

Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012





Kluczowe dane o edukacji w Europie 2012

Niniejsze opracowanie zostało po raz pierwszy opublikowane w języku angielskim w 2012 roku (tytuł oryginału **Key Data on Education in Europe 2012**) przez

EACEA, P9 – Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels

© **Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA)**

ISBN dla angielskiej wersji językowej 978-92-9201-242-7
DOI dla angielskiej wersji językowej 10.2797/17414
ISBN dla polskiej wersji językowej 978-92-9201-275-5
DOI dla polskiej wersji językowej 10.2797/84597

Przetłumaczono i opublikowano za zgodą EACEA.
Pełną odpowiedzialność za polską wersję ponosi:
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Z języka angielskiego przetłumaczył
Jakub Czernik – *Atomium* Biuro Tłumaczeń Specjalistycznych

© **Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji**

00-551 Warszawa
ul. Mokotowska 43



Warszawa 2012

ISBN 978-83-62634-76-7

Z wyjątkiem celów komercyjnych, przedruk fragmentów dokumentu dozwolony pod warunkiem podania źródła.

Tłumaczenie publikacji sfinansowano ze środków Komisji Europejskiej.
Druk publikacji sfinansowano ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

PRZEDMOWA



Wyzwania stojące dziś przed Unią Europejską są liczne, wzajemnie powiązane i złożone. Społeczne konsekwencje globalnego kryzysu finansowego i ekonomicznego dają się odczuć we wszystkich państwach członkowskich. W tym kontekście systemy edukacji i szkoleń muszą dostosowywać swoje priorytety tak, by wyposażyć wszystkich obywateli Europy w wiedzę, umiejętności i kompetencje potrzebne do sprostania wyzwaniom i żądaniom zarówno w miejscu pracy, jak i współczesnym życiu.

W roku 2010 państwa członkowskie i Komisja Europejska zgodziły się na włączenie edukacji i szkoleń jako kluczowego elementu do programu „Europa 2020”, strategii UE na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu w nadchodzącej dekadzie. Cel ten zawarto również w Strategicznych ramach europejskiej współpracy w dziedzinie edukacji i szkoleń (ET 2020), dokumencie obejmującym cztery cele długoterminowe. Dokument ten stanowi podstawę współpracy europejskiej na polu edukacji i szkoleń, wnosząc znaczący wkład w realizację szerszych celów strategii "Europa 2020". Istnienie efektywnych, ujednoczonych wskaźników ma kluczowe znaczenie w monitorowaniu postępów w realizacji tych celów.

Kluczowe dane o edukacji w Europie to cenny wkład do debaty na temat polityki edukacyjnej zarówno na poziomie europejskim, jak i krajowym – publikacja pomaga też monitorować postępy w dziedzinie realizacji założeń ET 2020. Raport, oparty na danych zebranych przez sieć Eurydice, Eurostat i w ramach międzynarodowego badania PISA, zawiera wystandaryzowane i gotowe do porównania wskaźniki ilościowe oraz jakościowe, dające szeroki przegląd organizacji i funkcjonowania europejskich systemów edukacji. Zbadano zwłaszcza obszary o szczególnym znaczeniu dla współpracy europejskiej, takie jak poziom uczestnictwa w edukacji obowiązkowej, absolwenci studiów wyższych i przejście na rynek pracy, inwestowanie w edukację i troska o jakość, co zapewnia wgląd w sposoby reagowania poszczególnych państw na wspólne wyzwania w zakresie edukacji.

Wraz z zainaugurowaniem strategii 2020 na rzecz ożywienia europejskiej gospodarki i stworzenia inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu musimy też dokonać przeglądu poczynionych dotychczas postępów. Oprócz aktualnych i rzetelnych informacji niniejsza

ósmą edycją *Kluczowych danych o edukacji w Europie* zawiera dane dotyczące trendów w edukacji i szkoleniach od roku 2000 – gdy Strategia Lizbońska zaczęła promować wzrost w Europie. Taki przegląd daje możliwość przeanalizowania tendencji występujących w zakresie różnych zagadnień, strategii i podejść edukacyjnych na przestrzeni ostatniej dekady, oraz dokonania oceny stojących przed nami wyzwań.

Mamy nadzieję, że ten zbiór danych będzie cennym źródłem informacji dla osób podejmujących decyzje w dziedzinie edukacji, pomagając im w analizowaniu i reformowaniu strategii oraz instytucji edukacyjnych, tak aby umożliwić dostęp do szkolnictwa wyższego i szkoleń na poziomie wyższym wszystkim obywatelom oraz wzmocnić podstawy długoterminowego wzrostu i stabilności społeczno-ekonomicznej.



Androulla Vassiliou

Komisarz ds. Edukacji, Kultury,
Wielojęzyczności i Młodzieży



Algirdas Šemeta

Komisarz ds. Podatków, Unii Celnej,
Zwalczania Nadużyć Finansowych, Audytu
i Statystyk

SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA	3
Spis treści	5
Wstęp	7
Główne ustalenia	11
Kody, skróty i akronimy	17
Część I – Struktury	27
CZĘŚĆ II – Zapewnianie jakości	39
część III – Szczegły i procesy decyzyjne	49
Część I – Godziny dydaktyczne	139
CZĘŚĆ II – Dzielenie uczniów na grupy i wielkość klas	151
CZĘŚĆ III – Ocenianie	161
Glosariusz, bazy statystyczne i bibliografia	187
spis rysunków	197
Podziękowania	201

WSTĘP

Sieć Eurydice wydaje raporty *Kluczowe dane o edukacji* od ponad 15 lat. Początkowo publikowano tylko raport ogólny ze wskaźnikami dotyczącymi edukacji, a obecnie rozpowszechniane są dodatkowo trzy raporty tematyczne z serii *Key Data* (o językach obcych, innowacyjności i technologiach informacyjno-komunikacyjnych oraz o szkolnictwie wyższym). Ponadto, począwszy od roku 2012/13, tworzone będą dwa nowe raporty tematyczne: o wczesnej edukacji oraz o nauczycielach i dyrektorach szkół.

Ogólny raport *Kluczowe dane o edukacji*, wydawany wspólnie z Eurostatem, to wyjątkowa publikacja i flagowy produkt sieci Eurydice, łączący dane statystyczne i informacje jakościowe w celu opisanie sposobów organizacji i funkcjonowania systemów edukacji w Europie.

W bieżącej edycji *Kluczowych danych o edukacji* zmieniono strukturę i zmniejszono ogólną liczbę wskaźników. Jednakże wskaźniki statystyczne i kontekstowe uwzględniają dłuższy szereg czasowy danych ukazując rozwój europejskich systemów edukacji w ostatniej dekadzie. Dzięki temu raport jest użytecznym narzędziem uzupełniającym, towarzyszącym publikacji *Joint Report on Education and Training 2020* - wspólnego raportu Rady i Komisji Europejskiej. Niniejszy wszechstronny przegląd, obejmujący wszystkie poziomy edukacji i uwzględniający główne trendy w edukacji europejskiej, dostarcza kontekstu dla głównych wątków omawianych w *Joint Report*.

Struktura i zawartość raportu

Strukturę i wskaźniki zawarte w niniejszej, ósmej edycji dobrano zgodnie z ich znaczeniem dla strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie edukacji i szkoleń („ET 2020”) oraz strategii UE na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu w nadchodzącej dekadzie (UE 2020). Ostateczna lista wskaźników była konsultowana w ramach sieci Eurydice i z Eurostatem. Raport zawiera informacje na temat edukacji przedszkolnej (ISCED 0), podstawowej (ISCED 1), ogólnego kształcenia średniego I i II stopnia (ISCED 2-3) oraz szkolnictwa wyższego (ISCED 5-6). Większość wskaźników dotyczy publicznych instytucji edukacyjnych (z wyjątkiem Belgii, Irlandii i Holandii, gdzie uwzględniono także informacje na temat subsydiowanych szkół prywatnych, ponieważ w państwach tych kształcą się nich znacząca liczba uczniów). W przypadku niektórych wskaźników informacje na temat placówek publicznych i prywatnych (zarówno subsydiowanych, jak i niezależnych) przedstawiono w odniesieniu do wszystkich państw.

Raport jest podzielony na siedem rozdziałów tematycznych: *Kontekst, Struktury, Poziom uczestnictwa, Zasoby, Nauczyciele i kadra zarządzająca, Procesy edukacyjne* oraz *Poziomy kwalifikacji i przejście do zatrudnienia*. Streszczenie na początku raportu zaznajamia czytelników z najważniejszymi zagadnieniami i w skrócie omawia najwyraźniej rysujące się tendencje.

Informacje w każdym rozdziale są prezentowane od najniższego do najwyższego poziomu edukacyjnego, od najbardziej ogólnych do najbardziej szczegółowych oraz od szczebla samorządowego do krajowego.

Niniejszy ogólny tom *Kluczowych danych o edukacji w Europie 2012* został wzbogacony przez włączenie kilku szeregów czasowych dostarczonych przez Eurostat. Szeregi czasowe są przydatne zwłaszcza w identyfikowaniu czynników rozwojowych wpływających na różne aspekty systemów edukacji w Europie, a także w analizowaniu sytuacji bieżącej z uwzględnieniem niedawnej przeszłości. Dotyczą one w szczególności wskaźników uczestnictwa w różnych poziomach edukacyjnych (rozdział C), poziomów kwalifikacji wśród ogółu mieszkańców, liczby kobiet kończących studia wyższe oraz liczby absolwentów kierunków ścisłych i technicznych (rozdział G). Ponadto wiele wskaźników Eurydice pokazuje też ewolucję organizacji i struktur edukacyjnych (Rozdziały B i F) w ostatniej dekadzie.

Komplementarny charakter informacji jakościowych i ilościowych pogłębiają dane z kwestionariuszy międzynarodowego badania PISA 2009 przeprowadzonego przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Wskaźniki te w interesujący sposób uzupełniają materiały Eurydice, dając obraz tego, co w praktyce dzieje się w szkołach i w klasach. Możliwe było zaprezentowanie tych danych w odniesieniu do informacji dotyczących oficjalnych zaleceń i wymogów w takich obszarach, jak autonomia szkół (rozdział B), czas kształcenia uczniów oraz sposoby dzielenia ich na grupy (rozdział F). Te same wskaźniki stanowią także uzupełnienie informacji statystycznych zebranych przez Eurostat, skupiając się na obszarach nieobjętych badaniem lub dając wgląd w różnice między szkołami w danym kraju w odróżnieniu od danych Eurostatu dotyczących szkół w ogóle.

Zakres

Niniejszy raport *Kluczowe dane o edukacji w Europie* obejmuje 33 kraje europejskie (37 systemów edukacji), czyli wszystkie objęte siecią Eurydice w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” (2007-2013).

Jeśli chodzi o dane Eurostatu i OECD-PISA, uwzględniono jedynie wyniki dotyczące państw biorących udział w programie „Uczenie się przez całe życie” (2007-2013). W przypadku krajów, które nie uczestniczą w zbieraniu określonych danych przez Eurostat, dane oznaczono jako „nie dostępne”. Dla odróżnienia państwa, które nie brały udziału w badaniu PISA, zostały oznaczone na histogramach dotyczących tych źródeł informacji krzyżykiem.

Ze względu na regionalną strukturę edukacji w niektórych państwach (zwłaszcza w Belgii i Zjednoczonym Królestwie) dokonano rozbicia danych na regiony administracyjne, jeśli tylko było to możliwe.

Źródła

Podczas tworzenia raportu korzystano z trzech głównych źródeł: informacji dostarczonych przez sieć Eurydice, danych pochodzących z europejskiego systemu statystycznego koordynowanego przez Eurostat oraz określonych danych z międzynarodowego badania PISA 2009.

Gromadzenie informacji przez Eurydice

Wskaźniki opracowywane przez Eurydice dostarczają informacji czerpanych przede wszystkim z ustawodawstwa, regulacji centralnych lub innych oficjalnych dokumentów dotyczących edukacji. Informacje te są zbierane przez biura krajowe sieci Eurydice (zazwyczaj usytuowane w obrębie ministerstw edukacji), na podstawie wspólnych definicji. Następnie są one analizowane i porównywane przez Biuro Eurydice (P9) w Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego Komisji Europejskiej i weryfikowane przez biura krajowe. Jeśli dane zagadnienie należy do zakresu odpowiedzialności władz samorządowych lub pojedynczych instytucji i nie jest regulowane ustawodawstwem na szczeblu centralnym, zostało to wyraźnie zaznaczone na rysunku.

Ogólnie rzecz ujmując, informacje te mają zazwyczaj charakter jakościowy i dają ogólny obraz edukacji w Europie, prezentując różne modele lub typowe wzorce dotyczące jej struktury lub funkcjonowania. Kilka wskaźników dostarcza informacji ilościowych (takich jak wiek emerytalny lub czas pracy nauczycieli, ich wynagrodzenie, godziny dydaktyczne itp.).

Wskaźniki dotyczą różnych poziomów edukacji określonych w ramach krajowych systemów kształcenia. Zasadniczo informacje pochodzące z sieci Eurydice dotyczą wyłącznie szkół publicznych. Większość rysunków obejmuje także subsydiowane („zależne od dotacji rządowych”) instytucje prywatne w trzech krajach (Belgia, Irlandia i Holandia), w których większość uczniów uczęszcza do takich właśnie placówek. Jeśli dany rysunek dotyczy subsydiowanych („zależnych od dotacji rządowych”) szkół prywatnych we wszystkich krajach, jest to wyraźnie zaznaczone w tytule.

Zbieranie danych statystycznych przez Eurostat i Europejski System Statystyczny (ESS)

Poniższa tabela krótko opisuje różne sposoby zbierania danych Eurostatu stosowane przez Europejski System Statystyczny (ESS) i wykorzystane do opracowania niniejszego raportu. Materiał wyjaśniający szczegóły znajduje się w części *Glosariusz i narzędzia statystyczne*. Ponieważ zbieranie tych danych – w tym przetwarzanie statystyczne oraz procedury sprawdzania, akceptacji i publikacji omawianych informacji – odbywa się na podstawie odmiennych harmonogramów, różne są lata, do których się odwołują. Należy mieć to na uwadze podczas lektury i analizowania danych. Wszystkie informacje zgromadzone w czasie zbierania danych zostały uzyskane z bazy danych Eurostatu w lipcu 2011 roku, a w przypadku danych dotyczących finansowania rok odniesienia to 2009/10 oraz 2008.

Te różne systemy zbierania danych dostarczają informacji statystycznych dotyczących ludności i jej struktury (Rozdział A), wskaźników uczestnictwa uczniów w kształceniu i uczniów nowych w systemach kształcenia (rozdział C), wydatków na edukację (Rozdział D), kadry pedagogicznej i zarządzającej (rozdział E) oraz absolwentów, zatrudnienia, bezrobocia i poziomów wykształcenia zdobywanych przez mieszkańców Unii Europejskiej (Rozdział F).

Wszystkie dane statystyczne Eurostatu są dostępne na stronie internetowej:
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>.

BAZA DANYCH UOE

Wspólne kwestionariusze UOE (Instytut Statystyk UNESCO/OECD/EUROSTAT) są stosowane przez te trzy organizacje do zbierania, z wykorzystaniem źródeł administracyjnych, danych porównywalnych na szczeblu międzynarodowym, dotyczących kluczowych aspektów systemów edukacji.

DEMOGRAFICZNA BAZA DANYCH STATYSTYCZNYCH

Krajowe dane demograficzne są zbierane na podstawie wypełnionych kwestionariuszy wysyłanych corocznie do krajowych instytucji statystycznych. Coroczne krajowe szacunki demograficzne bazują na najbardziej aktualnym spisie ludności lub na danych pozyskiwanych dzięki rejestracji ludności.

BADANIE SIŁY ROBOCZEJ (LABOUR FORCE SURVEY – LFS)

Badanie to jest przeprowadzane corocznie od 1983 roku. Stanowi ono główne źródło statystyk dotyczących zatrudnienia i bezrobocia w Unii Europejskiej. Badanie jest ukierunkowane na pojedyncze osoby i gospodarstwa domowe. Pytania dotyczą głównie charakteru zatrudnienia i poszukiwania pracy.

BAZA DANYCH RACHUNKÓW NARODOWYCH

Europejski System Rachunków Krajowych i Regionalnych to ramowa struktura księgowo umożliwiająca porównanie na szczeblu międzynarodowym, służąca do systematycznego i szczegółowego opisywania „ogólnej gospodarki” (tj. regionu, państwa lub grupy państw), jej elementów i związków z innymi „ogólnymi gospodarkami”.

Międzynarodowa baza danych PISA 2009

PISA (Program Międzynarodowej Oceny Uczniów – *Programme for International Student Assessment*) to międzynarodowe badanie przeprowadzane pod auspicjami OECD mające zmierzyć osiągnięcia uczniów w wieku 15 lat w zakresie umiejętności czytania i pisania oraz umiejętności matematycznych i w zakresie nauk ścisłych. Badanie opiera się na reprezentatywnych próbkach 15-letnich uczniów, którzy w zależności od struktury systemu mogą chodzić do szkół średnich I lub II stopnia. Oprócz sprawdzania osiąganych wyników częścią badań PISA 2009 były kwestionariusze pozwalające na identyfikację zmiennych w kontekście szkoły i rodziny, które mogłyby rzucić światło na uzyskane ustalenia. Kwestionariusze wysyłano do dyrektorów szkół i uczniów w ramach badania PISA. Wskaźniki zaprezentowane w niniejszej publikacji przygotowano na podstawie odpowiedzi udzielonych w tych kwestionariuszach. Wszystkie wskaźniki obejmują zarówno szkoły publiczne, jak i prywatne (subsydiowane i pozostałe). Więcej szczegółów dotyczących kwestii statystycznych można znaleźć w części *Glosariusz i narzędzia statystyczne*.

Partnerstwa i metodologia

Kwestionariusze zostały przygotowane przez Biuro Eurydice (P9) w ramach Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA) we współpracy z biurami krajowymi sieci. W zakresie statystyki Biuro Eurydice EACEA wykorzystało także ustalenia badania PISA 2009.

Opracowania i wydania wskaźników statystycznych podjął się Eurostat (dział F4 „Edukacja, nauka i kultura”).

Cała treść analityczna raportu oparta na danych statystycznych i opisowych została przygotowana przez Biuro Eurydice EACEA. Wreszcie sieć Eurydice – we współpracy z Eurostatem – wykonała sprawdzenie zawartości całego raportu.

Za ostateczną publikację i układ raportu było odpowiedzialne Biuro Eurydice EACEA. W jego gestii leżało także przygotowanie map, diagramów i innych materiałów graficznych. Również za umieszczone na początku raportu podsumowanie zatytułowane *Główne ustalenia* było odpowiedzialne wyłącznie Biuro Eurydice EACEA.

