



УПРАВЉАЊЕ СИСТЕМОМ ОБРАЗОВАЊА: МЕЂУНАРОДНИ ТРЕНДОВИ И ГЛАВНЕ ТЕМЕ¹

Дејан Станковић*

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. У раду се приказују различити приступи и међународни трендови у управљању системима образовања и анализирају се узроци уоченог конвергирања образовних политика у овој области. Преглед стања у земљама широм света указује на све већу међусобну сличност у управљању системима образовања и то посебно када је реч о инсистирању на: тражењу баланса у (де)централизацији система, повећању аутономије школа, јачању улоге евалуације и професионалне одговорности и развоју квази-тржишних регулативних механизма у образовању. У раду се тврди да је конвергенција управљања образовним системима условљена заједничким, пре свега, економским изазовима и све већим значајем транснационалне регулације у образовању. Поред традиционалних начина преноса, као што је позајмљивање решења из других система, у новије време у транснационалном ширењу образовне политике значајно место имају бројне мултилатералне организације. У закључку се износи став да релативно запостављени модел интерног развоја школе, који се заснива на идеји организационог учења, има потенцијал да пружи значајну допуну преовлађујућим регулативним моделима и тиме унапреди њихову ефикасност и ефикасност.

Кључне речи: управљање, организационо учење, аутономија, квази-тржиште, евалуација.

Управљање системом образовања један је од кључних фактора који утичу на његово функционисање и квалитет резултата. Реч је о сложеном процесу, јер су и образовни системи по правилу веома сложени – треба имати у виду, на пример, њихову величину, структурну сложеност, преламање различитих интереса, бројност циљева којима служе. У времену великих и брзих глобалних и локалних промена у свим сферама живота, када се од образовања очекује да пружи кључни допринос како припреми појединца за изазове савременог света, тако и развоју новог друштва заснованог на знању, промене у образовању су неизбежне, а управљање тим променама никада теже. На наредним страницама биће приказани различити приступи у управљању образовним системи-

¹ *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту „Образовање за друштво знања“, број 149001(2006-2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

* E-mail: dstankovic@rcub.bg.ac.rs

ма широм света, као и то зашто и како трендови у управљању у различитим земљама међусобно све више конвергирају.

Модели управљања системом образовања

Предмет овог рада је управљање системом, односно постављање и одржавање једног, мање или више кохерентног, стратешког оквира („правила игре“) који усмерава и контролише функционисање система и понашање актера у њему. У литератури се за управљање у овом смислу још употребљава и термин регулисање (Магоу, 2004), које се, дакле, односи на начине усмеравања, координисања и контроле система образовања. Управљање системом треба разликовати од менаџмента или управљања у систему (на пример, у једној школи) које је у великој мери одређено овим општим, најчешће националним, стратешким оквиром.

За боље разумевање међународних трендова у управљању, потребно је упознати се са различитим моделима, којима се покушавају описати реално постојећа или могућа системска решења у овој области. Једну од познатијих категоризација управљања школским системима предлаже Глатер (Glatter, 2003) и она садржи четири модела: тржишни модел, модел оснаживања школе, модел оснаживања локалног нивоа и модел контроле квалитета. Моделе, како аутор каже, треба схватити као идеалне типове, а у пракси сваки систем оперише са неком врстом комбинације ових модела. Некада то доводи до недопуњавања и међусобног подржавања различитих елемената из различитих модела, а некада је то извор тензија у систему. У *тржишном моделу* школа се види као мало или средње предузеће, које улази у тржишну утакмицу да би „победило“ имајући мало формалних веза са државним структурама. Главна перспектива је комерцијална, а фокус система је на отвореној арени у којој се школе надмећу за ученике и за финансијска средства. Аутономија школе је суштинска, образовна понуда разноврсна и ствар је слободног избора, а праћење квалитета школе има за циљ информисање „потрошача“. У *моделу оснаживања школе* школи се делегирају знатне аутономне надлежности, она постаје „центар гравитације“ система и посебна пажња се посвећује начину на који се њом руководи. Перспектива која легитимише овај процес је политичка (тежња за расподелом моћи) и/или менаџерска (ефикасност доношења одлука у складу са принципом супсидиарности). У неким земљама је децентрализација у већој мери била усмерена на пренос надлежности на ниво локалних самоуправа него на ниво образовних установа. У тим случајевима на снази је *модел оснаживања локалног нивоа*, који са претходним мо-

