Гаєвська Л.А.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри управління
освітою, докторант,
Національна академія
державного управління при
Президентові України.

РЕФОРМУВАННЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ НА МІСЦЕВОМУ РІВНІ В КОНТЕКСТІ СВІТОВОГО ДОСВІДУ

У статті розглядається проблема реформування управління освітою на місцевому рівні в контексті світового досвіду.

The article deals with the problem of educational administration reforming on the local level in the world experience context.

Проведений аналіз свідчить, що «принципово демократично-неадаптована» парадигма освіти не реалізована в жодній країні сучасного світу. Скрізь держава втручається в справи виховання й освіти, але в країнах реальної парламентської демократії, верховенства права та врівноваженого поділу повноважень гілок влади це втручання не має насильницького втілення.

З організаційної точки зору у більшості країн (особливо з централізованими системами) управління освітою здійснюється на трьох рівнях: центральному або верхньому, регіональному і місцевому. І лише в окремих випадках існують дворівневі структури. Однак, «саме поняття «рівень», і роль кожного з них в управлінні освітою, і розподіл повноважень та відповідальності між ними суттєво відрізняються в різних країнах» [1, 93].

Центральний або верхній рівень управління (часто становить еквівалент національному) зазвичай представлений національним міністерством (або департаментом) освіти, а у деяких країнах двома міністерствами – освіти та вищої освіти. У більшості європейських держав (Греція, Ірландія, Ісландія, Італія, Норвегія, Португалія, Франція та ін.) цей рівень володіє найбільшим

обсягом повноважень у прийнятті рішень із провідних проблем організації і змісту освіти [1, 93].

У країнах з федеральним державним устроєм (Німеччина, Сполучені Штати Америки, Канада, Швейцарія та ін.) відповідальність за освіту покладена на суб'єкти федерації, які виступають центральним рівнем управління освітою. Тобто, провідна роль належить міністерствам (департаментам) освіти суб'єктів федерації, а федерального міністерства або взагалі не існує, або (наприклад, Канада, Швейцарія) воно має чітко визначені й досить обмежені повноваження [1, 94].

Такий стан зумовлений тим, що в деяких країнах (наприклад, у Сполучених Штатах Америки) державу і суспільство формували різноманітні суспільні групи (партії, асоціації, об'єднання), тому там громадський вплив на освіту завжди перевищував монополістично-державний. Американська система освіти завжди була якоюсь мірою децентралізованою. Це виявлялося і виявляється у тому, що федеральний уряд ніколи не провадив прямого контролю за діяльністю системи освіти на будь-якому рівні. Його дії стосуються виключно виділення відповідних фондів на програми наукових досліджень, надання фінансової допомоги студентам, а також підтримки деяких політичних заходів. Навіть за умов схвалення урядом інновацій у галузі освіти, місцеві органи всіляко намагаються обмежити його втручання у процес навчання та управління. Тобто, контроль за системою освіти в Сполучених Штатах Америки за будь-яких умов залишається у веденні органів державного і місцевого рівнів.

Прикладом такого розподілу прав і обов'язків може бути використання місцевих податків на власність для фінансової підтримки близько 42 % дошкільних та середньоосвітніх навчальних закладів. Водночас остаточне рішення щодо використання цих коштів залишається за місцевими педагогічними колективами і не підлягає регулюванню «зверху» [8].

Іншим показником децентралізації американської системи управління освітою може бути наявність у її складі значної кількості приватних шкіл, які взагалі не підпадають під контроль держави. У вищій освіті також існує практика оплати витрат на її функціонування за рахунок фондів, зібраних з неурядових джерел. На думку виконавчого директора Edison Schools Inc. К. Уітла, через 20 років до 30 % американських державних шкіл перейдуть в управління приватних компаній [7, 14-15].