Pod koniec raportu wymieniono wszystkie osoby, które w jakikolwiek sposób były zaangażowane w to zespołowe przedsięwzięcie.

Konwencje i prezentacja treści

Oprócz znaczenia dla organów decyzyjnych bieżący raport ma dostarczyć informacji o systemach edukacji w Europie bardzo szerokiej publiczności.

Dla lepszego zobrazowania treści w raporcie umieszczono liczne rysunki, w tym histogramy, mapy i diagramy opatrzone komentarzami dotyczącymi kluczowych zagadnień wyłaniających się z opisu i porównania systemów kształcenia.

Wartości związane z każdym wskaźnikiem ilościowym są umieszczone w tabeli pod danym diagramem. Każdemu rysunkowi towarzyszą objaśnienia oraz dodatkowe uwagi na temat poszczególnych państw umieszczone bezpośrednio pod nim. Objaśnienia zawierają wszystkie szczegóły dotyczące terminologii i aspektów conceptualnych, konieczne do odpowiedniego zrozumienia wskaźnika i rysunku. Dodatkowe uwagi to informacje dotyczące ważnych aspektów sytuacji w określonych państwach, które należy wziąć pod uwagę.

Na rysunkach i w tabelach poszczególne kraje pojawiają się w kolejności protokolarnej Urzędu Oficjalnych Publikacji Unii Europejskiej. Oznacza to, że są wymieniane w kolejności alfabetycznej w językach oryginalnych, nie w języku danej wersji *Kluczowych danych*.

Na początku raportu podano stosowane kody państw, kody statystyczne oraz skróty i akronimy. Glosariusz wykorzystywanych terminów i narzędzi statystycznych znajduje się na końcu publikacji.

Pod koniec publikacji zamieszczono wykaz wszystkich rysunków z raportu ze wskazaniem źródła i uwzględnionych na rysunku poziomów kształcenia (ISCED 0, ISCED 1-3 i ISCED 5-6).

Wersja elektroniczna

Wersja elektroniczna *Kluczowych danych o edukacji w Europie 2012* jest dostępna bezpłatnie na stronie internetowej Eurydice (http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/kd_2012.pdf).

GŁÓWNE USTALENIA

Bieżąca edycja *Kluczowych danych o edukacji* zawiera analizę rozwoju europejskich systemów kształcenia w ostatniej dekadzie. Poszczególne rozdziały obejmują wiele priorytetowych dziedzin europejskiej współpracy w zakresie edukacji i szkoleń (ET 2020), a także szerszej europejskiej strategii na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu w nadchodzącej dekadzie (EU 2020).

Niniejszy raport z serii *Kluczowe dane* pokazuje, że reformy strukturalne i organizacyjne systemów kształcenia wprowadzano w celu **ograniczenia poziomu przedwczesnego kończenia nauki**, a w niektórych wypadkach także w celu **uzyskania przez wszystkich uczniów świadectwa ukończenia szkoły obowiązkowej**. Najbardziej znacząca reforma w tej dziedzinie to **przedłużenie obowiązku szkolnego** w niektórych państwach. Dalsze trendy organizacyjne ujawnione w niniejszym studium to ogólny **wysoki poziom autonomii szkół i władz lokalnych** w zakresie zarządzania zasobami finansowymi i ludzkimi – podobna tendencja jest też widoczna w zakresie zarządzania kadrami akademickimi w szkolnictwie wyższym.

Rozwój systemów zapewniania jakości to istotna dźwignia w dążeniu do osiągnięcia strategicznego celu poprawy jakości i wydajności edukacji, stąd **coraz częstsze przeprowadzanie ocen jakości edukacji w Europie**. Ewaluacja ta może dotyczyć systemu edukacji w całości lub poszczególnych szkół bądź nauczycieli. Ponadto państwa europejskie przyjęły zróżnicowane, niekiedy wzajemnie sprzeczne strategie dotyczące **rozliczania szkół** na podstawie wyników uczniów.

W większości państw **poziom inwestycji w edukację** w ostatniej dekadzie nie zmieniał się aż do roku 2008, tzn. przed kryzysem gospodarczym. W odpowiedzi na ten kryzys niektóre rządy podjęły konkretne kroki mające sprawić, by istniejące poziomy finansowania pozostały niezmienione w celu **zagwarantowania ciągłego funkcjonowania systemu** i zabezpieczenia reform wdrożonych w ostatniej dekadzie.

Rozwój zawodowy nauczycieli i dyrektorów szkół to kluczowy czynnik w zakresie zapewniania dobrych wyników uczniów. Niniejszy raport pokazuje, że wiele państw planowało **ulepszenie kształcenia i szkolenia nauczycieli** oraz zapewnienie im koniecznego wsparcia w nauczaniu. Jednakże okazało się również, że **należy zwiększyć wysiłki na rzecz pozyskiwania lepiej wykwalifikowanych osób** do wykonywania tego zawodu i walczyć z deficytem nauczycieli, przed jakim w przyszłości może stanąć jeszcze więcej państw europejskich.

Na końcu należy wspomnieć, że odsetek młodych ludzi w wieku 20-24 lata i 30-34 lata, którzy ukończyli studia wyższe, wciąż rośnie – w przypadku tej drugiej grupy systematycznie od roku 2000. Jednakże w **wielu państwach problemem jest wejście młodych ludzi na rynek pracy** – sytuację dodatkowo pogorszył kryzys ekonomiczny. Wyniki pokazują, że **coraz więcej młodych ludzi ma zbyt wysokie kwalifikacje** do takiego zatrudnienia, jakie mogą znaleźć. Sugerowałoby to potrzebę **skuteczniejszego przewidywania krótko- i długoterminowych potrzeb rynku pracy**, by prowadzić bardziej rzetelne poradnictwo edukacyjne i zawodowe dla studentów w celu lepszego dopasowania kwalifikacji edukacyjnych ludzi młodych do rzeczywistych możliwości zatrudnienia.

W kolejnych akapitach omówiono główne ustalenia raportu w podziale na sześć głównych dziedzin:

ORGANIZACJA I STRUKTURY EDUKACYJNE: TREND KU DŁUŻSZEMU UCZESTNICTWU W KSZTAŁCENIU

- W niemal wszystkich systemach kształcenia zauważono utrzymujący się od 1980 roku ogólny trend ku wydłużaniu kształcenia obowiązkowego, mającego zapewnić uzyskanie kluczowych kompetencji. W 10 państwach rozpoczęcie kształcenia obowiązkowego zostało przyspieszone o rok (a w przypadku Łotwy nawet o dwa lata). Z drugiej strony na mocy ostatnich reform 13 krajów przedłużyło czas trwania kształcenia obowiązkowego w pełnym wymiarze godzin o rok lub dwa lata, a w przypadku Portugalii – trzy lata (zob. Rysunek B2).
- Dzieci rozpoczynają formalne kształcenie w coraz młodszym wieku. Na przestrzeni lat 2000-2009 w 27 państwach Unii Europejskiej średni wskaźnik udziału dzieci 3-, 4- i 5-letnich w kształceniu przedszkolnym i podstawowym wzrósł o 15,3% (odpowiednio o 7 i 6,3%), osiągając poziomy 77%, 90% i 94% w roku 2009. Poziom uczestnictwa trzylatków w edukacji przedszkolnej był niemal powszechny w Belgii, Danii, Hiszpanii, Francji i Islandii, gdzie w 2009 roku przekroczył 95% (zob. Rysunek C2).
- Na poziomie szkół średnich II stopnia istnieje równy podział uczniów między programy ogólnokształcące i zawodowe. Na poziomie UE, w latach 2000-2009, udział uczniów klas ogólnokształcących wyrażony jako odsetek wszystkich uczniów szkół średnich II stopnia zwiększył się o 5,5 punktu procentowego, osiągając w roku 2009 50,4%. Można to częściowo wyjaśnić koniecznością posiadania świadectwa edukacji ogólnokształcącej (a nie zawodowej) w celu kontynuowania nauki na wyższej uczelni. W niemal wszystkich państwach europejskich wskaźnik uczestnictwa mężczyzn w kształceniu zawodowym był wyższy niż kobiet (zob. Rysunek C5).
- Większość 15-latków w Europie uczęszcza do szkół o dużej liczbie uczniów. W porównaniu z rokiem 2003 w połowie wszystkich badanych państw średnia wielkość szkoły wzrosła o 50-100 uczniów. Jednakże w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Austrii i Polsce zanotowano spadek o ponad 70 uczniów na szkołę. Generalnie w latach 2003-2009 liczba uczniów w grupie bardzo dużych szkół lekko spadła (zob. Rysunek B6).
- W roku 2009 w Europie stosunek liczby uczniów do nauczycieli wynosił 14:1 w szkołach podstawowych i 12:1 w szkołach średnich. Od roku 2000 wskaźnik ten spadł w dwóch trzecich państw o średnio dwóch uczniów na nauczyciela w szkołach podstawowych oraz jednego ucznia w szkołach średnich. W tym samym czasie nie zmieniono zasadniczo regulacji dotyczących górnego limitu wielkości klas (zob. Rysunki F8, F9 i F10).
- W roku 2009 niemal 90% 17-letnich Europejczyków wciąż się uczyło, a wskaźniki dotyczące udziału w edukacji po okresie obowiązkowym w czasie ostatnich 10 lat wzrosły lub pozostały na stabilnym poziomie. Do krajów, w których w ostatniej dekadzie nastąpiła największa poprawa, należały Bułgaria, Malta i Rumunia, trzy państwa o najniższych wskaźnikach uczestnictwa w kształceniu rok i dwa lata po zakończeniu kształcenia obowiązkowego w roku 2000. Jednakże w roku 2009 wskaźnik uczestnictwa w edukacji w rok po zakończeniu kształcenia obowiązkowego w państwach tych wciąż nie przekraczał 80% (zob. Rysunki C6 i C7).
- W okresie 2000-2009 w państwach Unii Europejskiej populacja studentów studiów wyższych wzrosła średnio o około 22% (roczny wskaźnik wzrostu 2,7%), osiągając w roku 2009 prawie 19,5 mln osób. W Unii Europejskiej na 100 studiujących mężczyzn przypadały średnio 124 kobiety. Od roku 2000 liczba studiujących kobiet wzrosła o niemal 10%, przy stałym wzroście rocznym (zob. Rysunki C9 i C11).

WYSOKI POZIOM AUTONOMII SZKÓŁ I INSTYTUCJI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

- Pomimo ogólnej tendencji zwiększania się autonomii szkół w Europie między poszczególnymi państwami wciąż istnieją znaczące różnice. Około jednej trzeciej państw przyznaje szkołom wysoki poziom autonomii w zarządzaniu zasobami finansowymi i ludzkimi, ale w niektórych (Niemcy, Grecja, Francja – szkoły podstawowe, Cypr, Luksemburg – szkoły podstawowe, Malta i Turcja) placówki mają bardzo ograniczoną swobodę lub brak wolności w tej dziedzinie (zob. Rysunek B13).
- Istnieją dziedziny, w których szkołom częściej daje się autonomię. Placówki mają zasadniczo większą swobodę w zarządzaniu wydatkami operacyjnymi niż inwestycyjnymi. Decyzje w zakresie zarządzania kadrami nauczycielską zazwyczaj zapadają na poziomie szkół, natomiast rozstrzygnięcia dotyczące stanowiska dyrektora placówki często pozostają w gestii władz oświatowych wyższego szczebla (zob. Rysunek B13).
- Coraz elastyczniejszy staje się proces przyjmowania do szkół. Wprawdzie w przypadku szkół państwowych uczniowie są generalnie przypisywani do określonych placówek, ale w coraz większej liczbie państw rodzice mogą zażądać alternatywnej oferty na początku procesu rekrutacji albo w sytuacji, w której proponowana szkoła osiągnęła limit przyjęć (zob. Rysunek B5).
- Podstawa programowa jest we wszystkich państwach wyznaczana na szczeblu centralnym – w postaci podstawowych treści albo wyznaczonych celów. Jednakże szkoły mają dużo większą swobodę w zakresie codziennych zajęć edukacyjnych, takich jak wybór metod nauczania i podręczników, dzielenie uczniów na grupy podczas zajęć dydaktycznych i ustalanie sposobów oceniania wewnętrznego (zob. Rysunek B13). Zdanie nauczycieli częściej uwzględnia się podczas podejmowania decyzji na temat metod nauczania, ustalania kryteriów wewnętrznego oceniania i wyboru podręczników niż przy dzieleniu uczniów na grupy (zob. Rysunek B14).
- Wzrasta autonomia szkół w zakresie decyzji o podziale rocznego czasu dydaktycznego między przedmioty. W wielu państwach oficjalne zalecenia dotyczące godzin dydaktycznych przewidują krótszy czas nauki na początku szkoły podstawowej (najczęściej w dwóch pierwszych klasach), następnie liczba godzin stale rośnie przez cały okres kształcenia obowiązkowego, najbardziej na późniejszych etapach kształcenia w szkołach średnich (zob. Rysunek F1, F2 i F3).
- Większą autonomię mają też instytucje szkolnictwa wyższego w zakresie zarządzania kadrami akademicką. Niemniej jednak władze centralne w znacznej większości państw wciąż są odpowiedzialne za wyznaczanie kategorii pracowników i powiązanych z nimi kwalifikacji, jak i podstawowego wymiaru wynagrodzenia. W kilkunastu krajach lub regionach elementy te są określane wspólnie na poziomie centralnym i na szczeblu uczelni. Z kolei odpowiedzialność za ocenę i awans pracowników akademickich (zob. Rysunek E18) ponoszą niemal wyłącznie same uczelnie.
- Władze centralne lub regionalne dzielą się odpowiedzialnością z instytucjami szkolnictwa wyższego w zakresie wyznaczania liczby studentów, a w wielu państwach uczelnie organizują własne procedury doboru studentów (zob. Rysunki E19 i E20).

SYSTEMY ZAPEWNIANIA JAKOŚCI ISTNIEJĄ LUB SĄ TWORZONE WE WSZYSTKICH PAŃSTWACH

- W ostatnich latach więcej uwagi poświęca się ocenie zarówno szkół, jak i nauczycieli. W ogromnej większości państw szkoły są oceniane zewnętrznie, zazwyczaj przez inspektorat, oraz wewnętrznie, przez pracowników placówki, a czasami przez innych członków społeczności szkolnej. W kilku krajach niedawno wprowadzono lub rozszerzono indywidualną ocenę nauczycieli (Belgia – Wspólnota Flamandzka, Portugalia, Słowenia i Liechtenstein), niekiedy w ramach ogólnego systemu oceny wyników wszystkich instytucji publicznych (zob. Rysunek B7).
- W większości państw do monitorowania jakości kształcenia używa się wyników testów zewnętrznych uczniów wraz z wynikami procedur ewaluacji szkół (zob. Rysunek B12). W ponad połowie krajów europejskich uczniowie zdają testy ogólnokrajowe mające na celu przede wszystkim monitorowanie funkcjonowania szkół i systemu kształcenia (zob. Rysunek F16).
- Standardowa publikacja wyników uzyskanych przez szkoły w testach ogólnokrajowych nie jest w Europie normą, choć ma to miejsce w kilku państwach, a w kilku innych szkoły mogą samodzielnie o tym decydować. W Belgii (Wspólnota Francuska), Hiszpanii i Słowenii oficjalne dokumenty zakazują klasyfikowania szkół na podstawie osiąganych wyników w testach ogólnokrajowych (zob. Rysunek B9).

NALEŻY ZINTENSYFIKOWAĆ WYSIŁKI NA RZECZ ZACHĘCANIA DO PODEJMOWANIA ZAWODU NAUCZYCIELA

- Wraz z postępem reform bolońskich w szkolnictwie wyższym zmieniły się minimalne kwalifikacje i czas kształcenia nauczycieli. W większości państw za minimalne kwalifikacje wymagane od nauczycieli przedszkolnych uznaje się obecnie stopień licencjata. W przypadku przyszłych nauczycieli szkół podstawowych minimalne kwalifikacje wzrosły i w dziewięciu państwach wymagany jest stopień magisterski, którego zdobycie zazwyczaj zajmuje pięć lat (zob. Rysunek E2).
- Bardziej rozpowszechnione stały się środki wsparcia nowych nauczycieli. Podczas gdy w roku szkolnym 2002/03 tylko w 14 państwach oferowano formalną pomoc na podstawie centralnych regulacji prawnych lub rekomendacji, w roku 2010/11 już 21 państw informowało o istnieniu organizowanych centralnie środków wsparcia dla nowych nauczycieli. Do środków tych należą zwłaszcza regularne rozmowy na temat sukcesów i problemów oraz pomoc w planowaniu lekcji i oceniania uczniów. W kilku państwach szkoły mają pełną autonomię w decydowaniu o rodzaju wsparcia, jakie będą oferować (zob. Rysunek E4).
- Zgodnie z najnowszymi wynikami badania PISA wielu uczniów w Europie uczęszcza do szkół cierpiących na brak wykwalifikowanych nauczycieli przedmiotów podstawowych (języka ojczystego, matematyki i przedmiotów ścisłych). W Niemczech, Holandii i Turcji wskaźniki te są wysokie również w przypadku nauczycieli innych przedmiotów (zob. Rysunek E3).
- W wielu państwach europejskich przeważająca część pracujących obecnie nauczycieli należy do najstarszych grup wiekowych (40-49 lat oraz ponad 50 lat). W Niemczech, Włoszech i Szwecji niemal połowa wszystkich nauczycieli szkół podstawowych ma więcej niż 50 lat; w przypadku szkół średnich ta grupa wiekowa jest w niemal wszystkich państwach najsilniej reprezentowana (zob. Rysunki E10 i E11). Może to zaostrzyć problem niedoborów personelu i dlatego potrzeba większej liczby wykwalifikowanych nauczycieli.