делом дели дискурс оснаживања, те политичке и менаџерске претпоставке. Овде се, међутим, школа види као део локалног образовног система и шире друштвене заједнице у којој постоје реципрочна права и обавезе. Последњи модел о којем Глатер говори је *модел контроле квалитета* у којем централне власти све више успостављају контролу над квалитетом образовних процеса и продуката. Модел наликује традиционалном бирократском приступу, јер се заснива на централно дефинисаним правилима, захтевима и стандардима и функционише кроз низове процедура, контрола и праћења. Школа се овде посматра као место пружања образовних услуга, а „центар гравитације“ система је централна власт.

У једној упоредној студији о начинима регулисања образовних система у неколико европских земаља предложена је типологија од три модела регулисања: професионално-бирократски модел, квази-тржишни модел и модел евалуативне државе (Maqou, 2004). Традиционални, према мишљењу овог аутора и још увек преовлађујући, *бирократско-професионални модел* успостављан је у периоду изградње и омасовљења националних образовних система, током 50-их и 60-их година прошлог века. У њему се тежиште ставља на контролу придржавања детаљно прописаних услова за реализацију образовног процеса (програм, финансирање, особље и тако даље). Педагошке одлуке у оквиру овако условљеног образовног процеса аутономно доносе наставници, а сам процес и његови резултати остају у систему релативна непознаница, јер се не прате систематски. *Квази-тржишни модел* је хибрид тржишне економије и државне бирократије и његове конститутивне карактеристике су: корисници имају могућност да бирају између различитих понуђача образовних услуга; за тржишни успех школе су на неки начин „награђене“, а за неуспех „кажњене“; школе имају довољан ниво аутономије како би могле да адекватно реагују на тржишне сигнале; изграђеност инфраструктуре у облику информационог система који обезбеђује тржишну транспарентност, система евалуације за осигурање квалитета и ефикасног система транспорта (Weiss, 2001). Трећи, све распрострањенији модел, *модел евалуативне државе* подразумева да се циљеви дефинишу на централном нивоу и да образовне установе имају широку педагошку и/или финансијску аутономију. Држава истовремено снажно инвестира у успостављање система екстерне евалуације школа, као и у систем подстицаја за унапређивање квалитета школе. Кључна разлика између овог и квази-тржишног модела је „присуство, односно одсуство улоге конкуренције и тржишта као вектора квалитета образовања“ (Maqou, 2004: 41). Оба модела представљају два облика, све

доминантнијег, „пост-бирокуратског“ режима регулације образовних система, и у пракси се често комбинују, тако да постоје и виђења да је реч о једном обједињеном моделу.

Релевантни са аспекта управљања системом су и сценарији будућности школства, приказани у утицајној студији ОЕЦД-а (ОЕЦД, 2001b). Два сценарија представљају екстраполацију тренутног стања у два различита смера, било у смеру даљег јачања *робустног бирокуратског школског система*, било у смеру *јачања тржишног модела*. Друга два сценарија упућују на могућу реинвенцију школства. Први од њих предвиђа *школе као кључне друштвене центре* формирања социјалног капитала заједнице и неговања друштвене једнакоправности. Други сценарио реинвенције школства види *школу као организацију која учи са снажним фокусом на учењу и знању*. Као и у претходном сценарију и овде школе имају висок ниво јавне подршке, поверења и финансирања. Последња два сценарија будућности упућују на могућу декомпозицију школства какво познајемо и ту заправо нити има система, нити његовог регулисања. У првом сценарију школство замењују различите друштвене мреже са својим различитим образовним праксама, док последњи сценарио укључује критичан недостатак наставног кадра и последично урушавање школског система.