Цікавий досвід накопичено Сполученими Штатами Америки по залученню батьків до активної реалізації навчальних програм, де вони

виступають повноправними їх учасниками. Як показали дослідження, проведені фахівцями (Стаббс, Годлі, Александр), ідеї і позиції, висунуті батьками, знайшли відображення в 37 % робочих навчальних планах, при розробці нових програм; у 58 % випадків дорослі члени сімей брали активну участь у визначенні актуальних питань виховання та розвитку дітей різного віку, в оцінюванні ефективності просвітницької роботи з сім'єю. У 80 % випадках батьки допомагали у формуванні штату викладачів навчальних закладів; у 88 % програм знайшла відображення діяльність батьків як представників батьківських фондів, організаторів різноманітних екскурсій і мандрівок, благочинних заходів. Як засвідчують матеріали відповідних видань, там, де вчителі дійсно зацікавлені в співробітництві з батьками, залучають їх до співробітництва зі школою, їхня участь у реалізації навчальних програм досягає 80 % [10].

Значного поширення набули конференції, до участі в яких залучаються вчителі, батьки учнів, психологи, медики, працівники соціальних служб, представники громадських організацій, різноманітних фондів. Така форма дозволяє обговорювати шляхи досягнення основної мети навчального закладу в інтересах дитини, створює сприятливі умови для ознайомлення батьків із досягненнями дитини, наявними у неї проблемами, дозволяє з'ясувати суперечливі моменти в процесі її розвитку. При цьому всі учасники мають однакові можливості для висловлювання і прийняття рішень під час конференції.

Відбуваються процеси децентралізації управління освітою і в інших розвинутих країнах. Це виявляється у тому, що деякі з функцій, які раніше виконувала держава, все частіше передаються на рівень місцевих органів влади, громадських організацій і приватного сектору. Більш сталою стає тенденція набуття (виграшу) приватними компаніями тендерів на надання управлінських послуг, підготовку вчителів, організацію освітнього процесу. Зростає роль у цій справі громадських організацій, органів місцевого самоврядування, асоціацій батьків та навчальних закладів.

У демократичних країнах з міцним централізмом (Франція, Німеччина та ін.), за збереження в держави багатьох адміністративно-фінансових важелів управління освітою, громадськість усе дужче впливає на формування освітньої політики, формулювання і реалізацію парадигми освіти, цілей і методів виховання. «Дедалі глибше усвідомлюється і практично втілюється теза необхідності служіння системи освіти не анонімній «державі», а громадськості через належне врахування під час виховання і навчання інтересів та прав кожного громадянина» [4, 19].

Так, у Франції муніципалітети як органи, що становлять третій, найнижчий рівень самоврядування, залучаються до регулювання освітньої політики на місцевому рівні. Це, зокрема, виявляється у фінансуванні освітніх програм та контролі за їх реалізацією. Залучення громадськості до управління навчальними закладами зменшує відстороненість суспільства від системи освіти, запобігає виникненню протистояння між ними [12].

Аналогічні зв'язки між місцевою громадою і навчальними закладами існують в Іспанії.

У Великій Британії існує дворівнева система управління освітою. Центральний рівень представлений чотирма департаментами освіти: в Англії, Уельсі, Північній Ірландії і департаментом освіти та індустрії у Шотландії. Регіональний рівень відсутній, а місцеві органи традиційно мають великі повноваження.

Відповідно до закону 1944 р., забезпечення громадського фінансування шкільної освіти покладається на місцеві ради графств, муніципальних районів, великих міст і столиці. Ці ради створюють підвідомчі комітети, які володіють широкими правами і перебувають у подвійному підпорядкуванні – раді графства або муніципалітету і національному міністерству освіти й зайнятості. До їх повноважень належить: визначення потреб в освітніх послугах на своїх територіях і забезпечення їх надання. Крім того, вони приймають рішення, які стосуються використання фінансово-економічних ресурсів, діяльності навчальних закладів, освіти дорослих, прийняття на роботу вчителів та іншого персоналу. Однак безпосереднє керівництво освітніми закладами комітет делегує директору освіти, тобто завідуючому відділом або управлінням освіти залежно від масштабу території [5].

Опікунські ради у Великій Британії мають право здійснювати контроль за умовами навчання дітей, забезпечення їх харчуванням, проведенням різноманітних спортивно-оздоровчих, розважальних заходів. Представники ради активно залучаються до обговорення і затвердження навчальних програм, регулювання управлінням процесом їх реалізації. Зворотний зв'язок відбувається по лінії надання батькам психолого-педагогічної допомоги у вихованні дітей, яка здійснюється педагогами, психологами, медиками, соціальними працівниками на муніципальному рівні. Важливу роль у нормалізації цих процесів відіграли Закони про реформу освіти (1988-1994 рр., прийняття «Батьківського права»), спрямовані на зміщення акцентів від нав'язування батькам обов'язків і вимог до запровадження й посилення їхніх прав в управлінні навчальними закладами [3].