- Choć oficjalny wiek emerytalny i/lub minimalny wiek przejścia na emeryturę z zachowaniem pełnych uprawnień emerytalnych od roku 2001/02 w około jednej trzeciej państw europejskich został podniesiony, większość nauczycieli przestaje wykonywać zawód, gdy tylko uzyska do tego prawo. Jednakże w Danii, Niemczech, Włoszech, na Cyprze, w Polsce, Finlandii, Szwecji i Norwegii, Republice Czeskiej, Estonii, na Łotwie i w Słowenii ponad 5% nauczycieli kontynuuje pracę po osiągnięciu oficjalnego wieku emerytalnego (zob. Rysunek E12).
- Na poziomie szkół wyższych odnotowano znaczący spadek liczby absolwentów w dziedzinie edukacji. Dotyczy to zwłaszcza takich państw, jak Portugalia (-6,7%), Islandia (-6%), Węgry (-5,2%) i Belgia (-4,5%). Przyczyni się to prawdopodobnie do zwiększenia problemów z dostępnością wykwalifikowanych nauczycieli (Rysunek G3).
- We wszystkich państwach europejskich wynagrodzenie nauczycieli w ostatniej dekadzie zwiększyło się w liczbach bezwzględnych, ale wzrost ten nie zawsze był wystarczający do utrzymania siły nabywczej. W niektórych przypadkach podwyżki na przestrzeni ostatnich 10 lat wyniosły ponad 40%. Jednakże bezwzględny wzrost wynagrodzenia nie zawsze jest wzrostem rzeczywistym, jeśli koszty utrzymania rosną szybciej (zob. Rysunki E13 i E14).
- Choć ogólna liczba godzin pracy w ostatnich latach nie zmieniła się, średnia liczba godzin aktywnej pracy dydaktycznej nauczycieli wzrosła z 18-20 godzin tygodniowo w roku 2006/07 do 19-23 godzin tygodniowo w roku 2010/11 (zob. Rysunek E8).
- W ostatnich latach obserwuje się wzrost znaczenia ustawicznego doskonalenia zawodowego nauczycieli. Podczas gdy w roku 2002/03 nauczyciele w około połowie państw europejskich mogli uczestniczyć w kursach ustawicznego doskonalenia zawodowego, obecnie uważa się to za obowiązek zawodowy w 26 państwach i regionach. W Hiszpanii, Francji, na Litwie, w Rumunii i Słowenii udział w kursach doskonalenia zawodowego to jeden z warunków awansu zawodowego i wzrostu wynagrodzenia (zob. Rysunek E7).

FINANSOWANIE EDUKACJI:

NAJWAŻNIEJSZE WYZWANIE W DOBIE KRYZYSU EKONOMICZNEGO

- Do roku 2008 Unia Europejska wydawała na edukację około 5% swojego PKB. Co więcej, choć ogólne wydatki państwowe na edukację wyrażone jako odsetek PKB pozostały na stabilnym poziomie w latach 2001-2008 we wszystkich 27 państwach UE, wzrosły wydatki w przeliczeniu na ucznia (zob. Rysunek D1 i D2).
- Wydatki w przeliczeniu na ucznia rosną też wraz z poziomem kształcenia. W państwach Unii Europejskiej średni roczny koszt ucznia szkoły średniej (ISCED 2-4) jest wyższy (6 129 PPS EUR) niż ucznia szkoły podstawowej (ISCED 1, 5 316 PPS EUR). Średni koszt na studenta studiów wyższych w UE był niemal dwa razy wyższy niż uczniów szkół podstawowych (9 424 PPS EUR).
- Prywatne finansowanie edukacji pozostaje zjawiskiem marginalnym. Jako że większość uczniów uczęszcza do szkół państwowych (zob. Rysunek B4), odsetek finansowania ze źródeł prywatnych w większości państw w znacznym stopniu określa strategię finansowania kształcenia przedszkolnego (zob. Rysunek D6) i szkolnictwa wyższego (zob. Rysunek D11), tzn. fakt uiszczania – lub nie – przez uczniów i studentów czesnego, a jeśli tak – wysokość tej opłaty.

- Nieobowiązkowe kształcenie przedszkolne coraz częściej jest dostępne bezpłatnie. Wyraźnie zwiększa to dostęp do edukacji przedszkolnej wszystkich dzieci, zwłaszcza pochodzących z rodzin o niskich dochodach. Dodatkowo w poszczególnych państwach często dostosowuje się wysokość opłat związanych z nieobowiązkowym kształceniem przedszkolnym do przychodów rodziny i innych kryteriów socjalnych. Wszystkie te działania mogą wyjaśniać wzrost poziomu uczestnictwa w kształceniu na tym etapie (zob. Rysunki D6 i D7).
- Państwa Unii Europejskiej przeznaczają średnio 6,4% całkowitych wydatków publicznych na edukację na bezpośrednie wsparcie uczniów i studentów na wszystkich poziomach kształcenia. Ponadto powszechnie stosowanymi metodami wspierania rodzin z dziećmi w wieku szkolnym są ulgi rodzinne i zwolnienia podatkowe (zob. Rysunek D9 i D10).
- W ostatniej dekadzie coraz więcej państw wprowadzało różnego rodzaju opłaty dla studentów. Jednocześnie oferowanie wsparcia finansowego ukierunkowanego na określone grupy studentów złagodziło skutek wprowadzenia globalnych zasad naliczania opłat administracyjnych i/lub czesnego. Ważnym sposobem wydawania publicznych pieniędzy są też granty i pożyczki dla studentów, stanowiące ponad 16,7% (zob. Rysunki D11 i D12).

LEPIEJ WYKSZTAŁCENI LUDZIE MAJĄ LEPSZE MOŻLIWOŚCI ZATRUDNIENIA, ALE WIELU ABSOLWENTÓW STUDIÓW WYŻSZYCH MA W TEJ CHWILI ZBYT WYSOKIE KWALIFIKACJE DO SWOICH STANOWISK

- 79% młodych ludzi w wieku 20-24 lat w Europie w roku 2010 ukończyło szkołę średnią II stopnia (ISCED 3), co potwierdza tendencję wzrostową obserwowaną od roku 2000 (zob. Rysunek G1). Średni odsetek osób w UE mających kwalifikacje na poziomie studiów wyższych zwiększył się we wszystkich grupach wiekowych od roku 2000 (zob. Rysunek G2).
- Pomimo ogólnego wzrostu liczby absolwentów studiów wyższych coraz większy ich odsetek zdaje się mieć zbyt wysokie kwalifikacje w stosunku do zatrudnienia, jakie znajdują. Więcej niż jeden na pięciu absolwentów studiów legitymuje się zbyt wysokimi kwalifikacjami do swojej pracy; wskaźnik ten wzrósł od roku 2000 (zob. Rysunek G7).
- Ponadto wciąż obserwuje się brak równowagi w podejmowaniu studiów z różnych dyscyplin akademickich na poziomie studiów wyższych – a w niektórych przypadkach dysproporcja ta wciąż się pogłębia. Od roku 2000 najbardziej znaczące odchylenie w rozkładzie absolwentów studiów według dyscyplin to spadek z około 12% do 9% odsetka absolwentów nauk ścisłych, matematyki i informatyki. Od roku 2006 odnotowano też istotne zmniejszenie się liczby absolwentów studiów pedagogicznych (zob. Rysunek G3).
- Absolwenci studiów wyższych wchodzą na rynek pracy dwa razy szybciej niż osoby mające ukończoną co najwyżej szkołę średnią I stopnia. Na poziomie Unii Europejskiej średni czas przejścia do pierwszego istotnego zatrudnienia wynosił tylko 5 miesięcy w przypadku osób mających kwalifikacje studiów wyższych, niemal 7,4 miesiąca w przypadku osób po szkole średniej II stopnia i nawet 9,8 miesiąca w przypadku osób po szkole średniej I stopnia (zob. Rysunek G6).
- Na koniec należy wspomnieć o utrzymującej się różnicy we wskaźnikach zatrudnienia absolwentów i absolventek studiów wyższych na niekorzyść kobiet – choć zmalała ona od roku 2000. Mimo że kobiety przewyższają liczebnie mężczyzn w niemal wszystkich dziedzinach akademickich, statystycznie wciąż są bardziej zagrożone bezrobociem (zob. Rysunek G8).

KODY, SKRÓTY I AKRONIMY

Kody krajów

UE/UE-27	Unia Europejska	PL	Polska
BE	Belgia	PT	Portugalia
BE fr	Belgia – Wspólnota Francuska	RO	Rumunia
BE de	Belgia – Wspólnota Niemieckojęzyczna	SI	Słowenia
BE nl	Belgia – Wspólnota Flamandzka	SK	Słowacja
BG	Bułgaria	FI	Finlandia
CZ	Republika Czeska	SE	Szwecja
DK	Dania	UK	Zjednoczone Królestwo:
DE	Niemcy	UK-ENG	Anglia
EE	Estonia	UK-WLS	Walia
IE	Irlandia	UK-NIR	Irlandia Północna
EL	Grecja	UK-SCT	Szkocja
ES	Hiszpania		
FR	Francja	Państwa EFTA/EEA	Europejskie Stowarzyszenie Wolnego Handlu
IT	Włochy		
CY	Cypr	IS	Islandia
LV	Łotwa	LI	Liechtenstein
LT	Litwa	NO	Norwegia
LU	Luksemburg	CH	Szwajcaria
HU	Węgry		
MT	Malta	Państwa kandydujące do członkostwa w UE	
NL	Holandia	HR	Chorwacja
AT	Austria	TR	Turcja

Kody statystyczne

:	Brak danych	(-)	Nie dotyczy
---	-------------	-----	-------------

Skróty i akronimy

Zgromadzenia międzynarodowe

ESS	Europejski System Statystyczny
EU-27	Średnia dla 27 państw UE uwzględnia dane wyłącznie dla 27 państw członkowskich Unii Europejskiej po 1 stycznia 2007 r.
Eurostat	Urząd Statystyczny Wspólnot Europejskich
PKB	Produkt krajowy brutto
ICT	Technologie informacyjne i komunikacyjne
ISCED	Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia
PISA	Program Międzynarodowej Oceny Uczniów (OECD)
PPP	Parytet siły nabywczej
PPS	Standard siły nabywczej

KONTEKST

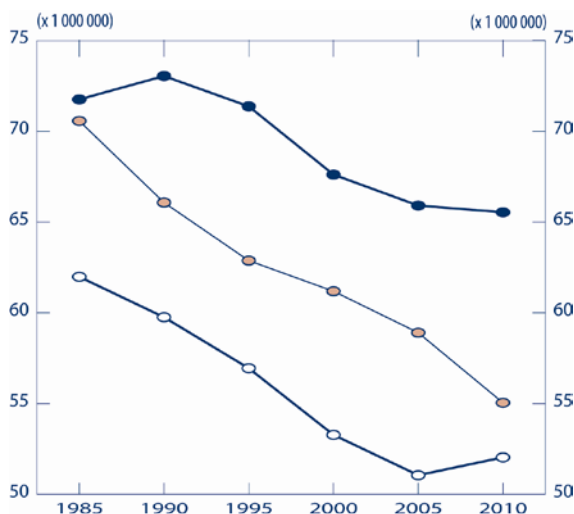
CIĄGŁY SPADEK LICZBY MŁODYCH LUDZI W UE JEST NAJLEPIEJ WIDOCZNY W GRUPIE WIEKOWEJ 10-19 LAT

Trend demograficzny populacji w wieku poniżej 30 lat odzwierciedla spadek liczby urodzeń odnotowywany w większości państw Unii Europejskiej (UE-27). W czasie ostatnich 25 lat ogólna liczba młodych ludzi w wieku poniżej 30 lat w UE-27 spadła o 15,5%, z 204,3 mln w roku 1985 do 172,6 mln w roku 2010.

We wszystkich analizowanych grupach wiekowych widać ogólny spadek w tym okresie. Najbardziej znaczący miał miejsce w grupie wiekowej 10-19 lat (22%), następnie 0-9 lat (16%), a w grupie wiekowej 20-29 lat był najniższy (8,7%).

Wielkość populacji UE-27 w grupie wiekowej 20-29 lat lekko wzrosła w latach 1985-1990. Po wzroście tym nastąpił długi okres spadku populacji, który trwał do roku 2010. Populacja w grupie wiekowej 10-19 lat ciągle zmniejszała się w całym badanym okresie. W grupie wiekowej 0-9 lat po spadku w latach 1985-2005, nastąpił w ostatnich pięciu latach badanego okresu lekki wzrost, wynoszący 1,9%.

➔ Rysunek A1: Zmiany liczebności grup wiekowych 0-9, 10-19 i 20-29 lat w 27 państwach Unii Europejskiej (1985-2010)



	Grupa wiekowa 0-9	Grupa wiekowa 10-19	Grupa wiekowa 20-29
	○	●	●
1985	61 981 774	70 560 146	71 747 526
1990	59 755 140	66 069 001	73 035 161
1995	56 945 603	62 870 813	71 366 222
2000	53 277 500	61 186 120	67 608 395
2005	51 056 067	58 902 949	65 903 421
2010	52 038 210	55 045 826	65 533 037

Źródło: Eurostat, statystyki populacji (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia

Informacje dotyczą liczby ludności na dzień 1 stycznia danego roku. Wielkość populacji jest oparta na rejestracji ludności lub na danych z najnowszego spisu ludności skorygowanych o komponenty zmian powstałe od ostatniego spisu.

Ten ogólny trend skrywa zróżnicowaną sytuację w poszczególnych państwach (więcej szczegółów można znaleźć w bazie danych Eurostatu). W grupie wiekowej 0-9 lat w 27 państwach UE nastąpił lekki wzrost wynoszący 0,4% rocznie w okresie 2005-2010. W 15 państwach europejskich wskaźniki wzrostu były wyższe niż średnia dla 27 państw UE, a najwyższy wzrost miał miejsce w Irlandii i Hiszpanii: wynosił odpowiednio 2,9% i 2,8% rocznie. We wszystkich pozostałych państwach europejskich – z wyjątkiem Finlandii – w tej samej grupie wiekowej i tym samym okresie liczba ludności zmniejszyła się. W Niemczech, na Litwie, w Malcie i Chorwacji spadek ten przekroczył 1,3% rocznie.

W 27 państwach UE populacja w wieku 10-19 lat w latach 2005-2010 zmniejszała się w tempie 1,3% rocznie. Najbardziej znaczący spadek – ponad 4% rocznie – odnotowano w Bułgarii, Estonii, na Łotwie i w Rumunii. Jednakże w niektórych państwach zachodnioeuropejskich odnotowano lekki wzrost liczebności grupy wiekowej 10-19 lat.

Średnia liczebność grupy wiekowej 20-29 lat w 27 państwach UE była w okresie 2005-2010 najbardziej stabilna, a spadek wynosił tylko 0,1%. W takich państwach, jak Grecja, Hiszpania, Węgry i Portugalia, ta grupa wiekowa zmniejszała się w tempie ponad 2% rocznie. Dla odmiany na Cyprze, w Luksemburgu, Zjednoczonym Królestwie i Islandii odnotowano wzrost wynoszący ponad 2% rocznie.

PNAD JEDNA TRZECIA LUDNOŚCI EUROPY MA MNIEJ NIŻ 30 LAT

Na poziomie UE w roku 2010 populacja w wieku poniżej 30 lat stanowiła 34,4% wszystkich mieszkańców. Oznacza to spadek o 0,9% w porównaniu z rokiem 2007 (Eurydice, 2009a). W tym samym okresie średnia wartość dla największej grupy wiekowej (młodzi ludzie w wieku 20-29 lat) spadła z 13,3% do 13,1%. W roku 2010 grupa wiekowa 10-19 lat stanowiła 11% całej populacji, czyli o 0,6% mniej niż w roku 2007. Tylko odsetek osób w wieku 0-9 lat był nieco wyższy w roku 2010 (10,4%) niż w 2007 (10,3%).

Ogólnie rzecz biorąc, w roku 2010 różnice odsetka młodych ludzi w wieku poniżej 30 lat w poszczególnych państwach europejskich nie były znaczące. Tylko kilka krajów znacząco odbiegało od średniej unijnej. Państwem o największym (52,2%) odsetku ludzi młodych w wieku poniżej 30 lat w całej populacji była Turcja. Jednakże wskaźnik ten był w roku 2010 o 3,1% niższy niż w roku 2007. W Irlandii, na Cyprze i w Islandii odsetek ludzi młodych także przekraczał 40%. Na drugim końcu skali znalazły się Włochy, gdzie w roku 2010 odsetek młodych ludzi w wieku poniżej 30 lat był najniższy (29,9%), oraz Niemcy (30,9%) i Grecja (31,9%).

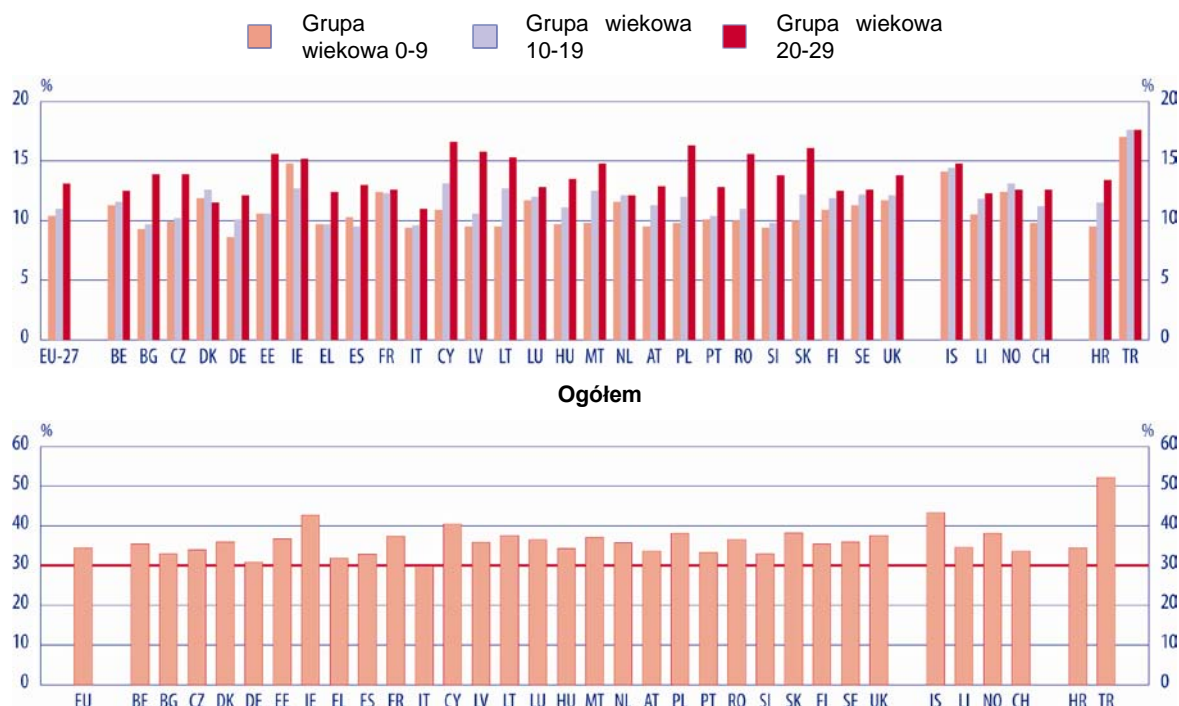
Oprócz Turcji wyraźny spadek odsetka młodych ludzi w latach 2007-2010 odnotowano na Słowacji (2,2%), w Polsce i Rumunii (1,8%), podczas gdy w Szwecji wskaźnik ten wzrósł o 0,3%.