Нешто другачији поглед на управљање системима образовања даје Мулфорд (Mulford, 2003) који идентификује три начина на које држава приступа вођењу система – путем старе јавне управе, нове јавне управе и принципа организационог учења. Према моделу *старе јавне управе* образовање је опште добро, јавна услуга, а школе су типично бирокуратске установе. Модел ставља тежиште на контролу, владавину права, поузданост, одговорност, предвидљивост. *Нова јавна управа* је назив за нову филозофију и праксу управљања јавним сектором, која у суштини представља примену многих принципа пословања приватног сектора. Према Мулфорду нова јавна управа се у области образовања развија у три правца. Први правац је децентрализација система. Други правац је развој механизма професионалне одговорности (стандардизација, тестирања и завршни испити, инспекција) и тржишних механизма. Трећи правац развоја је снажније укључивање локалне и шире заједнице у вођење школе. Поред старе и нове јавне управе, као новији одговор система на савремене изазове је *модел организационог учења*. Према овом моделу школа постаје заједница учења коју одликује барем пет обележја: заједничке вредности и визија школе, заједничка одговорност за напредак ученика, рефлексивно преиспитивање праксе, сарадња и промовисање групног и индивидуалног учења (Stoll *et al.*, 2006).

Међународни трендови у управљању образовним системима

Већина европских држава је током протекле две-три деценије развила сличне образовне политике у погледу управљања и регулисања система, иако су кренуле из веома различитих почетних основа. Аутори који износе овакву оцену (Daun & Siminon, 2005) сугеришу да се ове образовне политике могу подвести под такозвани „светски модел“ који подразумева: децентрализацију управљања, аутономију школе, приватизацију, промовисање права родитеља/ученика на избор школе, професионалну одговорност за квалитет, повезивање успешности са системом награда и казни, као и дефинисање „сржног“ школског знања. У прилог тези да се у области управљања може говорити о процесу конвергирања су и налази компаративних проучавања европских образовних система који, на пример, указују да је данас „принцип да школе треба да буду аутономне, барем у неким областима управљања, прихваћен скоро свуда у Европи“ (Eurydice, 2007: 8), или на другом месту, да се „појачана национална контрола путем праћења резултата“ у европским земљама одвија кроз евалуационе процедуре које „од 90-их година прошлог века постају све формализованије унутар стандардизованих, рестриктивних оквира“ (Eurydice, 2007: 43). Конвергирање у начинима на које се воде системи није ограничено само на Европу. Тако, Грин (Green, 1999) указује на постојање јасних доказа о конвергенцији политике у земљама Европе и Источне Азије око ширих образовно-политичких тема од којих се децентрализација и повећано коришћење евалуације и контроле квалитета непосредније тичу управљања образовањем. Уколико се поглед усмери на још шире меридијане, и то на најразвијеније и најбогатије земље света, такође ће се приметити постојање заједничких трендова. У 18 најразвијенијих држава, које су биле укључене у преглед који је спровела Организација за економску сарадњу и развој (OECD, 2003), инсистира се на политикама усмереним на унапређивање квалитета у оквиру обавезног образовања. У овим земљама се, заправо, усваја исти реформски оквир у којем се спецификују циљеви и исходи учења, захтеви за професионалном одговорношћу, али и чини помак ка већој оперативној аутономији образовних установа и већој укључености локалних власти у образовна питања. То, с друге стране, значи да централне просветне власти постају мање директно укључене у пружање образовних услуга, а све више усмерене на стратешко планирање у образовању и вредновање резултата.

Трендови о којима је овде реч све су присутнији и у земљама у развоју – у Латинској Америци реформе које су спровођене током 90-их

година прошлог века биле су формулисане с циљем повећања професионалне одговорности у систему и истовременог промовисања школске аутономије. У ту сврху образовне промене су се одвијале у правцу: децентрализације система, давања веће аутономије школама, повлачења државе из стриктног регулисања курикулума уз паралелно развијање националних стандарда или „минимума курикуларног садржаја“, имплементације националних система за вредновање школа и ученичких постигнућа. Оно што се заиста догодило, према тврдњама неких аутора, јесте ограничење локалне контроле и учешћа заједнице у школским питањима, уз истовремено јачање централне власти и приватизације образовања (Fischman & Gvirtz, 2001). Слична кретања су уочена и у подсахарској Африци, где је, такође присутан тренд маркетизације и приватизације школства (Tikly, 2003), као и тренд децентрализације, повећања школске аутономије и реформе инспекцијске службе (De Grauwe *et al.*, 2005)². Коначно, и у најближем окружењу, у земљама Југоисточне Европе изгледа да постоји сагласност о томе који су приоритетни кораци у развоју образовања, па и у развоју управљања системом – реч је о децентрализацији управљања у образовању, о повећању професионалне одговорности, развоју информационих система у образовању и механизма за осигурање квалитета (*Memorandum of understanding between the Ministers of education and higher education of South Eastern Europe*, 2003).

