органа (нпр. унутар министарства просвете), с тим што су у Великој Британији таква тела или институције релативно независне од управних структура унутар система (Спасеновић, 2013).

За разлику од строго централизованог система који је некада постојао у Совјетском Савезу, у Руској Федерацији данас је приметна тенденција слабљења управљачког централизма у управљању образовањем. Нова етапа у образовној политици настаје у последњој деценији XIX века када се изменом законске регулативе успостављају ефективније структуре и механизми управљања образовањем. У том циљу се инсистира на децентрализацији, односно „разграничењу компетенција управљања образовањем на три нивоа: федералном, нивоу субјеката Руске Федерације и месном (општинском) нивоу“ (Кулић, 2011, стр. 242).

У концепту модернизације образовања у Русији до 2010. године, као приоритет је издвојено формирање оптималног модела управљања којим се јасно одређују надлежност, овлашћења и одговорност свих субјеката образовне политике – образовних установа и органа локалних власти, регионалних и федералних

управљачких структура (Орлова, 2008). Истичући да се већ дуже време структура управљања образовањем у Руској Федерацији није променила, Бељаков наводи њене следеће основне карактеристике:

- управљање је подељено на неколико нивоа; органи управљања нижег нивоа налазе се у административној надлежности виших – одлуке виших органа обавезујуће су за органе нижег нивоа управљања;
- орган управљања независно од нивоа на коме се налази може непосредно управљати само оним органима и /или организацијама које се налазе у његовој административној надлежности;
- одлуке виших органа не могу се директно достављати организацијама које се налазе у надлежности нижих нивоа управљања;
- административна надлежност органа вишег нивоа управљања у односу на ниже ограничена је низом овлашћења којима се доносе одлуке за ниже нивое управљања (Бељаков, 2009, стр. 38).

Овако конципиран систем управљања омогућава равномерну заступљеност различитих федералних, регионалних и локалних органа. Образовне установе имају значајну слободу у области унутрашњег управљања и организације, у чему предњаче установе високог образовања. Осим тога, у складу са реформским токовима, као активни субјекти образовне политике јављају се и породице односно родитељи, професионално-педагошка друштва, научно-образовне, економске и културне установе. Све то говори у прилог томе да децентрализованост у систему управљања представља једну од битних карактеристика савременог образовног система у Русији.

Једна од основних карактеристика система управљања образовањем у Републици Србији јесте његова централизованост. Критичари таквог система често истичу да у централизованом и диригованом систему управљања школе немају унутрашњу демократску структуру, те да демократија у школи мора подразумевати активно учешће родитеља, ученика и осталих социјалних партнера у одлучивању о свим важним питањима. У том смислу чине се напори како би се у систем управљања укључио већи број заинтересованих партнера. Иако не постоје чврсте научне основе на којима се може доказати да процес децентрализа-

ције гарантује повећање ефективности образовног система, реално је претпоставити да се постепеном децентрализацијом управљања могу унапредити многи сегменти овог сложеног система као и одговорност различитих учесника.

Управљање образовањем на нивоу државе у Србији остварује се кроз деловање Министарства просвете, науке и технолошког развоја (школске управе), савета (Национални просветни савет, Савет за стручно образовање и образовање одраслих, Национални савет за високо образовање) и завода (Завод за унапређивање васпитања и образовања, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања). У процесу руковођења и управљања предуниверзитетским образовањем учествују представници локалне самоуправе, родитеља и запослених у васпитно-образовним установама, чији је рад регулисан законским и подзаконским прописима.

У даљем развоју органа управљања, са циљем остваривања процеса децентрализације образовања, предвиђају се следеће стратешке мере: деполитизација органа управљања; јачање улоге органа управљања у васпитно-образовним делатностима; као и јачање улоге органа управљања у успостављању двосмерних веза између васпитно-образовних установа и локалне средине и родитеља (МПН РС, 2012). Циљ ових мера је елиминисање политичких и партијских мерила при избору чланова органа управљања, као и јачање улоге органа управљања у остваривању и контроли развојних планова образовних установа и анализи успеха у школама. Резултат таквих мера би требало да буде успостављање ефикасније повезаности предшколских и школских установа са институцијама локалне средине и родитељима, као и унапређивање квалитета образовања деце из локалне средине.

Разматрајући процес преласка са централизованог на децентрализованог модел управљања, Михајло Бабин (2014) наводи следећа три теоријска модела таквог управљања: деконцентрацију, делегирање и деволуцију. Реч је о моделима који омогућавају постепени прелазак са централизованог на децентрализованог управљање, при чему, према мишљењу овог аутора

„типичан пример деконцентрације власти представљају школске управе у Србији које обављају одређени део послова на основу одлука Министарства просвете“ (стр. 82).

За овај начин управљања карактеристично је постојање регионалних јединица и општинских центара, мада одлуке о најва-

жнијим питањима и даље доносе и спроводе представници централног органа власти. Такав систем управљања карактерише се „ограниченом децентрализацијом“ у којој је већина надлежности задржана на нивоу Републике, укључујући и систем финансирања образовних установа.