Najwyższy odsetek osób z najmłodszej grupy wiekowej (0-9 lat) w roku 2010 zanotowano w Turcji, Irlandii i Islandii, gdzie stanowił on ponad 14% całej populacji. Dla odmiany w Niemczech odsetek ten był najniższy – wyniósł tylko 8,6%.

W tym samym roku najwyższy odsetek młodych ludzi w grupie wiekowej 10-19 lat odnotowano na Cyprze, w Islandii, Norwegii i Turcji, gdzie przekroczył 13 % całej populacji. W takich państwach, jak Bułgaria, Grecja, Hiszpania, Włochy i Słowenia, ta grupa wiekowa stanowiła poniżej 10% całej populacji.

Odsetek ludzi młodych w wieku 20-29 lat był najwyższy na Cyprze, w Polsce, na Słowacji i w Turcji, gdzie stanowił ponad 16% całej populacji, podczas gdy w Danii i we Włoszech grupa ta nie przekraczała 12% ludności.

➔ Rysunek A2: Odsetek populacji w grupach wiekowych 0-9, 10-19 i 20-29 lat, 2010



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Grupa wiekowa 0-9	10,4	11,3	9,3	9,9	11,9	8,6	10,6	14,8	9,7	10,3	12,4	9,4	10,9	9,5	9,5	11,7	9,7
Grupa wiekowa 10-19	11,0	11,6	9,7	10,2	12,6	10,1	10,6	12,7	9,7	9,5	12,3	9,6	13,1	10,6	12,7	12,0	11,1
Grupa wiekowa 20-29	13,1	12,5	13,9	13,9	11,5	12,1	15,6	15,2	12,4	13,0	12,6	11,0	16,6	15,8	15,3	12,8	13,5
Grupa wiekowa 0-29	34,4	35,4	33,0	34,0	36,0	30,9	36,8	42,7	31,9	32,9	37,3	29,9	40,5	35,9	37,6	36,5	34,3
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Grupa wiekowa 0-9	9,8	11,6	9,5	9,8	10,1	10,0	9,4	10,0	10,9	11,3	11,7	14,1	10,5	12,4	9,8	9,5	17,0
Grupa wiekowa 10-19	12,5	12,1	11,3	12,0	10,4	11,0	9,8	12,2	11,9	12,2	12,1	14,4	11,8	13,1	11,2	11,5	17,6
Grupa wiekowa 20-29	14,8	12,1	12,9	16,3	12,8	15,6	13,8	16,1	12,5	12,6	13,8	14,8	12,3	12,6	12,6	13,4	17,6
Grupa wiekowa 0-29	37,1	35,8	33,7	38,1	33,3	36,6	33,0	38,2	35,4	36,0	37,6	43,3	34,6	38,1	33,6	34,4	52,2

Źródło: Eurostat, statystyki populacji (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia

Dane dotyczące populacji są oparte o szacunki na dzień 1 stycznia danego roku.

Dodatkowe uwagi

Cypr: Powyższe dane dotyczą terytorium pod kontrolą rządu.

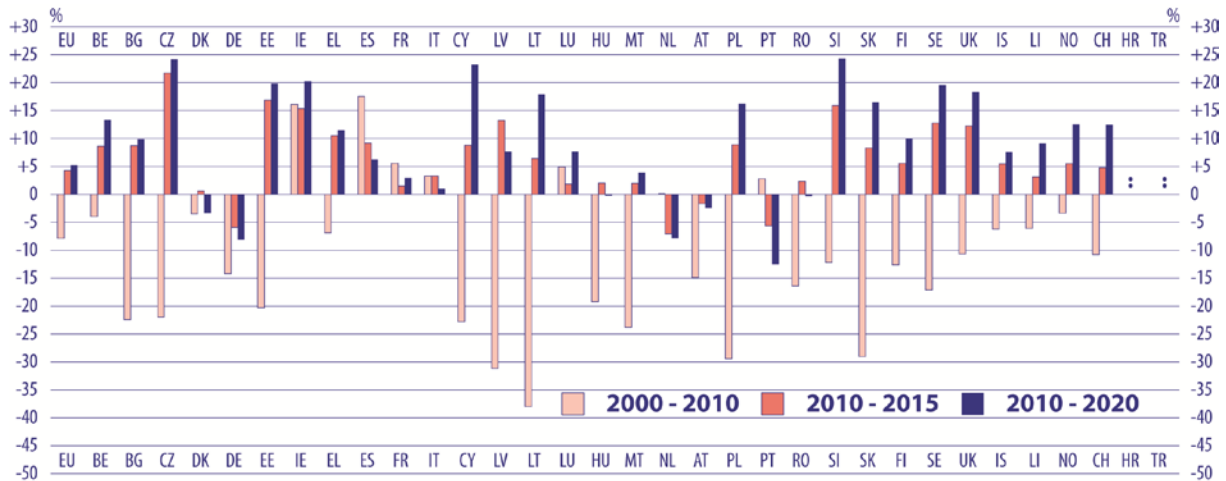
POPULACJA W WIEKU OBOWIĄZKU SZKOLNEGO WYKAZUJE WZROST LICZEBNOŚCI PO ZNACZĄCYM SPADKU W LATACH 2000-2010

Efektywne zarządzanie zasobami ludzkimi i materialnymi w systemach edukacji jest uzależnione od prognoz demograficznych dających rzetelne szacunki dotyczące liczby młodych ludzi w wieku 5-14 lat, którzy będą stanowili przyszłą populację uczniów szkół podstawowych (ISCED 1) i średnich I stopnia (ISCED 2). Prognozy demograficzne dotyczące grup wiekowych 5-9 i 10-14 lat są szczególnie przydatne, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że w państwach europejskich edukacja jest dla tych grup obowiązkowa (zob. Rysunek B2).

W przypadku grupy wiekowej 5-9 lat prognozy sporządzone na podstawie podstawowego trendu zmian demograficznych wskazują na wzrost o około 4,3% w UE-27 do roku 2015 po spadku o 7,9%

w latach 2000-2010. Tendencja ta ma utrzymać się do roku 2020, kiedy to populacja w wieku 5-9 lat będzie o 5,2% wyższa niż w roku 2010, ale wciąż poniżej wartości z roku 2000. W latach 2010-2020 znacząca liczba państw europejskich spodziewa się stosunkowo wysokiego wzrostu populacji w tej grupie wiekowej, wynoszącego ponad 11%. W przypadku tego samego okresu i tej samej grupy oczekiwany jest spadek liczebności w Danii, Niemczech, Holandii, Austrii, a przede wszystkim Portugalii, gdzie ma on wynieść 12,5%. We Włoszech, na Węgrzech i w Rumunii dane dotyczące tej grupy mają utrzymać się na stabilnym poziomie.

➔ Rysunek A3: Ostatnie zmiany demograficzne i prognozy dla grupy wiekowej 5-9 lat, 2000-2020



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000-2010	-7,9	-4,0	-22,5	-22,0	-3,5	-14,2	-20,3	16,1	-6,9	17,6	5,6	3,2	-22,8	-31,2	-38,0	4,9	-19,2
2010-2015	4,3	8,6	8,7	21,8	0,6	-5,9	16,9	15,4	10,5	9,2	1,5	3,3	8,8	13,2	6,4	1,9	2,0
2010-2020	5,2	13,3	9,9	24,2	-3,3	-8,1	19,8	20,3	11,5	6,3	3,0	1,0	23,2	7,6	17,9	7,6	-0,2
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
2000-2010	-23,8	0,2	-14,9	-29,4	2,8	-16,4	-12,2	-29,0	-12,6	-17,1	-10,7	-6,2	-6,1	-3,4	-10,8	:	:
2010-2015	2,0	-7,1	-1,7	8,9	-5,7	2,4	15,9	8,3	5,6	12,8	12,2	5,4	3,1	5,5	4,8	:	:
2010-2020	3,8	-7,8	-2,4	16,2	-12,5	-0,3	24,3	16,5	10,0	19,6	18,3	7,6	9,1	12,5	12,5	:	:

Źródło: Eurostat, statystyki populacji (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia (Rysunki A3 i A4)

Dane dla lat 2000 i 2010 pochodzą z badań Eurostatu dotyczących statystyk demograficznych. Dane dla lat 2015 i 2020 to prognozy demograficzne Eurostatu oparte na głównym założeniu, że różnice ekonomiczne między państwami członkowskimi Unii Europejskiej i państwami Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu zanikną w bardzo długiej perspektywie; wartości głównych wskaźników demograficznych mają więc być zbliżone między państwami. Szacunki są sporządzane przy użyciu najnowszych dostępnych danych dla populacji na dzień 1 stycznia. Ogólnie rzecz biorąc, kluczowe założenia tworzy się w odniesieniu do wskaźnika śmiertelności, płodności, przewidywanej długości życia i migracji według płci i wieku, a do piramidy demograficznej z roku na rok stosowane są określone techniki starzenia się. Prezentowane dane to wyłącznie prognozy; przedstawiają one demograficzną przyszłość, która może zaistnieć, jeśli spełnione zostaną określone warunki, wyrażone w formie założeń do głównych wskaźników demograficznych.

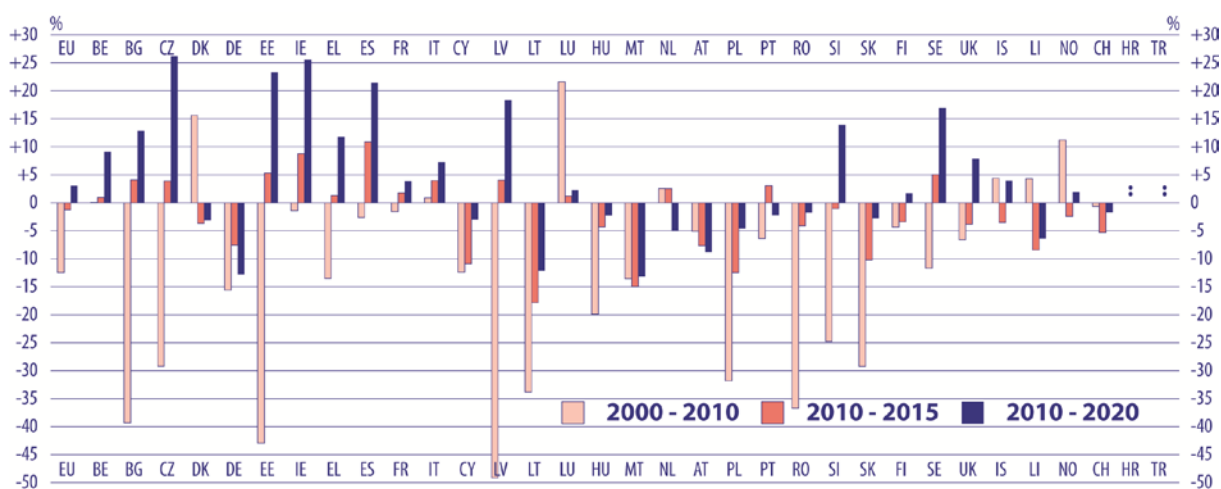
W celu spójnego objaśnienia wyższych wskaźników wzrostu w prognozach dotyczących przyszłości należy wziąć pod uwagę zmiany, które zaszły w danej grupie wiekowej w ciągu ostatniej dekady. W tym czasie w wielu państwach środkowej i wschodniej Europy doszło do istotnego spadku populacji w wieku 5-9 lat, przekraczającego 20% w Bułgarii, Republice Czeskiej, Estonii, na Cyprze, Łotwie, Litwie, Malcie, w Polsce i Słowacji. W wielu spośród tych państw prognozowana liczebność populacji na rok 2020 skoryguje spadek z poprzedniej dekady, a w Republice Czeskiej i na Cyprze młodych ludzi w tej grupie wiekowej będzie nawet więcej niż w roku 2000. Podobną tendencję przy mniej ekstremalnych fluktuacjach daje się też zauważyć w Finlandii, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie, gdzie liczebność grupy wiekowej 5-9 lat spadła w latach 2000-2010, ale prawdopodobnie do roku 2020 wróci do wielkości z roku 2000; oczekuje się, że w Zjednoczonym Królestwie przekroczy ten

poziom o ponad 5%. W Irlandii i Hiszpanii liczba młodych ludzi w wieku 5-9 lat znacznie wzrosła (o ponad 16%) w latach 2000-2010, a tendencja ta będzie kontynuowana do roku 2020, przy jeszcze wyższym wzroście w Irlandii i stosunkowo stabilnych wskaźnikach w Hiszpanii.

Przy porównywaniu prognoz dla lat 2015 i 2020 w przypadku Włoch, Węgier i Rumunii oczekiwane jest ograniczenie liczebności populacji w wieku 5-9 lat po okresie wzrostu w latach 2010-2015.

W perspektywie długofalowej szacunki dla UE-27 pokazują, że w roku 2020 liczba uczniów kształcących się na poziomie ISCED 1 będzie nieco niższa niż w roku 2000 (-3%). Trend ten najwyraźniej ujawnia się w Niemczech, na Łotwie, Litwie i Malcie, gdzie między rokiem 2000 a 2020 prognozowany jest spadek o ponad 20%, a w mniejszym stopniu także na Węgrzech, w Austrii, Polsce, Rumunii i na Słowacji, gdzie liczba uczniów ma spaść o ponad 15%.

➡ Rysunek A4: Ostatnie zmiany demograficzne i prognozy dla grupy wiekowej 10-14 lat, 2000-2020



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000-2010	-12,5	0,1	-39,3	-29,2	15,6	-15,6	-42,9	-1,4	-13,5	-2,6	-1,6	0,9	-12,4	-49,2	-33,8	21,6	-19,9
2010-2015	-1,3	0,9	4,1	3,8	-3,7	-7,6	5,3	8,8	1,3	10,9	1,8	4,0	-10,9	4,0	-17,9	1,2	-4,3
2010-2020	3,1	9,1	12,9	26,2	-3,1	-12,8	23,3	25,6	11,8	21,4	3,8	7,3	-3,0	18,3	-12,1	2,3	-2,3
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
2000-2010	-13,6	2,5	-5,1	-31,8	-6,4	-36,7	-24,8	-29,2	-4,3	-11,7	-6,6	4,4	4,3	11,2	-0,7	:	:
2010-2015	-14,9	2,5	-7,7	-12,5	3,0	-4,1	-1,0	-10,2	-3,4	5,0	-3,8	-3,5	-8,4	-2,5	-5,3	:	:
2010-2020	-13,2	-5,0	-8,8	-4,6	-2,2	-1,8	13,9	-2,8	1,7	16,9	7,9	3,9	-6,4	1,9	-1,8	:	:

Źródło: Eurostat, statystyki populacji (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia

Zob. Rysunek A3.

Prognozy Eurostatu mówią też o wzroście o około 3% liczby młodych ludzi w wieku 10-14 lat w 27 państwach Unii Europejskiej do roku 2020, ale wielkość ta i tak będzie o około 10% niższa niż w roku 2000.

W okresie 2010-2020 w Niemczech oraz na Litwie i Malcie oczekuje się najsilniejszego spadku liczebności populacji ludzi młodych w wieku 10-14, wynoszącego ponad 12%, nieco mniejszy będzie on w Austrii (8,8%), Liechtensteinie (6%), Holandii i Polsce (ok. 5%).

Na drugim krańcu spektrum plasują się takie państwa, jak Republika Czeska, Estonia, Hiszpania i Irlandia, gdzie przewiduje się wzrost o ponad 20%, a w Bułgarii, Grecji, Łotwie, Słowenii i Szwecji ma on wynieść ponad 10%. We wszystkich tych krajach wzrost liczebności populacji młodych ludzi następuje po dekadzie silnego spadku – największy miał miejsce na Łotwie (-49%) i w Bułgarii (-39%).

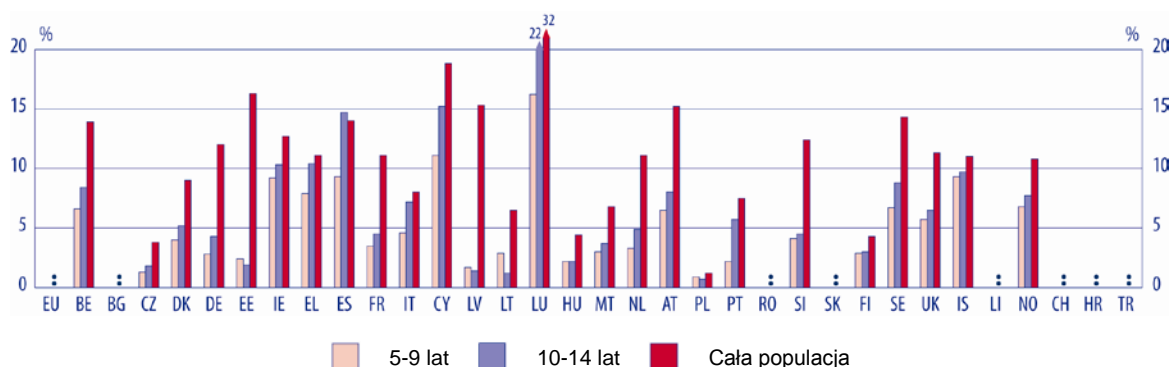
W latach 2000-2020 populacja grupy wiekowej 10-14 lat wzrosła o ponad 10% w Danii, Irlandii, Hiszpanii, Luksemburgu i Norwegii. Jednakże w Danii, Luksemburgu i Norwegii wzrost ten miał miejsce przede wszystkim w okresie 2000-2010, z kolei w Hiszpanii i Irlandii będzie on konsekwencją wcześniejszego znaczącego wzrostu populacji w wieku 5-9 lat w poprzedniej dekadzie.

ODSETEK MŁODYCH LUDZI W WIEKU 5-9 ORAZ 10-14 LAT URODZONYCH ZA GRANICĄ JEST NIŻSZY NIŻ ODSETEK OSÓB URODZONYCH ZA GRANICĄ W CAŁEJ POPULACJI

W roku 2010 w większości państw europejskich odsetek osób urodzonych za granicą wynosił od 10 do 20%. Najwyższy odnotowano w Luksemburgu (32%) a następnie w Estonii, na Cyprze, Łotwie i w Austrii, gdzie wynosił od 15 do 19%. Jednakże w jednej trzeciej państw Unii Europejskiej współczynnik ten nie przekraczał 10%. Państwem o najniższym odsetku osób urodzonych za granicą (1,2%) była Polska.