Када је реч о маркетизацији и приватизацији школства, Патринос и сарадници (Patrinós *et al.*, 2009) закључују да се широм света, иако владе и даље остају главни финансијери основног и средњег образовања, значајан део образовања данас одвија у приватним установама, и да је последњих година у свету већи пораст уписа ученика у приватне (пораст од 58%) него у јавне образовне установе (пораст од 10%). Овај тренд је најприсутнији у земљама подсахарске Африке, Блиског Истока и Јужне Азије.

Циљ овог кратког прегледа био је да укаже на две тачке кључне за овај текст – на постојање конвергенције образовних политика у области управљања системом широм света, те на преовлађујући правац, односно садржај око којег се догађа то зближавање. Правац тог зближавања прегледно је приказан у још једној компаративној студији пет европских образовних система (Француска, Португалија, Мађарска, Енглеска и Белгија – француско говорно подручје), која је за предмет имала регулисање система образовања. У студији је указано на низ заједничких тенденција:

² Закључци се односе на 4 земље Западне Африке: Мали, Бенин, Гвинеја, Сенегал.

- повећавање аутономије школа;
- потрага за тачком равнотеже између централизације и децентрализације;
- развој спољашњег вредновања школа и школског система;
- промовисање и легитимизација права родитеља на избор школе, што најчешће значи развој „квази-тржишних“ механизма за регулисање система;
- диверзификација школске понуде, уз истовремено увођење заједничких курикуларних основа;
- повећана контрола рада наставника (Maroy, 2004: 4).

Из приказаних трендова могуће је закључити да данас снажан замајац добија модел контроле квалитета (односно модел евалуативне државе). Све је присутнији и квази-тржишни модел управљања образовањем, па је заправо честа ситуација да ова два модела представљају јединствену основу за стратешко усмеравање система. То се може објаснити и тиме што оба модела представљају екстензију принципа нове јавне управе у сектору образовања. Овај принцип укључује и неке елементе модела које је Глатер именовано моделом оснаживања школе и моделом оснаживања локалног нивоа (Glatter, 2003), конкретно већу аутономију школа и локалну партиципацију у управљању. Принцип организационог учења и поред све већег тежишта ка осигурању квалитетног школског лидерства (Pont *et al.*, 2008), или школског развоја и даље је далеко од тога да би могао било где да постане водећи принцип управљања образовањем.

Приказ ових трендова свакако не искључује из вида неминовност локалних специфичности – у различитим политичким, идеолошким, привредним и инфраструктурним контекстима, ти општи трендови и глобални утицаји бивају непрестано превођени и реконтекстуализовани. Грин (Green, 1999) наводи да, иако су многе земље децентрализоване систем, начини на које су то чиниле, зависили су од конкретних локалних прилика и традиција у управљању образовним и јавним сектором. Тако, на пример, иако у скоро свим европским земљама постоји тренд јачања школске аутономије, које су то надлежности предате школама и ко доноси какве одлуке у школама може веома да варира од земље до земље (Eurydice, 2007).

Узроци конвергирања у управљању образовним системима

Узроци конвергирања у начинима на које се широм света управља системима образовања могу се потражити, с једне стране, у заједничким

изазовима с којима се системи сусрећу, и с друге стране, у све присутнијој појави транснационалне регулације у образовању.