У Німеччині органи управління освітою в різних землях представлені різноманітними організаційними формами. Найчастіше їхня структура має три ієрархічні рівні: верхній – земельне міністерство освіти; середній – районні управління (відділи освіти); нижній – місцеві шкільні адміністрації на рівні комун [1, 95].

Згідно з Конституцією Федеративної Республіки Німеччини, землям належить право «верховенства» або «генеральної компетенції» в галузі культури та освіти. Це право реалізується через бундесрат, куди подаються проекти, апробовані в регіонах. Адміністративні органи землі несуть відповідальність за виконання більшості федеральних законів і розв'язують завдання, що перебувають у їхній безпосередній компетенції; ті, що спрямовані на реалізацію федерального права, але перебувають під відповідальністю землі; пов'язані з виконанням доручень федерації. Федерація має обмежену законодавчу і фінансову компетентність, хоча і має право справляти суттєвий вплив на розвиток і планування освіти за умов необхідності вирішення проблем загальнодержавного рівня [9].

Найбільш тісний зв'язок із громадськістю підтримують общини, які володіють гарантованим правом регулювати свої справи у межах закону і несуть за них повну відповідальність.

Комунальне самоврядування забезпечує безпосередню участь громадян в управлінні освітою, контроль за цим процесом. Це здійснюється через шкільні відділи, шкільні ради, які в різних землях являють собою складову районного управління, входять до складу окружного уряду або виступають як особливе відомство.

Усі нормативи, що стосуються освіти, включаючи її цілі, завдання, систему управління, фінансування тощо, відображені в Основному законі ФРН, а також у конституціях земель. Крім того, у кожній землі наявний комплекс законів із різних аспектів освіти, на основі якого функціонує шкільна система, здійснюється професійна, вузівська і педагогічна підготовка, діє система управління освітньою галуззю.

Координація роботи земель покладається на міжземельний орган, який володіє рекомендаційними функціями – постійна конференція міністрів культів. До її компетенції належить обговорення загальних проблем, прийняття рішень, які набувають законодавчого статусу після затвердження їх земельним парламентом. До структури конференції міністрів культів входить пленум, який складається з міністрів і сенаторів земель, виборча президія на чолі з президентом, а також комісії з різних проблем освіти: шкільна,

зарубіжна у справах вищої школи, з питань мистецтва, з питань освіти дорослих, з міжнародних справ, спорту, прийняття у вузи, з реформи вищої школи.

В управлінні освітою на рівні земель бере участь земельний парламент, за яким закріплена певна законодавча функція і планування бюджету, а також міністерство культів і освіти, яке відає питаннями планування шкільного розвитку, виданням відповідних документів і приписів.

Найвищою інстанцією в системі управління освітою на земельному рівні є міністерства культів і освіти земель на чолі з міністрами або сенаторами.

У більшості земель при міністрі культів функціонують (як дорадчі органи) шкільні ради, які складаються з представників різних прошарків суспільства, насамперед учителів, котрі беруть участь у підготовці важливих рішень, розробці шкільних законів і виступають у ролі консультантів міністра.

Основна функція місцевих органів управління освітою полягає у здійсненні шкільного нагляду за організацією, плануванням, керівництвом діяльністю шкільної системи. Щодо конкретних завдань такого нагляду, до них належать: остаточне затвердження змісту освіти та його організація; обговорення питань, які стосуються виконання завдань, що постають перед школою; планування шкільної організації (організаційний план школи); затвердження методичних засобів навчання [12].

Іншими прикладами розподілу повноважень між учасниками освітнього процесу, зокрема у сфері управління, можуть бути Ірландія, де держава фінансує освіту, а виборні органи на місцях здійснюють контроль і управління ресурсами; Австрія, де місцеві громади, влада земель, муніципалітети фінансують освіту, а держава створює умови для її ефективного розвитку і захищає автономію шкіл. У Нідерландах існує розгалужена мережа недержавних закладів освіти, які фінансуються на рівних умовах з державними закладами через центральний і місцеві бюджети. Держава у цій країні всіляко підтримує приватний сектор і сприяє його розвитку в освітній галузі, забезпечує громадський контроль, залишаючи за собою роль спостерігача за виконанням іншими учасниками своїх зобов'язань [12].