W tym samym roku w niemal wszystkich krajach, o których dane są dostępne, odsetek młodych ludzi w wieku 5-9 lat urodzonych za granicą stanowił niewiele poniżej 10% całkowitej populacji osób w tym wieku. Najniższe wartości dotyczyły Republiki Czeskiej, Łotwy i Polski, gdzie nie przekraczały 2%. Wyjątek stanowiły Cypr i Luksemburg, gdzie odsetek ten wynosił odpowiednio około 11% i 16%.

➔ Rysunek A5: Odsetek populacji urodzonej za granicą w grupie wiekowej 5-9, 10-14 lat i w całej populacji, 2010



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
5-9 lat	:	6,6	:	1,3	4,0	2,8	2,4	9,2	7,9	9,3	3,5	4,6	11,1	1,7	2,9	16,2	2,2
10-14 lat	:	8,4	:	1,8	5,2	4,3	1,9	10,3	10,4	14,7	4,5	7,2	15,2	1,4	1,2	22,4	2,2
Ogółem	:	13,9	:	3,8	9,0	12,0	16,3	12,7	11,1	14,0	11,1	8,0	18,8	15,3	6,5	32,5	4,4
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
5-9 lat	3,0	3,3	6,5	0,9	2,2	:	4,1	:	2,9	6,7	5,7	9,3	:	6,8	:	:	:
10-14 lat	3,7	4,9	8,0	0,7	5,7	:	4,5	:	3,0	8,8	6,5	9,7	:	7,7	:	:	:
Ogółem	6,8	11,1	15,2	1,2	7,5	:	12,4	:	4,3	14,3	11,3	11,0	:	10,8	:	:	:

Źródło: Eurostat, statystyki populacji (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia

Źródło danych to dane administracyjne lub badania krajowe. W przypadku niektórych danych stosowane są metody prognoz statystycznych, przede wszystkim na podstawie danych dotyczących spisów ludności, migracji i statystyk życiowych. „Państwo urodzenia” to państwo (w aktualnych granicach, jeśli dostępne są takie dane) zamieszkania matki w momencie porodu, lub standardowo państwo (w aktualnych granicach, jeśli dostępne są takie dane), w którym doszło do narodzin. Odsetek osób urodzonych za granicą w całej populacji oblicza się przez podzielenie populacji osób urodzonych za granicą przez całkowitą populację na dzień 1 stycznia oraz pomnożenie wyniku przez 100.

Odsetek osób w wieku poniżej 15 lat urodzonych za granicą uzyskuje się przez podzielenie populacji osób urodzonych za granicą w grupach wiekowych 0-9 oraz 10-14 lat przez ogólną populację w grupach wiekowych 0-9 i 10-14 i pomnożenie wyniku przez 100.



Generalnie nieco wyższy odsetek młodych ludzi urodzonych za granicą odnotowano w grupie wiekowej 10-14 lat niż w grupie 5-9 lat. W Irlandii i Grecji liczby te niewiele przekraczały 10%, w Hiszpanii i na Cyprze wynosiły około 15%, a w Luksemburgu około 22%.

W niemal wszystkich państwach odsetek młodych ludzi w wieku 5-9 oraz 10-14 lat urodzonych za granicą jest niższy niż odsetek osób urodzonych za granicą w całej populacji. Może być to wynikiem niedawnego zmniejszenia się ruchów migracyjnych. Największą różnicę odnotowano na Łotwie i w Estonii, gdzie liczba osób w wieku 5-9 oraz 10-14 lat urodzonych za granicą była od sześciu do 11 razy niższa niż liczba osób urodzonych za granicą w całej populacji. Wyjątek stanowiła Hiszpania, gdzie liczba młodych ludzi w wieku 10-14 lat urodzonych za granicą była wyższa o 0,7 punktu procentowego w porównaniu z całą populacją.

W WIELU PAŃSTWACH W OSTATNICH LATACH NIECO WZRÓSŁ PROGNOZOWANY CZAS TRWANIA NAUKI

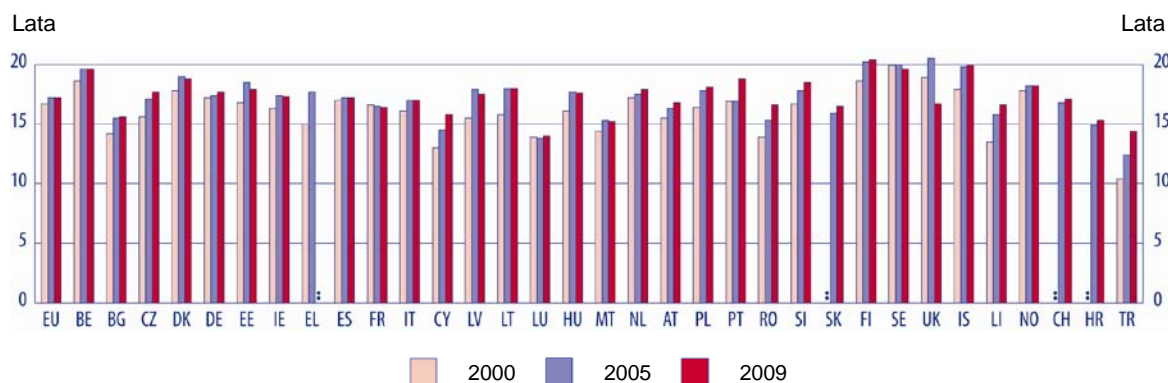
Jednym z warunków budowania dobrze wykształconej populacji jest przedłużony czas trwania nauki. Przewidywany czas trwania edukacji polega na oszacowaniu liczby lat, jaką typowy pięcioletni prawdopodobnie spędzi w swoim życiu w obrębie systemu kształcenia, jeśli obecne modele skolaryzacji pozostaną niezmienione. Wielkość ta może być stosowana do przewidywania przyszłych modeli skolaryzacji zgodnie z bieżącymi modelami, jest to także środek porównania wskaźników uczestnictwa w edukacji w poszczególnych państwach (Eurydice 2009a, s. 106).

Mimo że średni czas trwania edukacji w 27 państwach członkowskich UE (17,2 lat) nie zmienił się w latach 2005-2009, w większości krajów europejskich wzrósł przewidywany czas trwania kształcenia. Wzrost ten wyniósł około dwóch lat w Portugalii i Turcji, a ponad rok na Cyprze i w Rumunii. Najbardziej znaczący spadek przewidywanego czasu trwania kształcenia (prawie 4 lata) miał miejsce w Zjednoczonym Królestwie, ale częściowo wynika to ze zmiany metodologicznej związanej z danymi zbieranymi po 2006 roku, kiedy to uwzględniano wyłącznie programy trwające przez jeden lub więcej semestrów w kształceniu na poziomie średnim lub policealnym (poziomy ISCED 3 i 4).

W roku 2009 przewidywany czas trwania edukacji był najwyższy w Belgii, Finlandii, Szwecji i Islandii, gdzie uczniowie kształcą się przez około 20 lat. Natomiast w Luksemburgu i Turcji wynosił on zaledwie około 14 lat, z tym że wielu uczniów i studentów z Luksemburga kontynuuje naukę za granicą i nie są oni uwzględnieni w tych danych.

Dane te powinny być interpretowane w odniesieniu do czasu trwania edukacji obowiązkowej (zob. Rysunek B2), tendencji do kontynuowania kształcenia (zob. Rysunek C6), częstotliwości powtarzania przez uczniów lub studentów określonego roku szkoły lub studiów, odsetka osób uczących się w niepełnym wymiarze godzin i korzystania z określonego rodzaju programów edukacyjnych dla dorosłych.

➔ Rysunek A6: Przewidywany czas trwania kształcenia pięcioletków (ISCED 0-6), 2000-2009



Rok	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000	16,7	18,6	14,2	15,6	17,8	17,2	16,8	16,3	15,0	17,0	16,6	16,1	13,0	15,5	15,8	13,9	16,1
2005	17,2	19,6	15,5	17,1	19,0	17,4	18,5	17,4	17,7	17,2	16,5	17,0	14,5	17,9	18,0	13,8	17,7
2009	17,2	19,6	15,6	17,7	18,8	17,7	17,9	17,3	:	17,2	16,4	17,0	15,8	17,5	18,0	14,0	17,6
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
2000	14,4	17,2	15,5	16,4	16,9	13,9	16,7	:	18,6	19,9	18,9	17,9	13,5	17,8	:	:	10,4
2005	15,3	17,5	16,3	17,8	16,9	15,3	17,8	15,9	20,2	20,0	20,5	19,8	15,8	18,2	16,8	14,9	12,4
2009	15,2	17,9	16,8	18,1	18,8	16,6	18,5	16,5	20,4	19,6	16,7	19,9	16,6	18,2	17,1	15,3	14,4

Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia

Przewidywany czas trwania kształcenia polega na oszacowaniu liczby lat, jaką typowy pięcioletek prawdopodobnie spędzi w swoim życiu w obrębie systemu kształcenia, jeśli obecne modele skolaryzacji pozostaną niezmiennione. Dodanie wskaźników uczestnictwa w edukacji dla wszystkich lat daje nam szacunkową liczbę lat nauki przez całe życie. Taki rodzaj szacunków będzie rzetelny, jeśli bieżące modele skolaryzacji nie zmienią się. Szacunki są oparte na danych ilościowych, co oznacza, że nie ma różnicy między nauką w pełnym i niepełnym wymiarze godzin.

Wskaźniki pobierania nauki netto są obliczone przez podzielenie liczby uczniów lub studentów w określonym wieku lub w grupie wiekowej (odpowiadającej poziomom ISCE 0-6) przez liczbę osób w tym samym wieku lub w tych samych grupach wiekowych w całej populacji. W przypadku uczniów, których wiek jest „nieznany”, wskaźniki pobierania nauki zostały oszacowane przez podzielenie ich liczby przez ogólną populację w wieku 5-64 lata i pomnożenie przez 60 (lat).

Dodatkowe uwagi

Belgia: Brak danych dla roku 2005. Przedstawione dane pochodzą z 2006 roku. Dane nie uwzględniają instytucji prywatnych oraz Wspólnoty Niemieckojęzycznej.

Niemcy: Zaawansowane programy studiów wyższych (poziom ISCED 6) nie są uwzględnione.

Cypr, Malta i Liechtenstein: Studenci kształcący się za granicą nie są uwzględnieni.

Luksemburg: Większość studentów kształci się za granicą i nie jest uwzględniona. Wiele osób kształcących się na innych poziomach także uczy się za granicą i dlatego obejmują je dane dotyczące populacji, ale nie są one uwzględnione w danych dotyczących uczestnictwa w edukacji. W przypadku poziomu ISCED 5 brak danych w rozbiu na wiek.

Zjednoczone Królestwo: Przerwa w szeregu czasowym po zmianie metodologii w 2006 roku – na poziomach ISCED 3 i 4 uwzględniono tylko osoby uczestniczące w programach trwających co najmniej jeden semestr.

ORGANIZACJA

CZĘŚĆ I – STRUKTURY

WSPÓLNA PODSTAWA PROGRAMOWA DO KOŃCA SZKOŁY ŚREDNIEJ I STOPNIA

W Europie wyróżnia się trzy odrębne modele organizacji kształcenia obowiązkowego. Można je określić jako kształcenie w ramach jednolitej struktury (połączona szkoła podstawowa i średnia I stopnia); szkoła podstawowa (ISCED 1) oraz okres nauki zintegrowanej na poziomie szkoły średniej I stopnia (ISCED 2) odpowiadającej wymogowi „wspólnej podstawy”; oraz szkoła podstawowa, po której następuje zróżnicowane kształcenie w szkole średniej prowadzone w ramach odrębnych ścieżek edukacyjnych.

W 10 państwach obowiązkowe kształcenie ogólne jest prowadzone w ramach jednolitych szkół, bez konieczności przejścia ze szkoły podstawowej do średniej I stopnia. W takich przypadkach moment zakończenia nauki w ramach tej struktury pokrywa się z momentem zakończenia kształcenia obowiązkowego – z wyjątkiem Bułgarii i Słowacji, gdzie kształcenie obowiązkowe kończy się rok później.

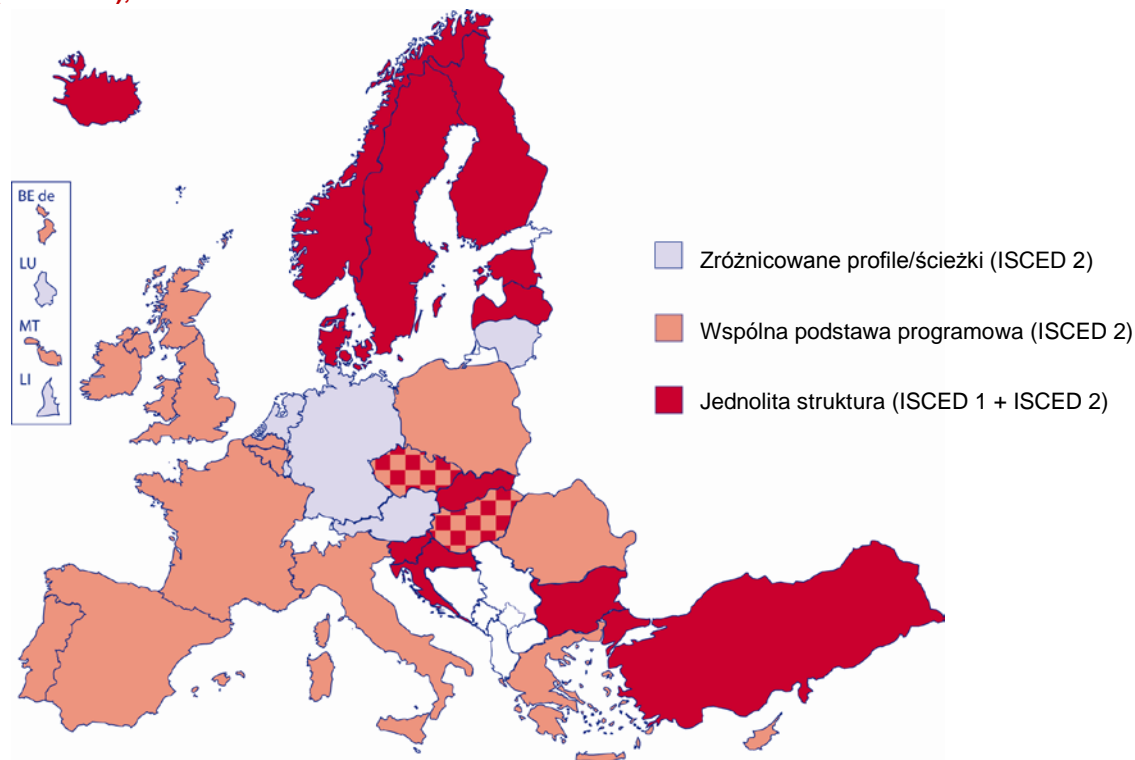
W niemal połowie krajów europejskich po zakończeniu szkoły podstawowej wszyscy uczniowie przechodzą przez tę samą **wspólną podstawę programową** w szkole średniej I stopnia, tzn. do wieku 15-16 lat. W ośmiu z tych państw lub regionów koniec szkoły średniej I stopnia zbiega się z zakończeniem edukacji obowiązkowej w pełnym wymiarze godzin. Podstawa programowa jest kontynuowana do 16. roku życia na Malcie, w Polsce i Zjednoczonym Królestwie. Jednakże w Belgii szkołę średnią I stopnia kończy się w wieku 14 lat, ale edukacja w pełnym wymiarze godzin jest obowiązkowa do osiągnięcia 15. roku życia.

W Republice Czeskiej oraz na Węgrzech i Słowacji edukacja obowiązkowa jest prowadzona w jednolitej strukturze do wieku 14 lub 15 lat, ale od wieku 10-11 lat uczniowie w tych państwach mogą na określonych poziomach kariery szkolnej zapisać się do osobnych placówek oferujących kształcenie zarówno na poziomie szkoły średniej I, jak i II stopnia.

Jednakże w innych krajach rodzice na początku lub w czasie kształcenia w szkole średniej I stopnia muszą wybrać ścieżkę edukacyjną lub szczególnie profil kształcenia dla uczniów (niekiedy decyzję tę podejmuje szkoła). W większości landów w Niemczech i Austrii odbywa się to w wieku 10 lat, w Liechtensteinie – 11 lat, a w Luksemburgu i Holandii – 12 lat.

Mimo że uczniowie w Niemczech uczęszczają do różnych szkół, przez pierwsze dwa lata obowiązuje ich w pełni zgodny program, co pozwala odroczyć wybór profilu czy typu kształcenia. W Holandii uczniowie są kształceni według wspólnej podstawy programowej zazwyczaj w pierwszych dwóch klasach szkoły średniej VMBO oraz przez trzy lata HAVO i VWO. Wspólna podstawa programowa określa minimalne umiejętności, jakie powinni zdobyć wszyscy uczniowie, choć poziom kształcenia może być różny w poszczególnych typach szkół. Wszystkie trzy rodzaje szkół średnich I stopnia w Liechtensteinie kształcą zgodnie z tą samą wspólną podstawą programową, ale w *Realschule* lub *Gymnasium* program nauczania zawiera dodatkowe elementy.

➔ **Rysunek B1: Główne modele kształcenia na poziomie podstawowym i średnim I stopnia w Europie (ISCED 1-2), 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek stanowi podsumowanie informacji zawartych w publikacji *Struktury europejskich systemów kształcenia (Structures of European education systems)* wydawanej co roku przez Eurydice, ale nie uwzględnia specjalnych programów edukacyjnych dla dorosłych. Najnowszą wersję tej broszury można znaleźć na stronie internetowej: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tools/108_structure_education_systems_EN.pdf

Dodatkowe uwagi

Bulgaria: Pierwszy rok programów nauczania *Profilirana Gimnazia* oraz *Professionalna Gimnazia/Technikum* pokrywa się z ostatnim rokiem programu kształcenia w ramach jednolitej struktury.

Republika Czeska, Hiszpania i Słowacja: Na rysunku nie uwzględniono specjalistycznych programów w zakresie muzyki i sztuki, prowadzonych równoległe z programem szkoły średniej I stopnia.