Када је реч о заједничким изазовима које пред различите националне системе стављају промене у савременом свету, најважнији изазови потичу из економске сфере. Они имају улогу, како у дефинисању општих циљева образовања, тако и у дефинисању начина на које ће образовни системи покушавати да досегну те циљеве. Као пример можемо узети економске циљеве које је Европска Унија поставила пред собом – креирање компетитивне и одрживе економије, која у контексту глобалне утакмице, мора бити заснована на знању и ту се види главни допринос који образовни системи морају да пруже. У том смислу, снажан подстицај за унапређивање образовања јесте страх од тога да конкретно друштво неће бити у стању да одржи корак са брзим информацио-ним и технолошким развојем, због чега неће добити очекивани део колача у новим поделама рада и тржишта, што би на крају довело да пораза у све глобализованијој економској утакмици. Дејл (Dale, 1999) износи став да државе своје одговоре на ове измењене околности усмеравају на напоре да постану економски што компетитивније, те стога у свим својим активностима дају приоритет економским димензијама. У том контексту, лако се може разумети зашто се потреба за променама у образовању углавном приказује у економским терминима и посебно у односу на припремање радне снаге и такмичење са другим државама (Levin, 1998). Концизно, овај процес се може описати као „све већа колонизација образовне политике од стране императиве економске политике“ (Ball, 1998: 122). С друге стране, економски мотиви моделују и начине на који се образовање мења. Од влада земаља се очекују већа улагања у образовање, али у окружењу у којем глобални финансијски капитал неповољно гледа на експанзију јавног сектора. Услед глобално присутне тежње за што економичнијом државом, која се пре свега рефлектује у рестриктивним буџетским политикама и потрази за ефикасном управом у јавном сектору, реформатори образовања морају да се крећу у скученијем простору него што су то могли, на пример, до средине седамдесетих година прошлог века (Eurydice, 2001).

Други сет разлога који воде ка неопходности промена у регулисању образовних система чине део дискурса о улози образовања у креирању хуманог, правичног и демократског друштва. Од образовних система се у том смислу очекује да дају успешне одговоре на све разноврснију ученичку популацију која таквом постаје услед демографских промена, веће мобилности ученика, као и услед шире легитимизације права маргинализованих група на приступ квалитетном образовању. На

образовни систем утицај имају и промењена очекивања која проистичу из идеолошко-политичких и културних промена. Овде, пре свега, имамо у виду општи тренд политичке и друштвене либерализације са својим нагласком на супремацији индивидуалних права и слобода (Ball, 1998), као и трансформације светске културе, са очигледном доминацијом тржишних вредности (Carrou, 1999). У таквој клими расте значај избора и „гласа“ директних и индиректних корисника образовних услуга, што битно мења традиционални односе у систему. Коначно, „у позадини реформских стремљења стоје и чисто политички мотиви, то јест свака влада залаже се увек и за то да побољшањима изађе у сусрет тежњама и потребама својих бирача“ (Eurydice, 2001: 86).

Поред ових заједничких изазова, као узрок конвергирања у управљању на почетку одељка је поменут и тренд ка транснационалној регулацији образовних система. Кључне промене последњих деценија одигравају се на нивоу контекста у оквиру којих егзистирају образовни системи. Национални контексти, наиме, убрзано и у све већој мери постају наднационални. Стога је тешко, ако је уопште и могуће, разумети локалне промене без обзирања на регионалне и глобалне утицаје. Позајмљивање је често навођен метод интернационалног преноса образовне политике, који укључује интерно иницирано преузимање препознатљивих аспеката образовно-политичких решења других држава. Већа је вероватноћа да ће се овај процес догодити уколико постоји сличност између карактеристика укључених образовних система и доминантних политичких идеологија које промовишу реформе у њима (Halpin & Troupa, 1995). Значајну улогу у међународном преносу образовне политике имају академске и квази-академске везе које се остварују и одржавају путем конференција, публикација и кроз комуникацију путем Интернета и других електронских медија (Levin, 1998). Исто тако, показана је и важност формалних и неформалних контаката, односно, постојање мреже значајних актера у креирању образовних политика у различитим земљама (Whitty & Edwards, 1998). Други, опет, налазе да је о ширењу образовне политике корисно размишљати као о процесу ширења епидемије (Levin, 1998). Дејл (Dale, 1999) сугерише да глобализацију карактеришу нови, квалитативно другачији механизми трансфера образовне политике као што су хармонизација, дисеминација и стандардизација. Главне новине у овим механизмима у односу на традиционалне као што је позајмљивање су, између осталог, екстерни локуси иницирања и функционисања ових механизма који укључују како образовно-политичке процесе, тако и образовно-политичке циљеве. Главну улогу, међутим, у транснационалној регулацији уопште, па тако и у области