У контексті проблеми, що розглядається, варто згадати Австралію. Школи тут вважаються своєрідним «місцем», яке включає шкільну спільноту (батьки, учні, педагогічний колектив, обслуговуючий персонал) і соціальні зв'язки, що існують між цими стейкхолдерами (зацікавленими особами); навчання і середовище навчання (фізичне середовище і методи функціонування школи); навчання і навчальні програми (програма та

організація її реалізації). Ґрунтуючись на такому підході, здійснюється й управління навчальними закладами. Скажімо, управління мережею Шкіл здоров'я покладається на Квінслендську Робочу групу, до складу якої входять шкільні викладачі і адміністрація, інші працівники освіти, батьки учнів, службовці Департаменту Освіти і Відділу Фундації Національного здоров'я. Обговорюється можливість включення до групи членів Квінслендського Вчительського Союзу [6, 162].

У 1998 р. у Польщі розпочався процес реформування національної системи освіти, який передбачає проходження кількох етапів – новелізація Закону про систему освіти у зв'язку з проведенням реформ самоврядування, консультації проекту реформи освітньої системи і та ін. [13]. У цьому контексті проводиться інформування широких кіл громадськості щодо сутності інновацій, Міністерство національної освіти Польщі підтримує тісні контакти з громадськістю, з освітніми товариствами і профспілками, органами самоврядування, політичними угрупованнями, відповідними парламентськими комісіями та Канцелярією Президента Республіки Польща [2, 269]. Представники цих інституцій входять до складу Консультаційної ради зі справ реформи при Міністерстві національної освіти.

Закон про систему освіти містить окремий розділ «Громадські органи у системі освіти», до яких відносяться Державна рада освіти, освітня рада, рада школи, рада батьків, учнівське самоврядування.

Державна рада освіти діє при Міністерстві національної освіти. Цей орган створюється міністром національної освіти Республіки Польща за пропозицією воєводських освітніх рад, представники яких разом з представниками центральних структур профспілок учителів утворюють його склад. Рада подає на розгляд міністра національної освіти проекти що проведення державної освітньої політики країни, готує проект бюджетного закону і представляє свої рішення комісіям сейму і сенату; рекомендує концепції навчання, зокрема плани навчання та рамки програмних основ. Державна рада також може виступати з пропозиціями, які стосуються питань освіти, безпосередньо до головних і центральних органів урядової адміністрації.

Склад і умови виборів членів освітньої ради, регламент її діяльності встановлює одиниця територіального самоврядування. Основні її завдання полягають у дослідженні освітніх потреб на території діяльності даної одиниці територіального самоврядування та підготовці відповідних проектів для їх вирішення; опрацюванні рекомендацій до бюджету одиниці територіального самоврядування щодо видатків на освіту та щодо проектів мережі громадських

шкіл і закладів, а також проектів актів місцевого права, виданих у справах освіти тощо [2, 269-270].

Ради шкіл та закладів складаються з рівної кількості вчителів, обраних громадою вчителів, батьків, обраних громадою батьків та учнів, обраних громадою учнів (щонайменше 6 осіб). Ці ради беруть участь у розв'язанні внутрішніх справ школи, ухвалюють її статут, надають пропозиції та рекомендації щодо річного фінансового плану школи і можуть виступати з пропозиціями про вивчення і проведення оцінювання діяльності школи, її директора або вчителя.

Рада батьків представляє батьків учнів. Засади її створення ухвалюються громадою батьків учнів даної школи. Цей орган може виступати з пропозиціями та рішеннями, які стосуються всіх справ школи, до ради школи, педагогічної ради і директора.

Цікавим є досвід країн ОЕСР. На рис. 1. подано загальну характеристику рівня управління, на якому приймаються рішення щодо нижчої середньої освіти в державному секторі країн ОЕСР. Так, у визначенні змісту навчальних предметів пріоритетне значення належить шкільному рівню, показники якого дорівнюють 45,8 %. Потім іде центральний рівень – 29,2 %. Найменше повноважень у цьому аспекті має місцевий рівень, частка якого дорівнює лише 8,3 %.