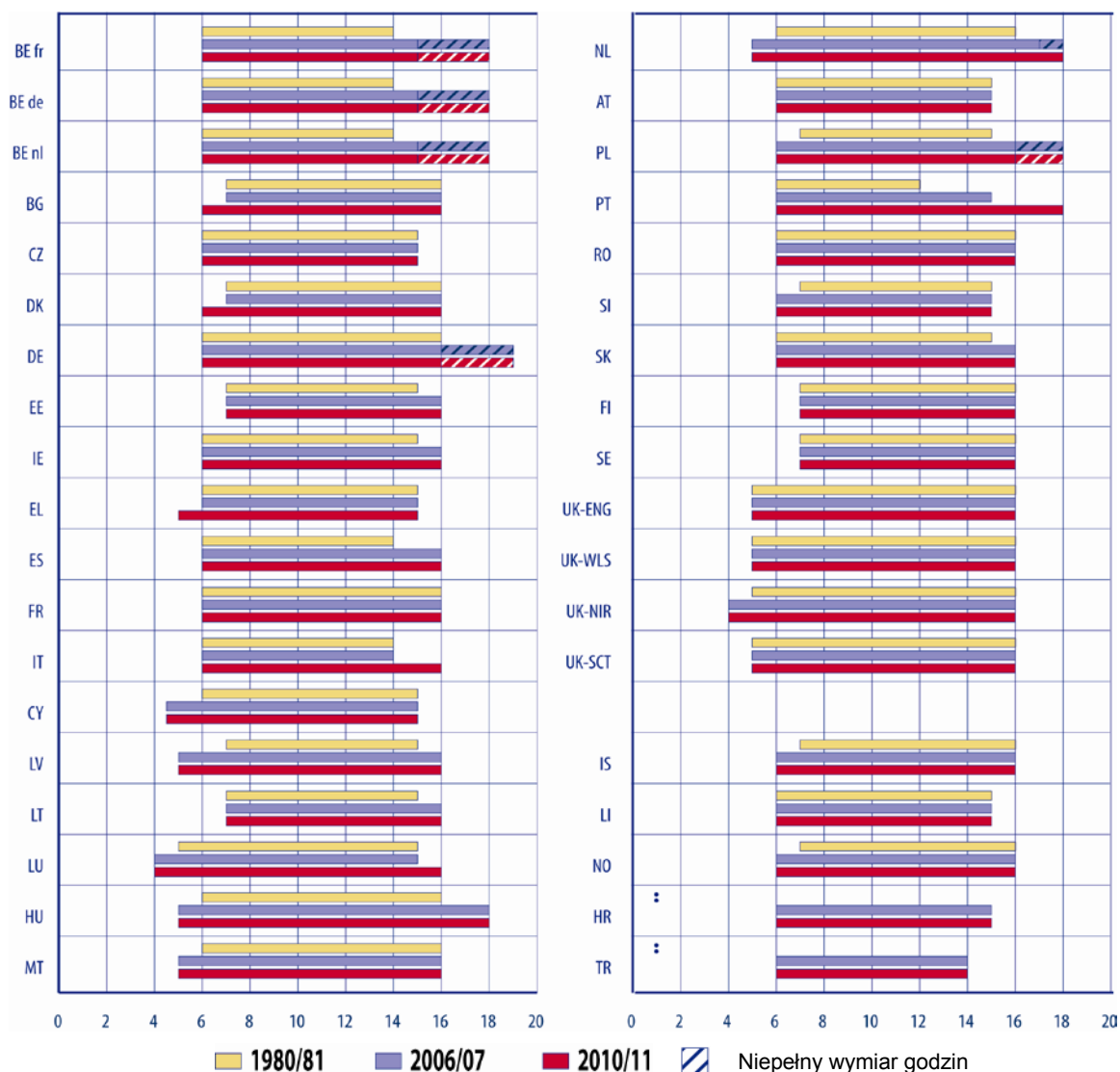
Łotwa: Uczniowie, którzy mają 15 lat i nie zdobyli świadectwa edukacji obowiązkowej (zintegrowanej szkoły podstawowej i średniej I stopnia), mogą kontynuować ten rodzaj kształcenia poprzez programy zasadniczego szkolnictwa zawodowego do osiągnięcia wieku 18 lat w *Profesionālās izglītības iestāde*.

POWSZECHNY TREND W KIERUNKU ZWIĘKSZANIA LICZBY LAT OBOWIĄZKOWEJ NAUKI W PEŁNYM WYMIARZE GODZIN

W Europie kształcenie obowiązkowe w pełnym wymiarze godzin trwa przynajmniej osiem lat, jednakże w znakomitej większości państw wynosi od 9 do 10 lat. W kilku krajach jest ono jeszcze dłuższe: na Łotwie, w Luksemburgu, na Malcie i w Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Szkocja) wynosi 11 lat, w Portugalii i Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna) – 12 lat, a na Węgrzech i w Holandii – 13 lat.

Kształcenie obowiązkowe w większości państw zaczyna się od szkoły podstawowej (zazwyczaj od wieku 5-6 lat). W Bułgarii, Grecji, na Cyprze, Łotwie, w Luksemburgu, Węgrzech i Polsce kształcenie obowiązkowe rozciąga się na kształcenie przedszkolne – małe dzieci (w wieku 4-5 lub 6 lat) muszą uczestniczyć w programach kształcenia przedszkolnego mającego przede wszystkim wprowadzać je do środowiska o charakterze szkolnym. W Holandii, na Malcie i w Zjednoczonym Królestwie kształcenie obowiązkowe także rozpoczyna się w wieku 4 lub 5 lat, ale dzieci uczestniczą od razu w programach kształcenia szkół podstawowych (więcej informacji o wskaźnikach uczestnictwa z podziałem na wiek – zob. Rysunek C2).

➔ Rysunek B2: Czas trwania edukacji obowiązkowej w Europie w latach 1980/81-2010/11



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Belgia: W przypadku uczniów, którzy nie ukończyli pierwszego etapu edukacji na poziomie średnim, pełnowymiarowe kształcenie obowiązkowe kończy się w wieku 16 lat.

Holandia: W zależności od rodzaju placówki edukacja na poziomie średnim I stopnia kończy się w wieku 15 lat (VVO, HAVO) lub 16 lat (MAVO, VBO i VMBO). Kształcenie obowiązkowe kończy się wraz z końcem roku szkolnego, w trakcie którego uczniowie osiągną wiek 18 lat lub zdobędą podstawowe kwalifikacje (VVO, HAVO lub świadectwo MBO-2), co może nastąpić w wieku 17 lat.

Liechtenstein: Jeden rok kształcenia przedszkolnego jest obowiązkowy dla dzieci o innym języku ojczystym.

Moment zakończenia edukacji obowiązkowej w pełnym wymiarze godzin często pokrywa się z przejściem ze szkoły średniej I stopnia do szkoły średniej II stopnia lub z zakończeniem nauki w ramach jednolitej struktury (zob. Rysunek B1). Jednakże w niektórych krajach, takich jak Belgia, Bułgaria, Francja, Irlandia, Holandia, Austria, Słowacja, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna) oraz Liechtenstein (*Gymnasium*), przejście między szkołą średnią I i II stopnia odbywa się 1-2 lata przed zakończeniem kształcenia obowiązkowego w pełnym wymiarze godzin. Na Węgrzech, w Holandii i Portugalii kształcenie obowiązkowe obejmuje całą szkołę średnią II stopnia. W Belgii, Niemczech i Polsce szkoła średnia II stopnia wchodzi całkowicie lub częściowo w zakres tzw. obowiązku nauki. Po osiągnięciu wieku 15 lub 16 lat młodzi ludzie są zobowiązani do uczestniczenia przez dwa lub trzy lata przynajmniej w szkoleniu w niepełnym wymiarze godzin.

W niemal wszystkich systemach kształcenia zauważono utrzymujący się od 1980 roku ogólny trend ku wydłużaniu kształcenia obowiązkowego, mającego zapewnić uzyskanie kluczowych kompetencji. Różnorodne reformy, które zostały przeprowadzone, miały na celu wydłużenie obowiązkowego kształcenia, co doprowadziłoby do ograniczenia liczby osób przerywających naukę. W 10 państwach rozpoczęcie kształcenia obowiązkowego zostało przyspieszone o rok (a w przypadku Łotwy nawet o dwa lata). Z drugiej strony na mocy ostatnich reform 13 państw wydłużyło czas trwania kształcenia obowiązkowego w pełnym wymiarze godzin o rok lub dwa lata, a w przypadku Portugalii – o trzy lata. Rozwijana jest też koncepcja kształcenia obowiązkowego w niepełnym wymiarze godzin. W Belgii, Niemczech i Polsce obowiązek nauki jest obecnie o 3-4 lata dłuższy niż w latach 80. XX wieku. W Holandii kształcenie obowiązkowe w niepełnym wymiarze godzin istniejące w poprzedniej dekadzie zostało obecnie przekształcone w kształcenie w pełnym wymiarze godzin, kończone po zakończeniu roku szkolnego, w którym uczeń osiągnął wiek 18 lat, lub po uzyskaniu świadectwa ukończenia kształcenia obowiązkowego. Więcej informacji na temat uczestnictwa w kształceniu przedszkolnym, podstawowym i średnim można znaleźć na Rysunku C2 i C3.

ODRĘBNA OFERTA DLA RÓŻNYCH GRUP WIEKOWYCH TO NAJBARDZIEJ ROZPOWSZECHNIONA FORMA WCZESNEJ EDUKACJI I OPIEKI

We wszystkich państwach europejskich istnieje jakaś forma finansowanej i uznawanej przez państwo wczesnej edukacji i opieki (ECEC) dla dzieci w wieku niższym niż wiek obowiązku szkolnego. Można wyróżnić dwa główne modele organizacyjne usług ECEC: jednofazowy i dwufazowy. W niektórych państwach istnieje kombinacja obu modeli.

W ramach pierwszego modelu opieka nad małymi dziećmi jest prowadzona w jednolitych strukturach zorganizowanych jako jedna faza dla wszystkich dzieci w wieku młodszym niż wiek szkoły podstawowej. W każdej strukturze istnieje tylko jeden zespół zarządzający opieką nad dziećmi z wszystkich grup wiekowych, a pracownicy odpowiedzialni za edukację dzieci generalnie mają te same kwalifikacje i poziom wynagrodzenia, niezależnie od wieku podopiecznych, którymi się opiekują.

W Słowenii, Islandii i Norwegii przyjęto model jednofazowy dla wszystkich struktur (placówek) prowadzących ECEC do poziomu szkoły podstawowej. W innych państwach skandynawskich oraz w Grecji, na Cyprze, Łotwie i Litwie oprócz jednolitych struktur istnieją też programy przygotowujące do nauki w szkole podstawowej (trwające zazwyczaj rok, dla dzieci w wieku 5-6 lat), odmienne od struktur dla młodszych dzieci. Te programy przygotowawcze mogą być prowadzone w tych samych placówkach, co opieka nad młodszymi dziećmi, w osobnych placówkach albo w szkołach podstawowych.

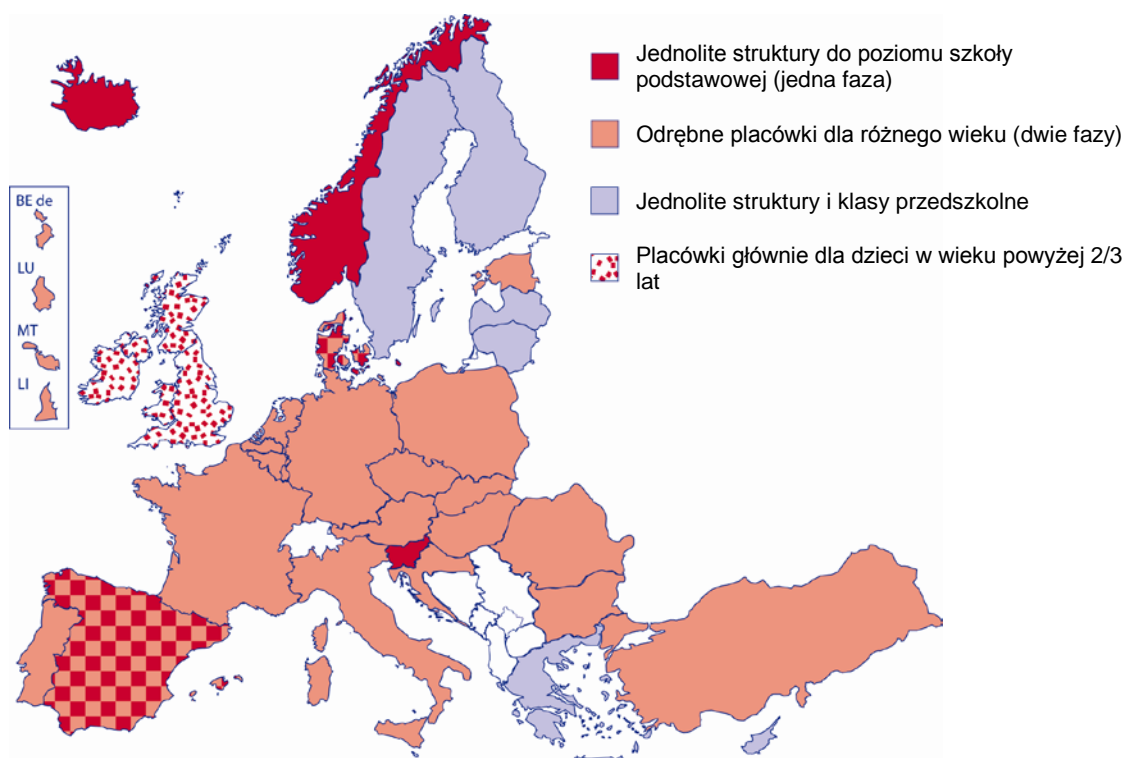
W Danii i Hiszpanii struktury jednolite (dla wszystkich dzieci w wieku do sześciu lat) istnieją obok struktur dwufazowych, przeznaczonych dla dzieci w wieku do trzech lat (Hiszpania) lub od trzech do sześciu lat. W Danii po ostatniej reformie wymaga się od władz lokalnych zagwarantowania opieki dziennej dla wszystkich dzieci w wieku od 26 tygodni do wieku szkolnego. W Hiszpanii edukacja przedszkolna (*educación infantil*) stanowi pierwszy poziom krajowego systemu kształcenia, począwszy od pierwszych miesięcy życia dziecka, do wieku sześciu lat, kiedy nauka w szkole staje się obowiązkowa. Istnieją też placówki wyłącznie dla dzieci w wieku 0-3 lat (pierwszy cykl edukacji przedszkolnej), po ukończeniu których dzieci uczęszczają do szkół, gdzie prowadzony jest zarówno drugi cykl edukacji przedszkolnej, jak i kształcenie w szkole podstawowej. Przeważają placówki publiczne i subsydiowane, a Wspólnoty Autonomiczne mają obowiązek zadbania o to, by rodziny miały dostęp do wybranej przez siebie szkoły.

W większości państw europejskich obowiązuje jednak model dwufazowy, w którym uznawana i finansowana przez państwo edukacja i opieka nad małymi dziećmi (ECEC) jest podzielona zgodnie z ich wiekiem. Różne są też instytucje odpowiedzialne za tworzenie strategii i organizację struktur w poszczególnych fazach. Dzieci w wieku 3-6 lat są zazwyczaj zapisywane do struktur stanowiących

część krajowego systemu kształcenia (ISCED 0). Zarówno w Belgii, jak i we Francji, dzieci od wieku 2,5 lat (we Francji czasami od 2 lat) dołączają do standardowego systemu szkolnego. W Luksemburgu, gdzie kształcenie obowiązkowe rozpoczyna się w wieku 4 lat, władze samorządowe od września 2009 roku mają ustawy obowiązek prowadzenia edukacji przedszkolnej dla trzylatków.

Niezależnie od przyjętego modelu ECEC, w wielu państwach opieka nad młodszymi dziećmi (w wieku do trzech lat) jest zróżnicowana lokalnie. Władze samorządowe często mają pełną swobodę decydowania o organizacji subsydiowanych struktur. Dzieje się tak w Grecji, Włoszech, Austrii, Liechtensteinie i w niemal wszystkich państwach Europy środkowej i wschodniej. Więcej szczegółów na temat dostępu i opłat za korzystanie z ECEC można znaleźć na Rysunku D6, a środki wsparcia finansowego dla rodziców przedstawiono na Rysunku D7.

➡ **Rysunek B3: Główne modele uznawanych i/lub finansowanych przez państwo struktur wczesnej edukacji i opieki nad małymi dziećmi (ECEC), 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Uwzględniono wszystkie formy uznawanych i oficjalnych form edukacji oraz opieki w sektorze publicznym i subsydiowanym sektorze prywatnym, nawet jeśli nie są powszechnie stosowane. Nie uwzględniono jednak domowej pracy z dzieckiem. „Struktury jednolite” przyjmują zazwyczaj dzieci w wieku między 0/1 a 5/6 lat i charakteryzują się jedną fazą dla wszystkich dzieci w wieku przedszkolnym. W strukturach zróżnicowanych istnieją odrębne grupy dla różnych grup wiekowych, odmienne w poszczególnych państwach, ale zazwyczaj obejmujące wiek od 0/1 do 2/3 lat i 3/4 do 5/6 lat. Klasy „przedszkolne” obejmują rok nauki w szkołach podstawowych przed rozpoczęciem poziomu ISCED 1.

Szczegółowe informacje na temat struktur organizacyjnych z podziałem według państw i wieku można znaleźć na Rysunku 3.1 w raporcie *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities (Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych)*, Eurydice 2009.

Dodatkowe uwagi

Grecja: Struktury jednolite to *Vrefonipiaki Stathmi*, a klasy przedszkolne – *Nipiagogeia*.

Austria: Jeśli na poziomie lokalnym istnieją określone potrzeby, można przyjąć inne formy organizacyjne.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): W pełni finansowane przez państwo (bezpłatne) miejsca są dostępne dla wszystkich dzieci w wieku powyżej trzech lat i dla niektórych dzieci niepełnosprawnych w wieku powyżej dwóch lat. W Irlandii Północnej takie miejsca mogą być też dostępne dla innych dwulatków. Bezpłatne miejsca są prowadzone w różnych placówkach publicznych, prywatnych i wolontariackich, takich jak: placówki odpowiadające wyłącznie za poziom ISCED 0; szkoły podstawowe (prowadzące poziom ISCED 0 i ISCED 1); a także placówki odpowiadające za młodsze dzieci (struktury jednolite). Choć nie istnieje powszechne prawo do edukacji i opieki nad małymi dziećmi w przypadku dzieci poniżej trzeciego roku życia, rodzice mogą zdecydować się na płacenie za opiekę nad młodszymi dziećmi (na przykład w prywatnych żłobkach) i uzyskać częściowo finansowane miejsce w tej samej placówce, kiedy dziecko osiągnie wiek trzech lat.

Chorwacja: Oprócz modelu dwufazowego edukacji przedszkolnej, z którego korzysta ponad 60% dzieci w wieku przedszkolnym, istnieją też programy przygotowawcze do szkół podstawowych dla dzieci, które nie uczestniczą w standardowych programach przedszkolnych. Programy te trwają jeden rok (zanim dzieci rozpoczną naukę w szkole podstawowej) i są organizowane zarówno przez placówki przedszkolne, jak i szkoły podstawowe.