управљања системом, све више имају мултилатерална тела попут OECD-а, UNESCO-а, Светске банке. Ове организације представљају не само стратешке инструменте међудржавне економске и геополитичке моћи, већ и арене у којима државе и друге друштвене снаге конструишу заједничке институције и идеологије, „имагинарни“ светски поредак (Mundy, 1999). Ове међународне организације остварују транснационалну регулацију образовања кроз програме техничке сарадње, истраживања и развоја. То чине тако што „контаминирају“ образовно-политички дискурс у различитим земљама, или тако што пружајући екстерне примере обезбеђују легитимитет мерама које предузимају појединачне земље (према: Canario, 2006). Добар пример је веома утицајан Међународни програм процене образовних постигнућа ученика PISA (*Programme for International Student Assessment*) који је иницирала и спроводи Организација за економску сарадњу и развој (OECD). Налази недавне студије о томе колики је утицај овог програма на образовну политику земаља учесница нуди, између осталих, и следеће закључке:

- PISA је извршила изванредан утицај на образовну политику у све 43 истраживане земље.
- У државама које имају добре резултате на PISA чини се да образовно-политичке иницијативе нису директна последица PISA, док је код држава које имају слабије резултате ситуација обрнута – у многим земљама се реформе оправдавају резултатима на овом тестирању³.
- И поред образовно-политичког утицаја, PISA је имала релативно слаб утицај на ниво школе и учионице (OECD, 2008).

Завршна разматрања

Заснованост на доказима требало би да буде један од основних императива савременог креирања јавних политика. Иако није једногласно прихваћен, преовлађује став да је довољно доказа прибављено да се може тврдити да бројна традиционална системска решења у школству нису више прикладна за промењене друштвене прилике. С друге стране, новији модалитети регулисања система који укључују тржишне механизме, аутономију школа и професионалну одговорност, не само да имају својеврсну *prima facie* валидност, већ добијају и емпиријске потврде да доводе до веће ефективности и ефикасности система (Hanushek &

³ Чувен је пример Немачке у којој су лоши резултати са PISA 2000 доживљени попут „Спутњик шока“ у САД – реакција се састојала у значајним системским променама: увођење националних стандарда, промене курикулума и стављање нагласка на емпиријска истраживања педагошке праксе (Ertl, 2006).

Woessmann, 2007; Woessmann *et al.*, 2007). Други аутори сугеришу да нема једнозначних закључака у погледу спроведених реформи у области маркетизације образовања по делотворност, ефикасност и праведност система (Whitty & Power, 2001), или да остају врло проблематични ефекти маркетизације на питање праведности образовања (West & Pennel, 2002). Проблеми постоје и са све доминантнијом културом евалуације у образовању – реалан је ризик од тога да се настава и учење претворе у припремање за тест, потенцира се екстерна, а не интерна мотивација код свих актера у систему, креће се ка губитку професионалне аутономије наставничког позива и тако даље. И када је реч о аутономији школе, ствари нису једнозначне – истраживања која су пратила ефекте увођења школске аутономије указала су да она сама по себи није довољна да школе подигну свој квалитет (OECD, 2001a). Два најопштија одговора на захтев да се допуни школска аутономија како би она довела до жељених резултата јесте, с једне стране, увођење принципа професионалне одговорности, а с друге стране систематски рад на развоју школе. Чини се да ово друго системско решење – подстицање школа на саморазвој – има потенцијала, ако не да буде водећи принцип системске регулације, оно бар важна допуна постојећих трендова. Екстерно подржан и интерно вођен развој школе представља обећавајући реформски приступ (Hopkins, 2001) и боље одговара реалности динамичних, развијајућих и делимично непредвидљивих педагошких односа и стога је од свих других модела најлакше преводив на школски контекст. Према овом виђењу, школа је локус дефинисања, развоја и контроле квалитета, а наставници, као професионалци, имају кључну улогу у обликовању школске климе и општег педагошког приступа и њихова креативност се у томе високо вреднује. Ипак и поред све присутније тенденције ка школском развојном планирању и самовредновању (Eurydice, 2007) и развоју школског лидерства (Pont *et al.*, 2008), развој школе заснован на организационом учењу остаје на периферији дефинисања главних стратешких регулативних оквира, могуће и из дискутабилног уверења да је за његово оживљавање потребно испунити тешко оствариве политичке, економске и друштвене услове.