Щодо переліку навчальних предметів, то тут прерогатива належить центральному рівню (41,7 %), хоча школи також деякою мірою можуть вирішувати це питання (37,5 %). Місцева влада володіє незначними правами у цьому напрямку – її частка складає лише 4,2 %. На регіональний рівень припадає 16,7 % як у визначенні переліку навчальних предметів, так і в детермінації їх змісту [11].

Програми зазвичай обираються на центральному рівні (33,3 %), проте і шкільний (19,2 %), і регіональний рівні також мають тут досить широкі права. Найменше повноважень у виборі рекомендованих програм належить місцевому рівню (12,5 %), що певним чином відмежовує його працівників від такої діяльності.

Цікаво розподіляються обов'язки щодо формування навчальних програм. Пріоритетну роль у цьому процесі відіграє центральний рівень, переймаючи на себе 54,2 % роботи у цьому напрямку. Однакові права, обсяг яких становить по 20,8 %, покладаються на школи і регіональні органи управління. І лише 4,2 % такої діяльності припадає на місцевий рівень.

Вибір підручників майже цілком (79,2 %) перебуває у віданні працівників шкільного рівня, що суттєво знижує право на це центру (його участь становить 16,7 %) і органів місцевої влади (4,2 %). На регіональному рівні право визначати підручники для шкільного навчання відсутнє повністю.

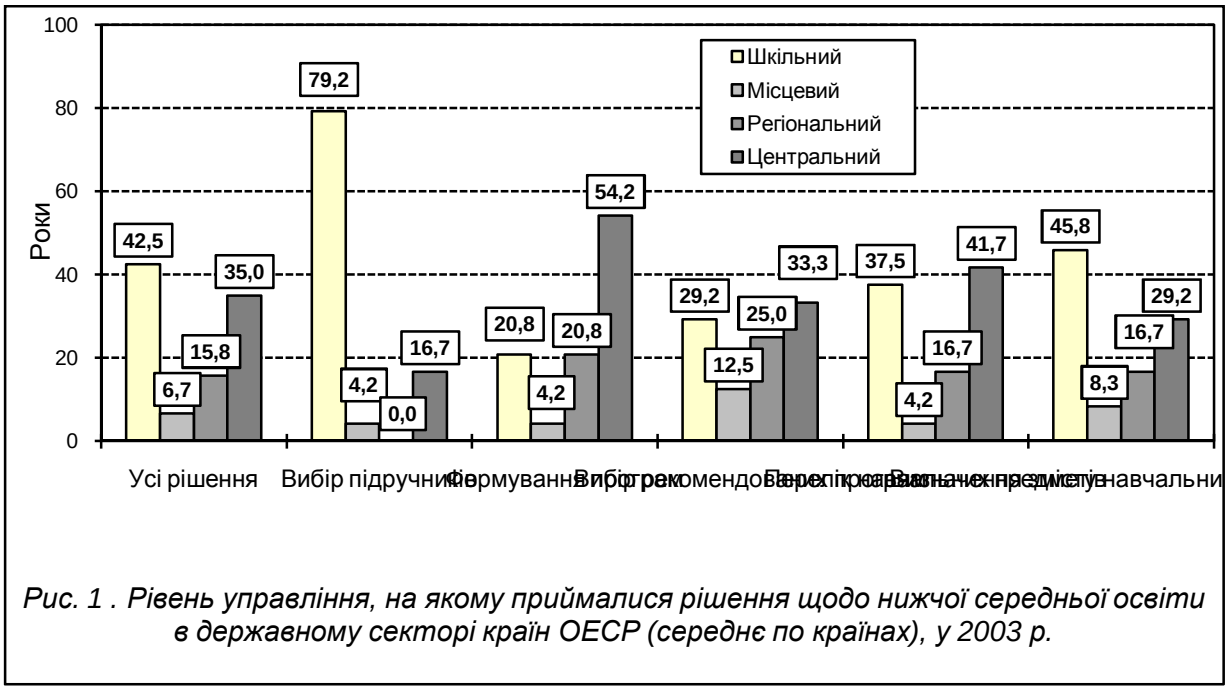

Рис. 1 . Рівень управління, на якому приймалися рішення щодо нижчої середньої освіти в державному секторі країн ОЕСР (середнє по країнах), у 2003 р.