Иако је део надлежности из области финансирања пренет на покрајинске, регионалне и локалне школске управе, може се, ипак, закључити да је

„централни ниво задржао најважнију полуку управљања системом, а то је надлежност одређивања правила за финансирање запослених у основном и средњем образовању“ (Бадин, 2014, стр. 87).

На локалном нивоу распоређују се средства намењена за професионално усавршавање наставника, комуналне услуге, материјалне трошкове, одржавање објеката и слично. Обавезе локалног нивоа власти у финансирању дела образовања прописане су и дефинисане посебним законима. Ове обавезе се превасходно односе на сегмент предуниверзитетског образовања. Овакав начин финансирања, услед ограничених средстава којима располажу неразвијене општине, може продубити разлике у квалитету наставног процеса.

Успостављање оптималног система управљања образовањем представља важан предуслов модернизације и унапређења квалитета образовања у савременом друштву. Један од начина остваривања таквог модела види се у процесу децентрализације управљања и финансирања образовних установа, као и укључивању већег броја заинтересованих субјеката у тај процес. Међутим, из претходних анализа се може закључити да процес повећања нивоа децентрализације сам по себи не може бити гарант повећања ефикасности и ефективности образовних система. То је нарочито изражено у друштвима у којима постоје изражене регионалне разлике у економској развијености и материјалним средствима којима општине располажу. Стога је за успешан прелазак са централизованог на децентрализован систем управљања неопходно обезбедити одређене претпоставке у виду ресурса, материјалних добара и институција, које би нижим нивоима просветних власти омогућиле ефикасно управљање.

- ЛИТЕРАТУРА Ахтамзян, Н. А. (2004). Система государственно-общественного управления образованием в Германии. Педагогика, № 6, 85–94.
- Бабин, М. (2014). *Управљање моделима алокативних механизма финансирања њредуниверзитетског образовања*. Докторска дисертација, Београд: Факултет организационих наука.
- Беляков, С. А. (2009). Модернизация образования в России: совершенствование управления. Москва: МАКС Пресс.
- Власова, О. Ю. (2013). Управление образованием: Модели образовательной политики современных европейских государств, Государственное управление. Электронный вестник, № 41, с. 229–248.
- Юрьевна, В. О. (2013). Модели образовательной политики современных европейских государств: сравнительный анализ. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата политических наук. Москва: Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова.
- Кананыкина, Е. С. (2013). Система управления образованием Германии. Административное право и практика администрирования, № 7, с. 100–136.
- Кулић, Р. (2011). *Компаративна педагогика: теорија, системи и реформе*. Београд: Свет књиге.
- МПС РС. (2001). *Десет година реформи образовања у европским земљама*. Министарство просвете и спорта Републике Србије.
- МПС ЦГ. (2012). *Децентрализација финансирања образовања*. Подгорица: Министарство просвете и спорта Црне Горе.
- МПН РС. (2012). *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године*. Београд: Влада Републике Србије, Министарство просвете и науке.
- Орлова, Л. В. (2008). Управление школьным образованием России и Франции на современном этапе тема, Диссертация. Архангельск: Поморский государственный университет имени М. В. Ломоносова.
- Орлова, Л. В. (2008а). Управление школьным образованием во Франции. Педагогика, № 7, с. 105–115.
- Писарева, Л. И. (2012). Управление образованием в Германии: традиции и инновации. Проблемы современного образования, № 3, с. 60–78.
- Станковић, Д. (2010). Управљање системом образовања: међународни трендови и главне теме. *Зборник Института за педагошка истраживања*, (42) 1, 42–55.
- Уткина, А. Н. (2011). Тенденции децентрализации образовательных систем. Теория и практика общественного развития, № 7/2011, с. 90–95.

Шапоренкова, Г. А. (2010). Интегративно-целевое управление качеством образования. Челябинск. Доступно на: <http://cyberleninka.ru/article/n/modeli-upravleniya-obrazovatelnyimi-sistemami-v-kontekste-so-vremennyh-trebovaniy-k-kachestvu-obrazovaniya>.

Eurydice. (2012). *Кључни подаци о образовању у Европи 2012*. Brussels.

Herrera, A., Mandić, P. (1989). *Образовање за XXI стољеће*. Sarajevo: Svjetlost.

Pastuović, N. (1996). Upravljanje i reformiranje obrazovnih sustava: osvrt na reforme u postkomunističkim zemljama. *Društvena istraživanja*, Vol. 5 № 1(21), str. 39–58.

IGOR R. ĐURIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA WITH TEMPORARY HEAD-OFFICE
IN KOSOVSKA MITROVICA, FACULTY OF PHILOSOPHY

SUMMARY

EDUCATION MANAGEMENT AND ITS FINANCING

An increased scientific interest in studying different models of education management systems is conditioned by the fact that the quality of education depends significantly on the management style. Thus, the process of creation of efficient systems of management and financing of the education presents a priority in educational policies of contemporary societies. The paper analyses different approaches to the education management systems in some European countries, on the comparative basis, with the aim of achieving as much of a total insight into contemporary courses of such processes as possible. The results of analysis show that the traditional division into centralized and decentralized systems of management is relativized, with a tendency to achieve an optimal relationship among different subjects in the process of management on the central, regional and local level of authority.

KEYWORDS: education, models of education management, system of education financing, decentralization of education.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).