Користићена литература

- Ball, S.J. (1998): Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy, *Comparative Education*, Vol. 34, No. 2, 119-130.
- Canario, R. (2006): School and the comparative approach: new realities and new perspectives, *Sisifo: Educational Sciences Journal*, 1, 27-36. Retrieved December 20, 2007 from World Web Wide <http://sisifo.fpce.ul.pt>

- Carnoy, M. (1999): *Globalization and educational reform: what planners need to know*. Paris: IIEP/UNESCO.
- Dale, R. (1999): Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms, *Journal of Educational Policy*, Vol. 14, No. 1, 1-17.
- Daun, H. & P. Siminou (2005): State, market and civil forces in the governance of education: the case of Sweden, France, Germany and the Czech Republic, *European Education*, Vol. 37, No. 1, 26-45.
- De Grauwe, A., C. Lugaz, D. Baldé, C. Diakhaté, D. Dougnon, M. Moustapha & D. Odushina (2005): Does decentralization lead to school improvement? Findings and lessons from research in West-Africa, *Journal of Education for International Development*, Vol. 1, No. 1, 1-15. Retrieved December 20, 2007 from the World Wide Web <http://www.equip123.net/JEID/articles/1/1-1.pdf>
- Ertl, H. (2006): Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany, *Oxford Review of Education*, Vol. 32, No. 5, 619-634.
- Eurydice (2001): *Deset godina reformi obrazovanja u evropskim zemljama*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Eurydice (2007): *School autonomy in Europe: policies and measures*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Fischman, G. & S. Gvartz (2001): An overview of educational policies in the countries of Latin America during the 1990s, *Journal of Educational Policy*, Vol. 16, No. 6, 499-506.
- Glatter, R. (2003): Models of governance and their implications for autonomy, accountability and leadership; in OECD: *Networks of innovation* (66-84). Paris: OECD.
- Green, A. (1999): Education and globalization in Europe and East Asia: convergent and divergent trends, *Journal of Education Policy*, Vol. 14, No. 1, 55-71.
- Hanushek, E.A. & L. Woessmann (2007): *The role of school improvement in economic development*. NBER Working Paper No. 12832. Retrieved April 4, 2008 from the World Wide Web http://www.nber.org/papers/w12832.pdf?new_window=1
- Halpin, D. & B. Troyna (1995): The politics of education policy borrowing, *Comparative Education*, Vol. 32, No. 3, 303-310.
- Hopkins, D. (2001): *School improvement for real*. London: RoutledgeFalmer.
- Levin, B. (1998): An epidemic of education policy: (what) can we learn from each other, *Comparative Education*, Vol. 34, No. 2, 131-141.
- Maroy, C. (2004): *Regulation and inequalities in European education systems*. Retrieved December 5, 2009 from the World Wide Web http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok159-eng_Regulation_and_inequalities.pdf
- Memorandum of understanding between the Ministers of education and higher education of South Eastern Europe*. Retrieved December 22, 2007 from the World Wide Web http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/erisee-memorandum-oth-enl-t02.pdf
- Mulford, B. (2003): *School leaders: challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. Retrieved June 20, 2009 from the World Wide Web <http://www.oecd.org/dataoecd/61/61/2635399.pdf>
- Mundy, K. (1999): Educational multilateralism in a changing world order: Unesco and the limits of the possible, *International Journal of Educational Development* 19, 27-52.
- OECD (2001a): *New School Management Approaches*. Paris: OECD.
- OECD (2001b): *What schools for the future?* Paris: OECD.
- OECD (2003): *Education policy analysis 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2008): *External evaluation of the policy impact of PISA*. Paris: OECD.
- Patrinos, H.A., F. Barrera-Osorio & J. Guaqueta (2009): *The role and impact of public-private partnerships in education*. Washington: The International Bank for Reconstruction and Development & The World Bank.
- Pont, B., D. Nusche & H. Moorman (2008): *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD.