Узагальнюючи наведені показники прийняття різних видів рішень, пов’язаних з реалізацією нижчої середньої освіти в державному секторі країн ОЕСР, можна зробити висновок, що найбільш широкі повноваження належать шкільному рівню (42,5 %). За ним іде центральний рівень (35,0 %), регіональний (15,8 %) і нарешті місцевий. Таким чином, місцевий рівень виявляється найменш залученим до розв’язання проблем нижчої середньої освіти, тоді як самі школи є досить незалежними у плані реалізації змісту освіти.

Групування учнів (рис. 2) відбувається за різними критеріями, найбільш поширеними з яких є рівень здібностей школярів, спеціальна педагогічна експертиза, вік, обрані програми і навчальні предмети, прохання батьків. Постійне звернення до означених критеріїв коливається від 7,6 % (за

проханням батьків) до 73 % (відповідно до обраних програми, предмету). У межах від 12 % до 31 % перебувають показники використання цих критеріїв від випадку до випадку. У деяких школах (49 %) групування учнів відбувається більш-менш безсистемно; при цьому у 27 % випадків такий підхід має постійний характер.

Аналізуючи відсоткові показники повноважень громадського сектору на шкільному рівні (нижча середня освіта) відповідно до способу прийняття рішень можна зробити висновок, що найбільший відсоток повної автономії має громадський сектор в Нідерландах (65 %), в Новій Зеландії, Швеції та Англії він становить відповідно 45 %, 43 %, 42 %. Найнижчий – в Республіці Чехія, Словацькій Республіці (6 %), Австралії (7 %), Німеччині (8 %) [11].

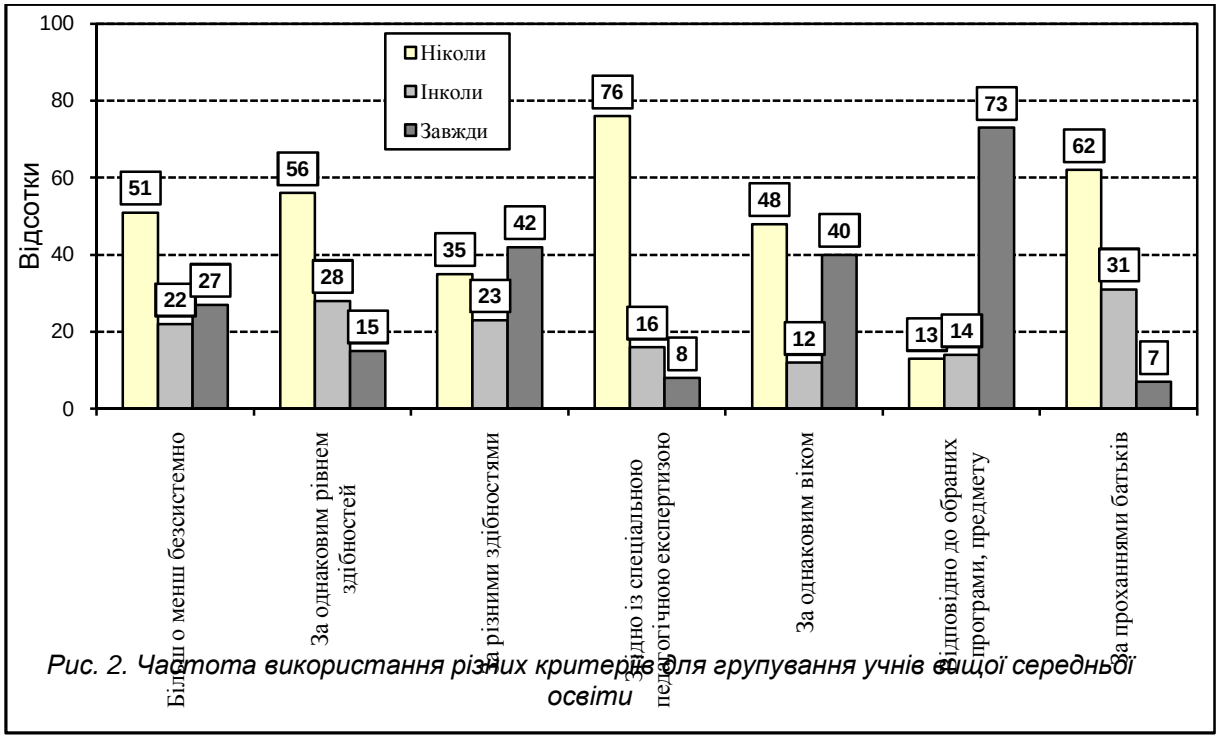

Рис. 2. Частота використання різних критеріїв для групування учнів вищої середньої освіти