ZNACZĄCA WIĘKSZOŚĆ UCZNIÓW EUROPEJSKICH UCZY SIĘ W SZKOŁACH PUBLICZNYCH

W niemal wszystkich państwach w Europie znakomita większość uczniów (82%) uczęszcza do placówek publicznych, a w Irlandii, na Łotwie, Litwie, w Rumunii i Chorwacji do placówek publicznych uczęszcza ponad 98% wszystkich uczniów.

Średnio 14% uczniów szkół od poziomu podstawowego do średnich II stopnia kształci się w placówkach prywatnych (zarówno niezależnych, jak i subsydiowanych, czyli zależnych od państwa). Najwyższy odsetek uczniów uczęszczających do placówek prywatnych zaobserwowano w Belgii (Wspólnota Francuska i Flamandzka), gdzie 47,2% oraz 62,7% uczniów uczęszcza do subsydiowanych placówek prywatnych (zależnych od państwa). Subsydiowane (zależne od państwa) placówki prywatne są też rozpowszechnione w Hiszpanii, Francji, na Malcie (21-26%) oraz w Zjednoczonym Królestwie (15,8%).

Do niezależnych prywatnych instytucji edukacyjnych, które mniej niż 50% finansowania pozyskują z sektora publicznego, uczęszcza średnio tylko 2,9% uczniów. Jednakże jako że rzetelne dane dotyczące uczniów w zależnych od państwa i niezależnych instytucjach prywatnych nie są dostępne dla wszystkich państw, wielkości te mogą być niedoszacowane. Najwyższy (13,4%) odsetek uczniów uczęszczających do niezależnych instytucji prywatnych notuje się w Portugalii, za którą plasuje się Cypr (12,5%), Luksemburg (8,3%), Malta (7%) i Grecja (6,1%).

W latach 2000-2009 w państwach Europy środkowej i wschodniej odsetek uczniów uczęszczających do placówek prywatnych zwiększył się około 2,5-krotnie, ale należy wziąć pod uwagę, że liczby wyjściowe były bardzo niskie. Jednakże najwyższy wzrost liczby uczniów w szkołach prywatnych odnotowano w Szwecji (gdzie wzrost był niemal trzykrotny) i Islandii (dwukrotny). Od roku 2006 odsetek uczniów w szkołach prywatnych utrzymuje się na niemal niezmiennym poziomie – na szczeblu europejskim odnotowano niewielki wzrost o 1,1 punktu procentowego. Wzrost ten był spowodowany przede wszystkim ciągłym wzrostem liczby uczniów w sektorze prywatnym na Cyprze, Węgrzech, w Portugalii, Szwecji i Islandii.

Objaśnienia (rys. B4)

Instytucja uznawana jest za publiczną, gdy zarządzają nią bezpośrednio władze państwowe. Instytucje prywatne mogą być dotowane (zależne od rządu) lub niezależne, gdy opierają się na własnych funduszach. Instytucje uznawane są za zależne od rządu (subsydiowane), gdy ponad 50% ich finansowania pochodzi od władz państwowych. Niezależne instytucje prywatne otrzymują z sektora publicznego mniej niż 50% finansowania.

Dodatkowe uwagi

UE: Średnia jest wyliczona na podstawie wyników państw, o których informacje były dostępne.

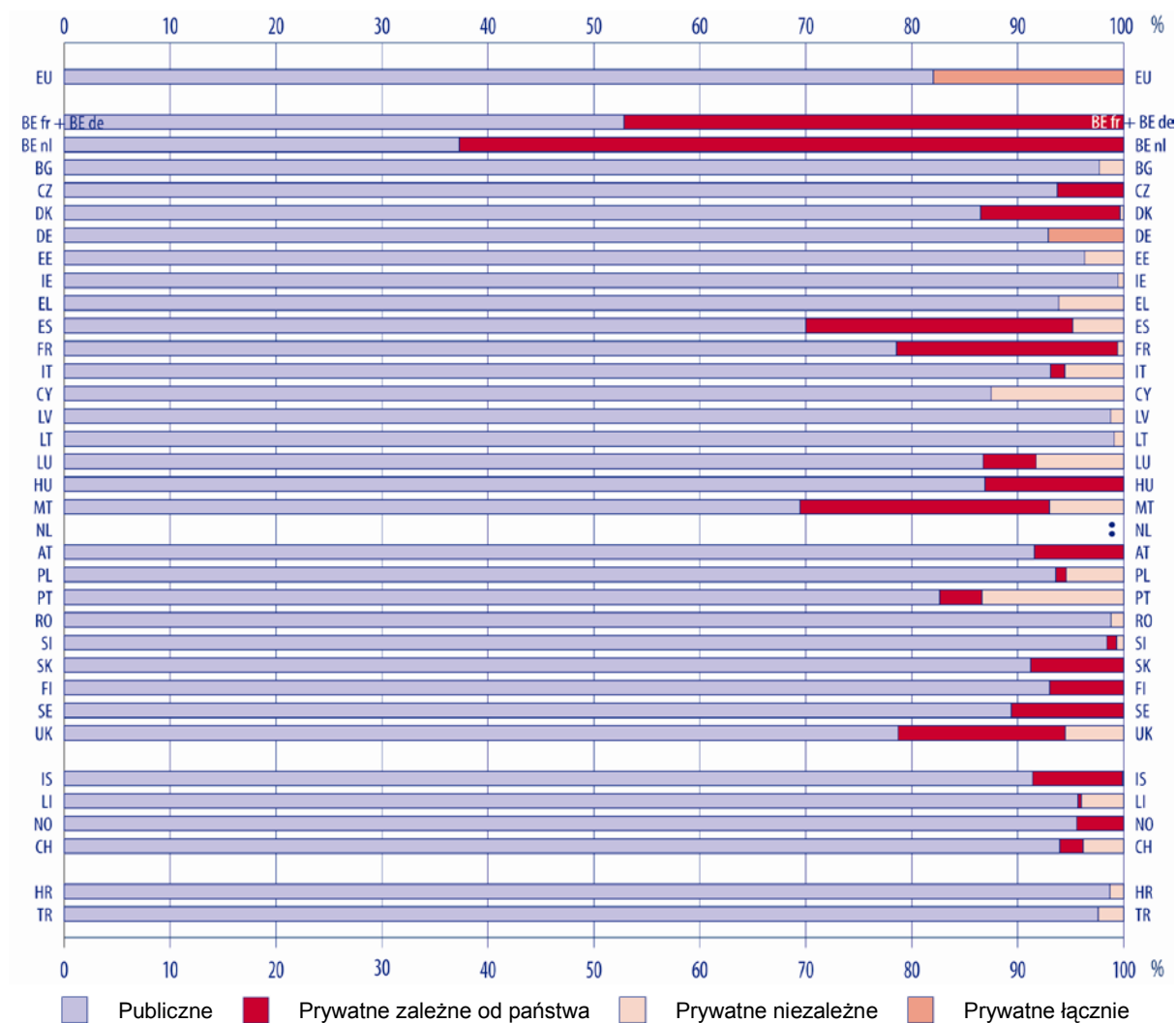
Belgia (BE fr, BE nl): Dane nie uwzględniają niezależnych instytucji prywatnych.

Grecja: Dane z roku 2008.

Zjednoczone Królestwo: Chociaż znakomita większość dzieci w wieku do 16 lat uczęszcza do szkół z sektora publicznego, informacje uwzględniają także dorosłych na poziomie ISCED 3 uczęszczających głównie do kolegiów dalszego kształcenia (*further education colleges*), czyli zależnych od rządu instytucji prywatnych. Na dane wpływa też zmiana metodologii raportowania mająca lepiej odpowiadać wymogom międzynarodowym.

CZĘŚĆ I – STRUKTURY

➔ Rysunek B4: Rozkład uczniów uczęszczających do publicznych, prywatnych subsydiowanych (zależnych od państwa) i niezależnych prywatnych szkół podstawowych oraz ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia (ISCED 1-3), 2009



	UE	BE fr/ BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	
Placówki publiczne	82,0	52,8	37,3	97,7	93,7	86,5	92,9	96,3	99,4	93,9	70,0	78,5	93,1	87,5	98,8	99,1	86,7	
Placówki prywatne zależne od państwa	10,2	47,2	62,7	:	6,3	13,1	:	:	:		25,2	20,9	1,3	:	:	:	5,0	
Placówki prywatne niezależne	2,9	:	:	2,3	:	0,4	:	3,7	0,6	6,1	4,8	0,6	5,6	12,5	1,2	0,9	8,3	
Wszystkie placówki prywatne łącznie	14,1	47,2	62,7	2,3	6,3	13,5	7,1	3,7	0,6	6,1	30,0	21,5	6,9	12,5	1,2	0,9	13,3	
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Placówki publiczne	86,9	69,4	:	91,6	93,6	82,6	98,8	98,4	91,2	93,0	89,4	78,7	91,4	95,7	95,6	94,0	98,7	97,6
Placówki prywatne zależne od państwa	13,1	23,6	:	8,4	1,0	4,0	:	0,9	8,8	7,0	10,6	15,8	8,5	0,3	4,4	2,2	:	:
Niezależne placówki prywatne	:	7,0	:	:	5,4	13,4	1,2	0,7	:	:		5,5	0,1	4,0	:	3,8	1,3	2,4
Wszystkie placówki prywatne łącznie	13,1	30,6	:	8,4	6,4	17,4	1,2	1,6	8,8	7,0	10,6	21,3	8,6	4,3	4,4	6,0	1,3	2,4

Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

UCZNIOWIE SZKÓŁ PUBLICZNYCH SĄ PRZEWAŻNIE PRZYDZIELANI DO OKREŚLONEJ SZKOŁY, ALE RODZICE MOGĄ ZAŻĄDAĆ WYBORU PLACÓWKI ALTERNATYWNEJ

W szkołach publicznych, a często także w subsydiowanych szkołach prywatnych (zależnych od państwa) władze oświatowe na różne sposoby przydzielają uczniów do określonych placówek. Jednakże rodzice mogą czasem określić preferowaną szkołę dla swojego dziecka lub poprosić o alternatywę wobec pierwotnego przydziału. Jeśli szkoła wypełni swój limit przyjęć, władze często przekierowują uczniów do innych placówek na podstawie różnych kryteriów.

W większości państw europejskich zarówno rodzice, jak i władze oświatowe mogą wpływać na decyzje dotyczące przydzielania uczniów do szkół publicznych i zależnych od państwa szkół prywatnych, chociaż w różnym stopniu. W jednej trzeciej krajów uczniowie są przydzielani przede wszystkim do szkół w obrębie swojego okręgu, ale rodzice mogą wybrać dla nich inną placówkę. Tam, gdzie taki wybór jest możliwy, szkoły nie mogą odmówić przyjęcia ucznia ani dawać mu pierwszeństwa przed dziećmi mieszkającymi w danym okręgu.

W Rumunii i Estonii wszyscy uczniowie mają zagwarantowane miejsce w miejscowej szkole podstawowej, ale rodzice mogą wybrać inną szkołę, jeśli są tam wolne miejsca. W przypadku szkół średnich II stopnia w obu państwach uczniowie/rodzice mogą wybrać szkołę i zostać do niej przyjęci po spełnieniu określonych warunków. Niektóre ogólne warunki przyjmowania uczniów do szkół średnich II stopnia są ustanawiane na poziomie centralnym, a bardziej szczegółowe zasady, w tym dotyczące oceny uczniów, są ustanawiane na poziomie centralnym, przez właściciela szkoły (lub podmiot przez niego upoważniony) albo przez dyrektora szkoły.

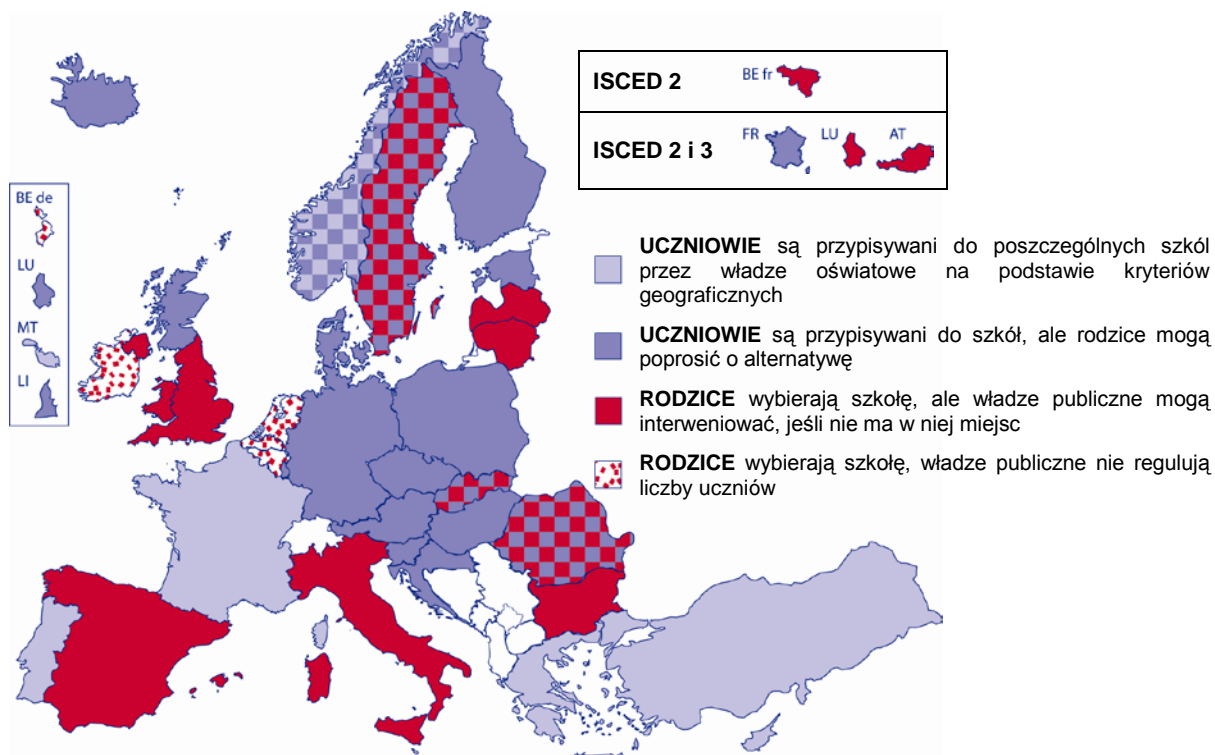
Szczególne sytuacje ma miejsce w Islandii, gdzie na poziomie szkół średnich II stopnia każda placówka ma obowiązek przyjmowania uczniów zgodnie z porozumieniem zawartym z ministerstwem. Szkoły średnie II stopnia mogą określać szczególne wymogi wstępne w przypadku rekrutacji do określonych rodzajów klas. Jednakże od roku 2010 szkoły są zobowiązane do przyjmowania przynajmniej 40% uczniów zameldowanych w danym rejonie.

W kolejnej jednej trzeciej państw szkołę wybierają rodzice, ale władze mogą interweniować, jeśli przekroczony zostaje limit przyjęć, wprowadzając różne kryteria wstępne mające na celu ograniczenie liczby uczniów, na przykład losowanie, bliskość miejsca pracy rodziców czy rodzeństwo uczęszczające do szkoły.

W Szwecji uczeń powinien uczęszczać do szkoły wybranej przez rodziców. Jeśli kłóci się to z uzasadnionym wnioskiem innego ucznia o przyjęcie do tej samej szkoły, samorząd musi umieścić ucznia w innej szkole, zazwyczaj położonej najbliżej miejsca zamieszkania. Zarówno szkoły samorządowe (publiczne), jak i subsydiowane szkoły prywatne, mają obowiązek przyjmowania uczniów zgodnie z możliwościami. Placówki obu rodzajów muszą być otwarte na wszystkich uczniów, a jeśli chętnych jest więcej niż miejsc w szkole, można wprowadzić wyłącznie obiektywne kryteria selekcji uczniów, np. czas oczekiwania lub preferowanie rodzeństwa obecnych uczniów.

W Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) rodzice mogą wyrazić swoje preferencje na rzecz określonej szkoły. Szkoły muszą publikować kryteria rekrutacji, a jeśli zostaną one spełnione, przestrzegać preferencji rodziców i przyjmować dzieci aż do wypełnienia ogłoszonego limitu przyjęć, opartego na fizycznych możliwościach szkoły. Jeśli chętnych jest więcej niż dostępnych miejsc, są one zapełniane zgodnie z wydanymi przez szkołę kryteriami dotyczącymi kandydatów nadliczbowych. Kandydaci, którzy nie zostaną przyjęci, są uwzględniani przez następną preferowaną przez nich szkołę.

➔ **Rysunek B5: Stopień swobody rodziców w wyborze szkoły w kształceniu obowiązkowym w sektorze publicznym, 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE nl): Zgodnie z najnowszym ustawodawstwem (dekret o prawie do rejestracji) oprócz „interwencji w przypadku przekroczenia limitów rekrutacji” władze publiczne wydają zestaw kryteriów i zasad wstępnych (np. priorytet dla rodzeństwa, potrzeba utrzymania właściwej równowagi uczniów z rodzin biednych i bogatych, określone zasady, których trzeba przestrzegać, jeśli pojemność szkoły jest rzeczywistym problemem itp.). W Belgii, Irlandii, Holandii i Luksemburgu (w szkołach średnich I stopnia) rodzice tradycyjnie mają prawo do wyboru szkoły dla swojego dziecka bez ograniczeń ze strony władz publicznych, jednakże w niektórych z tych państw wprowadzono ostatnio szczególne ograniczenia. W Irlandii władze publiczne nie podejmują decyzji o wyborze uczniów do poszczególnych szkół lub ich odrzuceniu, ale muszą zadbać o to, by strategie rekrutacyjne placówek były zgodne z ustawodawstwem dotyczącym edukacji i równości. W Holandii rodzice wciąż mają możliwość wyboru, ale tam, gdzie brakuje miejsc, szkoły mogą urządzić losowanie, co oznacza, że rodzice nie zawsze mogą skorzystać ze szkoły pierwszego wyboru. Ponadto poszczególne samorządy czasami przydzielają uczniów do szkół na podstawie kodów pocztowych (na przykład w Amsterdamie doprowadziło to do powołania przez rodziców fundacji na rzecz wolnego wyboru szkół). Rodzice mają prawo podważania takich decyzji przed sądem. Stowarzyszenie Holenderskich Samorządów wysunęło kwestię swobodnego wyboru szkół, ponieważ samorządy są często zobowiązane do zapewnienia uczniom transportu, co może być kosztowne.