- Stoll, L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace & S. Thomas (2006): Professional learning communities: a review of the literature, *Journal of Educational Change*, Vol. 7, No. 4, 221-258.
- Tikly, L. (2003): The African renaissance, NEPAD and skills formation: an identification of key policy tensions, *International Journal of Educational Development*, Vol. 23, No. 3, 543-564.
- Weiss, M. (2001): Quasi-markets in education: an economic analysis; in J. Oelkers (ed.): *Futures of Education* (217-237). Bern: Peter Lang AG & European Academic Publishers.
- West, A. & H. Pennell (2002): How new is new labour? The quasi-market and english schools 1997 to 2001, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 50, No. 2, 206-224.
- Whitty, G. & T. Edwards (1998): School choice policies in England and the United States: an exploration of their origins and significance, *Comparative Education*, Vol. 34, No. 2, 211-227.
- Whitty, G. & S. Power (2001): Devolution and choice in education: the research evidence to date; in J. Oelkers (ed.): *Futures of Education* (153-178). Bern: Peter Lang AG & European Academic Publishers.
- Woessmann, L., E. Ludemann, G. Schutz & M.R. West (2007): *School accountability, autonomy, choice and the level of student achievement: international evidence from PISA 2003*. Retrieved April 4, 2008 from the World Wide Web <http://www.elternlobby.ch/deutsch/argumente/pdf/fbw13woessmann.pdf>

Примљено 26.01.2010; прихваћено за штампу 31.05.2010.

Dejan Stanković
GOVERNING EDUCATION SYSTEMS:
INTERNATIONAL TRENDS AND MAIN TOPICS
Abstract

The paper presents different approaches and international trends in governing education systems and analyses the causes of the perceived convergence of education policies in this field. An overview of the situation in countries throughout the world indicates an increasingly greater mutual similarity in governing education systems, especially when it comes to insisting on the following: searching for balance in (de)centralisation of the system, increasing school autonomy, reinforcing the role of evaluation and professional accountability, and developing quasi-market regulatory mechanisms in education. The author argues that convergence of governing education systems is conditioned by common, primarily, economic challenges and increasingly greater importance of transnational regulation in education. Besides the traditional ways of transferring, such as borrowing solutions from other systems, numerous multilateral organisations have lately had a significant role in transnational spreading of education policy. In the concluding part, the author argues that a relatively neglected model of internal school development, based on the idea of organisational learning, has a potential to significantly complement the prevailing regulatory models and thereby enhance their effectiveness and efficiency.

Key words: governing, organisational learning, autonomy, quasi-market, evaluation.

Деян Станкович
УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ:
МЕЖДУНАРОДНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ГЛАВНЫЕ ТЕМЫ
Резюме

В работе представлены различные подходы и международные тенденции в области управления системами образования и проанализированы причины обнаруженной сходимости образовательной политики в данной области. Промышленность ситуации в разных странах мира свидетельствует о растущей взаимности в управлении системами образования, особенно, когда речь идёт о настаивании на: поиске баланса в (де)централизации системы, повышении самостоятельности школ, усилении роли эвальной и профессиональной ответственности и развитии квази-рыночных регулятивных механизмов в образовании. В работе утверждается, что сближение управления системами образования обусловлено общими, прежде всего, экономическими вызовами и всё большим значением транснационального регулирования в сфере образования. Наряду с традиционными методами передачи, такими как заимствование решений из других систем, в последнее время в транснациональном расширении образовательной политики значительное место занимают огромное число многосторонних организаций. В заключении выдвигается положение, что у относительно пренебрежённой модели внутреннего развития школы, основанной на идее организационного обучения, есть потенциал давать значительное дополнение преобладающим регулятивным моделям, а тем самым повысить их эффективность и результативность.

Ключевые слова: управление, организационное обучение, самостоятельность, квази-рынок, эвальвация.