Щодо прийняття різних видів рішень (вибір підручників, підписання програм, вибір запропонованих програм, коло предметів, що викладаються,

визначення змісту навчальних курсів) та рівнів, на яких вони приймаються, то слід відзначити: у переважній більшості країн ОЕСР рішення про вибір підручників приймаються на рівні школи, інші рішення приймаються на шкільному, місцевому, регіональному та державному рівнях (таблиця 1).

Таблиця 1

Рівень управління щодо різних видів рішень, які приймаються в громадському секторі, нижча середня освіта (2003 р.)

Країна	**Вибір підручників**	**Підписання програм**	**Вибір запропонованих програм**	**Коло предметів, що викладаються**	**Визначення змісту навчальних курсів**
Австралія	*Школа* У межах державного рівня	*Держава* Автономно	*Держава* Автономно	*Школа* У межах державного рівня	*Держава* Автономно
Австрія	*Школа* У межах центрального рівня	*Центр* Консультації з державним рівнем	*Школа* Консультації з державним рівнем	*Центр* Консультації з державним рівнем	*Центр* Консультації з державним рівнем
Бельгія	*Школа* Інші	*Держава* Автономно	*Держава* Автономно	*Держава* Автономно	*Держава* Інші
Чехія	*Школа* Автономно	*Школа* У межах центрального рівня	*Школа* У межах центрального рівня	*Центр* Консультації з регіональним рівнем	*Школа* У межах центрального рівня
Данія	*Школа* Автономно	*Центр* Автономно	*Місцевий* У межах центрального рівня	*Центр* Автономно	*Місцевий* Консультації зі школами
Англія	*Школа* Автономно	*Школа* У межах	*Школа* У межах	*Школа* У межах	*Школа* У межах

		центральног рівня	центральног рівня	центральног рівня	центральног рівня
Фінляндія	*Школа* Автономно	*Місцевий* У межах центральног рівня	*Місцевий* У межах центральног рівня	*Місцевий* У межах центральног рівня	*Місцевий* У межах центральног рівня
Франція	*Школа* Автономно	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно	*Школа* У межах регіональног рівня	*Школа* У межах центральног рівня
Німеччина	*Школа* У межах державного рівня	*Держава* Автономно	*Держава* Автономно	*Держава* Автономно	*Держава* Автономно
Греція	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно
Угорщина	*Школа* У межах центральног рівня	*Школа* У межах центральног рівня	*Школа* Автономно	*Школа* У межах центральног рівня	*Школа* У межах центральног рівня
Ісландія	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно

Італія	*Школа* У межах центральног рівня	*Центр* Автономно	*Школа* У межах центральног рівня	*Школа* У межах центральног рівня	*Школа* У межах центральног рівня
Японія	*Місцевий* У межах регіональног рівня	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно	*Школа* У межах центральног рівня	*Школа* Інші
Корея	*Школа* Автономно	*Регіон* У межах центральног рівня	*Регіон* Автономно	*Регіон* У межах центральног рівня	*Школа* У межах регіональног рівня
Люксембург	*Центр* У межах - центральног рівня	*Центр* Консультаці зі школою	*Центр* Консультаці зі школою	*Центр* Консультаці зі школою	*Школа* У межах центральног рівня
Мексика	*Центр* Автономно	*Центр* Консультаці на державно му рівні	*Центр* Консультаці на державно му рівні	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно
Нідерланди	*Школа* Автономно	*Школа* У межах центральног рівня	*Школа* У межах центральног рівня	*Школа* У межах центральног рівня	*Школа* У межах центральног рівня
Нова Зеландія	*Школа* Автономно	*Школа* У межах центральног рівня	*Школа* Автономно	*Школа* Автономно	*Школа* Автономно

Норвегія	*Школа* Автономно	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно
Португалія	*Школа* Автономно	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно	*Школа* Автономно	*Центр* Автономно
Словацька республіка	*Школа* У межах державного рівня	*Центр* Автономно	*Регіон* Консультаці з підрегіонал ним рівнем	*Центр* Інші	*Школа* У межах центральног рівня
Іспанія	*Школа* У межах державного рівня	*Держава* У межах центральног рівня	*Держава* Консультаці з регіональн рівнем	*Держава* У межах центральног рівня	*Держава* У межах центральног рівня
Швеція	*Школа* Автономно	*Центр* Автономно	*Місцевий* Автономно	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно
Туреччина	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно	*Центр* Автономно

Так, наприклад, у Данії рішення про вибір підручників приймається на шкільному рівні, підписання програм та коло предметів викладання – на центральному рівні, вибір запропонованих програм та визначення змісту навчальних курсів – на місцевому рівні. В Англії, Югославії, Нідерландах та Новій Зеландії зазначені види рішень приймаються виключно на шкільному рівні. А ось Греції, Ісландії, Мексиці – лише на центральному рівні. В цілому ж переважна більшість країн ОЕСР поєднують різні рівні прийняття рішень.

Така практика свідчить, що залучення громадськості до управління освітою зменшує відстороненість суспільства від системи освіти, запобігає виникненню протистояння між ними.

Підсумовуючи викладене, треба зазначити, що всі освітні зміни у зарубіжній системі освіти відбувалися законодавчим шляхом у напрямку усуспільнення як самої цієї системи, так і закладів. Центральним державним органом належать координаційні, загальнополітичні та загальноконтрольні функції, а функції поточно-оперативного плану покладені на органи нижчих рівнів адміністративної драбини. Поряд із цим наявне максимальне залучення до всіх важливих справ у галузі освіти громадськості. Лише у Великій

Британії та Сполучених Штатах Америки такі процеси мали дещо ускладнений характер, оскільки в обох випадках увага спрямовувалася на винайдення більш оптимальної рівноваги розподілу повноважень між різними щаблями адміністрації і місцевих влад.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алферов Ю.С. Местные органы управления образованием за рубежом: проблемы модернизации и реформирования // Педагогика. – 1991. – № 6. – С. 92-99.
2. Вацко Я. Підготовка громадськості до участі в організації та управлінні національною освітою Польщі // Формування громадянського суспільства в Україні: стан, проблеми, перспективи: Зб. наук. праць Укр. акад. держ. упр. при Президентові України / Кол. авт.; За заг. ред. В.І. Лугового, В.М. Князєва. – К.: Вид-во УАДУ, 2001. – С. 268-271.
3. Демченко О.Й. Теорія та практика сімейного виховання у Великій Британії (історико-педагогічний аспект): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Луганськ, 2001. – 19 с.
4. Корсак К. Світ нового століття і його освіти // Віче. – 2002. – № 1. – С. 58-66.
5. Курдюмова И.М. Местные органы управления образованием в Великобритании // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 11-13.
6. Маклеод Хіларі. Умови і необхідність утворення мережі шкіл здоров'я // Екологічне громадське здоров'я: від теорії до практики / За заг. ред. Кордії Чу та Рода Сімпсона. – Кам'янець-Подільський: «Абетка-НОВА», 2002. – 365 с.
7. НаУКМА: Знання для добробуту. Іноземний досвід і рекомендації міжнародних компаній // Експерт. – 2004. – № 39. – С. 14-15.
8. Соціологічна лабораторія ДОІППО. – http:/www.soclab.iatp.org.ua/dovgal/htm
9. Grundgesetz fur die Bundesrepublik Deutschland // Bereinidte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften BASS 1989/1990/ – Dusseldorf, 1989.
10. Hall M.C. The responsive parenting program. Lawrence Kans: H. and H. Enterprisrs, 1988. – 122 p.
11. http://taddeo.sourceoecd.org/vl=4402154/cl=37/nw...
12. http:/www.ukma.kiev.ua/win/univ/scient/CSPR/roboti/znannja.htm/.
13. Reforma oswiaty – Kalendarium wdrazania reformy (Реформа освіти – календар проведення реформ) //http://kprm.gov.pl/reformy/rflendar.htm.