W Belgii (Wspólnota Francuska) po wprowadzeniu przepisów z 2010 roku obowiązują obecnie nowe zasady regulujące kwestię przyjmowania uczniów do szkół średnich I stopnia. Nowy dekret miał na celu umożliwienie przepelnionym szkołom dokonania podziału dostępnych miejsc w jak najbardziej obiektywny i przejrzysty sposób oraz przekazania pozostałych wniosków o przyjęcie do *Commission Interréseaux des Inscriptions* (CIRI) w celu przeniesienia uczniów do innej placówki. Ten nowy, przejrzysty system rejestracji ma ułatwić kontrolę nadmiernej popularności niektórych szkół i sprawić, by wszystkie rodziny miały równy dostęp do wszystkich placówek i były równo traktowane w procesie rekrutacji.

Odmienne wygląda sytuacja w innych państwach (Grecja, Francja, Cypr, Luksemburg – szkoły podstawowe, Malta, Portugalia i Turcja), gdzie rodzice normalnie nie mają głosu w decydowaniu o tym, do jakiej szkoły będzie uczęszczać ich dziecko (z wyjątkiem szczególnych pozwoleń). Jednakże w momencie przydzielania miejsc władze publiczne mogą wziąć pod uwagę takie czynniki, jak miejsce zamieszkania lub pracy rodziców, albo to, że rodzeństwo ucznia uczęszczało wcześniej do danej szkoły. Jednakże we Francji na poziomie szkoły średniej I stopnia od roku szkolnego 2008/09 ta ogólna zasada została zmodyfikowana w taki sposób, by dać rodzicom możliwość poproszenia o wyznaczenie placówki alternatywnej. Zapewniła to reforma określana jako *assouplissement de la carte scolaire* stawiająca sobie za cel promowanie równych możliwości i zróżnicowania społecznego w szkołach. Żądanie rodziców może być spełnione tylko wówczas, gdy we wskazanej szkole jest dostateczna liczba miejsc; priorytet mają uczniowie niepełnosprawni i pobierający stypendia na naukę.

W Luksemburgu uczniowie szkół podstawowych standardowo muszą uczęszczać do placówki w obrębie własnej gminy. Jeśli rodzice chcą poprosić o przydzielenie do szkoły w innej gminie, powinni skierować stosowną prośbę do samorządu tej gminy. Jeśli prośba zostanie zaakceptowana, samorząd własnej gminy musi pokryć wszystkie wydatki związane z przeniesieniem.

WIĘKSZOŚĆ 15-LATKÓW W EUROPIE UCZĘSZCZA DO SZKÓŁ O DUŻEJ LICZBIE UCZNIÓW

Zgodnie z wynikami międzynarodowego badania PISA, w roku 2009 większość 15-latków w Europie uczęszczała do szkół liczących od około 400 do 1000 uczniów. Jednocześnie przynajmniej połowa uczęszczała do szkół o liczbie uczniów poniżej 650. W dziewięciu państwach lub regionach uczęszczenie do dużych szkół jest powszechne, a większość uczniów uczęszcza do szkół liczniejszych niż wynosi średnia europejska (633 uczniów w szkole). Największą średnią liczbę uczniów odnotowano w Luksemburgu (1310 uczniów), Holandii (984 uczniów), Rumunii (920) i Zjednoczonym Królestwie (Anglia 1062 uczniów i Szkocja 938 uczniów). Na drugim końcu spektrum znajdują się Grecja, Polska i Liechtenstein, gdzie większość uczniów uczęszcza do szkół liczących mniej niż 200-300 uczniów.

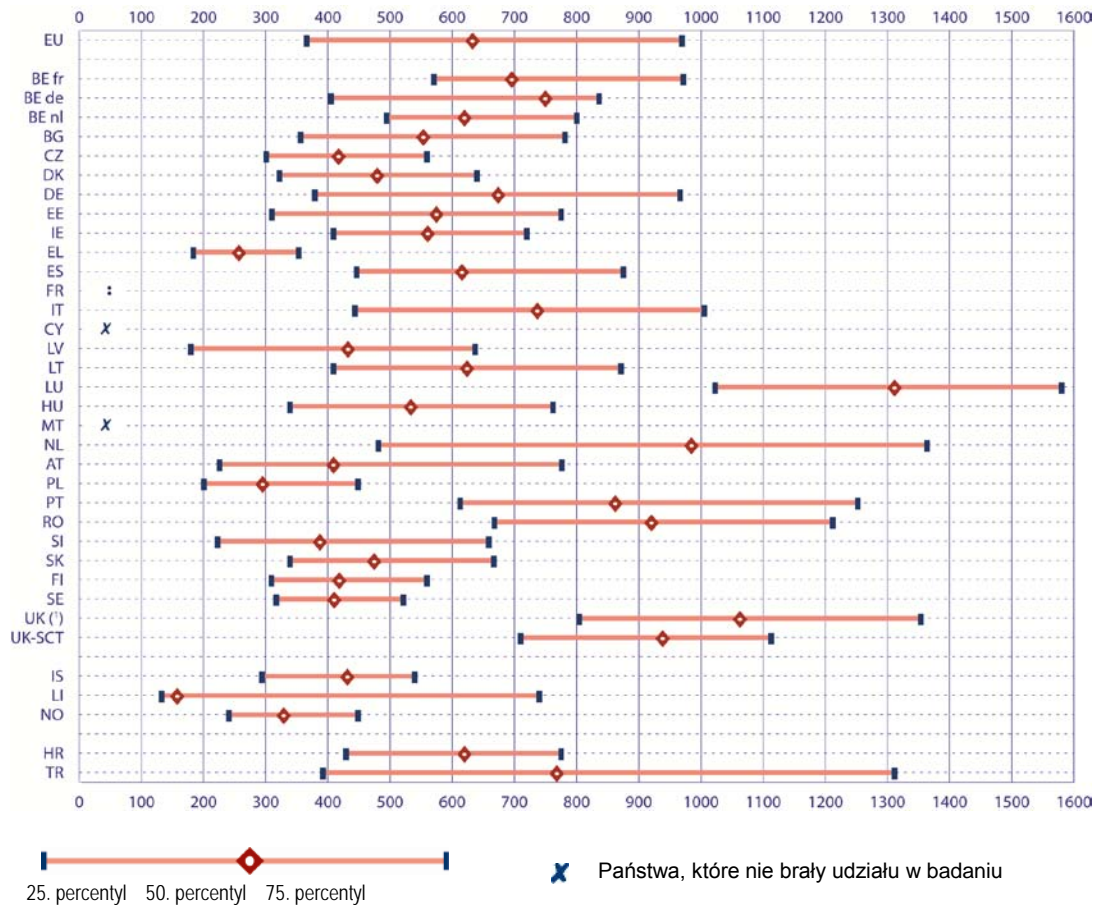
Oprócz różnic między średnimi wielkościami szkół należy też podkreślić znaczenie rozkładu placówek według wielkości w obrębie poszczególnych państw. Istotne różnice zaobserwowano w Niemczech, Włoszech, na Łotwie, w Holandii, Austrii, Portugalii, na Słowacji i w Turcji. W państwach tych niektórzy 15-latkowie uczęszzczają do szkół o łącznej liczbie 100 uczniów, podczas gdy inni uczęszzczają do szkół liczących ponad 1000 uczniów. Ta znacząca różnica jest spowodowana przede wszystkim szczególnymi cechami geograficznymi i różnicami między terenami miejskimi i wiejskimi. Rozbieżności między terenami miejskimi i wiejskimi to główne wytłumaczenie największych różnic między wielkościami szkół w Europie. Największe różnice występują w Turcji. W kraju tym w największych szkołach (75. percentyl) jest o 1000 uczniów więcej niż w najmniejszych (25. percentyl). Zob. Rysunek B6.

Natomiast najmniejsze różnice liczby uczniów w szkołach odnotowano w Republice Czeskiej, Grecji, Polsce, Finlandii, Szwecji, Islandii i Norwegii, gdzie różnica wielkości szkół na 25. i 75. percentylu nie przekraczała 250 uczniów. W większości tych państw średnie wartości należą do najniższych w Europie.

W porównaniu z wynikami badania PISA 2003 (zob. *Kluczowe dane o edukacji 2005*, Rysunek B11) w połowie badanych państw średnia wielkość szkoły wzrosła o 50-100 uczniów. Natomiast spadek o ponad 70 uczniów w szkole odnotowano w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Austrii i w Polsce. Większy spadek odnotowano na Łotwie, gdzie średnia wielkość szkoły spadła o 30% (205 uczniów). Generalnie w latach 2003-2009 liczba uczniów w grupie bardzo dużych szkół lekko spadła.

CZĘŚĆ I – STRUKTURY

➔ Rysunek B6: Rozkład 15-letnich uczniów (mediana i percentyle) według wielkości szkoły, do której uczęszczają, 2009



(p)	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
p10	198	413	318	284	191	199	128	186	99	301	135	297	:	219	x	95	159	608
p25	367	571	406	495	357	302	323	380	311	410	185	447	:	444	x	181	410	1022
p50	633	696	750	620	554	418	480	674	575	561	258	616	:	737	x	433	624	1310
p75	969	971	836	800	781	560	640	966	775	720	354	875	:	1005	x	637	871	1578
p90	1298	1130	1189	1086	1097	686	749	1253	919	831	438	1199	:	1237	x	858	988	2034
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (!)	UK-sct	IS	LI	NO	HR	TR
p10	217	x	278	100	140	412	410	143	205	220	188	618	483	128	110	167	329	250
p25	340	x	482	227	202	613	668	224	340	310	318	804	710	295	134	242	430	393
p50	534	x	984	410	296	862	920	388	475	419	411	1062	938	432	159	330	620	768
p75	762	x	1362	776	449	1251	1211	659	667	560	522	1352	1112	540	740	449	775	1310
p90	1005	x	1633	1154	573	1578	1390	872	821	660	643	1551	1361	663	740	543	999	1786

(p) = percentyl

UK (!) = UK-ENG/WLS/NIR

Źródło: OECD, baza danych PISA 2009.



ORGANIZACJA

Objaśnienia

Dyrektorów szkół poproszono o wskazanie ogólnej liczby uczniów w szkole w lutym 2009 r.

Procedura doboru próbki obejmowała wybór szkoły, a następnie uczniów w wieku 15 lat. W badaniu próbowano zapewnić każdemu uczniowi to samo prawdopodobieństwo wyboru niezależnie od wielkości szkoły, do której uczęszcza. W tym celu szkołom nadawano wagę w taki sposób, że prawdopodobieństwo wyboru było odwrotnie proporcjonalne do ich wielkości. To wyjaśnia, dlaczego rysunek nie pokazuje bezpośrednio liczby placówek określonych rozmiarów, ale rozmieszczenie uczniów według wielkości szkoły, do której uczęszczą. Przyjęta w badaniu procedura doboru próbki prowadzi do nadreprezentacji dużych szkół. Wartości uzyskane dzięki doborze próbki spośród samych szkół byłyby nieco niższe.

Więcej informacji na temat międzynarodowego badania PISA oraz definicja percentyli – zob. część *Glosariusz i narzędzia statystyczne*.

W celu uzyskania jak największej jasności na rysunku przedstawiono jedynie wartości odpowiadające 25., 50. i 75. percentylowi. Wartości dla 10. i 90. percentyla umieszczono w tabeli pod rysunkiem.

Dodatkowe uwagi

UE: Średnia jest wyliczona na podstawie wyników państw, o których informacje były dostępne.

Francja: Państwo to brało udział w badaniu PISA 2009, ale nie rozprowadzało kwestionariuszy szkolnych. We Francji 15-letni uczniowie uczęszczą do dwóch typów szkół i dlatego analiza szkolna mogłaby nie mieć spójnego charakteru.

ORGANIZACJA

CZĘŚĆ II – ZAPEWNIANIE JAKOŚCI

CORAZ WIĘKSZEJ WAGI NABIERA OCENA ZARÓWNO SZKÓŁ, JAK I NAUCZYCIELI

Częścią oceny jakości edukacji jest systematyczny proces krytycznej analizy pracy nauczycieli, szkół lub władz samorządowych, prowadzący do ukształtowania osądu na temat standardu prowadzonego kształcenia i/lub wydania rekomendacji mających doprowadzić do poprawy jakości. Proces ewaluacji może być też rozszerzony na cały system edukacji (zob. Rysunek B12).

W przeważającej części krajów prowadzony jest proces oceny szkół, który może mieć charakter wewnętrzny i/lub zewnętrzny, a w wielu wypadkach istnieje też możliwość ocenienia poszczególnych nauczycieli. W większości państw szkoły podlegają ocenie zewnętrznej, którą generalnie przeprowadza inspektorat oświaty, a ocena wewnętrzna jest dokonywana przez pracowników szkoły, a czasem też przez innych członków społeczności szkolnej. Ocena wewnętrzna jest obowiązkowa lub zdecydowanie zalecana wszędzie z wyjątkiem Belgii (Wspólnota Francuska) i Irlandii (do roku 2012). W Estonii ocena wewnętrzna stała się obowiązkowa w roku 2006. We Włoszech i Chorwacji odbywa się tylko wewnętrzna ocena szkół.

Zewnętrzna ocena szkół obejmuje wiele aspektów działalności, w tym dydaktykę i/lub wszystkie kwestie związane z zarządzaniem. Jeśli szkoły podlegają ocenie zewnętrznej, organem za nią odpowiedzialnym jest zazwyczaj wydział centralnego lub najwyższego szczebla władz oświatowych. W Belgii (Wspólnota Flamandzka), na Łotwie, w Holandii, Rumunii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Szkocja) organizacja odpowiedzialna za zewnętrzną ocenę szkół funkcjonuje niezależnie od najwyższych władz oświatowych. W Estonii, Francji, Austrii, Polsce i Rumunii instytucje odpowiedzialne za zewnętrzną ewaluację szkół są zależne od regionalnych (wojewódzkich) lub okręgowych (powiatowych) władz oświatowych.

W Republice Czeskiej, Estonii, na Litwie, w Polsce, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie i Islandii (szkoły podstawowe i średnie I stopnia) szkoły są też oceniane przez odpowiednie władze lokalne lub „dostawców usług edukacyjnych”. W Zjednoczonym Królestwie najważniejszym zadaniem władz lokalnych w tym procesie jest monitorowanie szkół osiągających wyniki niższe od założonych standardów. Na Węgrzech odpowiedzialność za zewnętrzną ewaluację szkół spoczywa przede wszystkim na lokalnych „dostawcach usług edukacyjnych” funkcjonujących w ramach określonych przez krajowe władze oświatowe. W Danii (szkoły podstawowe i średnie I stopnia) i Norwegii zewnętrzna ocena szkół jest przeprowadzana głównie lub wyłącznie przez władze samorządowe (zob. poniżej). W Danii, Rumunii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie i Norwegii władze lokalne same są oceniane przez rząd centralny.

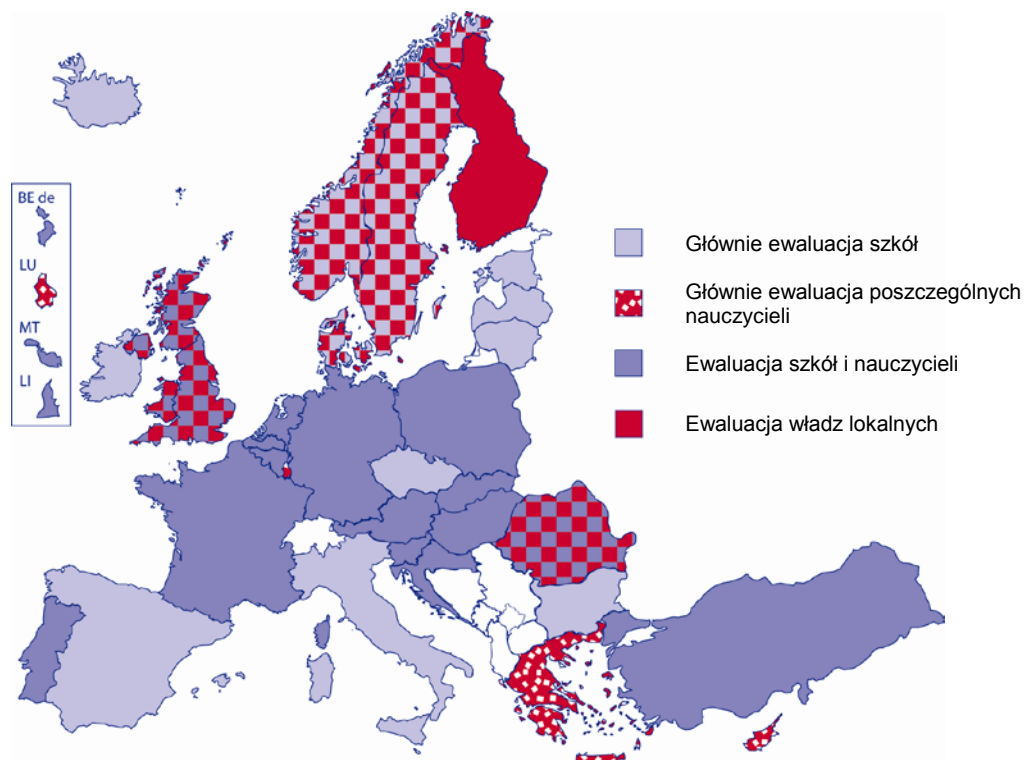
W 21 państwach lub regionach, w których oprócz ewaluacji szkół prowadzona jest też ocena indywidualnych nauczycieli, zazwyczaj odpowiadają za nią dyrektorzy szkół i/lub inni pracownicy pełniący funkcje zarządcze. W Liechtensteinie nauczyciele są ponadto regularnie oceniani przez inspektorat, z kolei we Francji i Turcji odpowiada za to wyłącznie inspektorat. W Portugalii nauczycieli ocenia komisja funkcjonująca w ramach wprowadzonego w roku 2007 systemu oceny administracji publicznej. Systematyczna ocena nauczycieli przez dyrektora szkoły została w latach 2007-2009 wprowadzona w Belgii (Wspólnota Flamandzka), a ostatnio wzmocniono ją w Słowenii (od roku 2009) poprzez zwiększenie częstotliwości raportów składanych przez dyrektorów szkół oraz w Liechtensteinie (od roku 2008) poprzez wystandaryzowanie kryteriów oceniania.

W 12 państwach lub regionach, w których odbywa się zewnętrzna ewaluacja szkół, nauczyciele nie są z zasady oceniani indywidualnie. Jednakże w kilku spośród tych państw mogą podlegać ocenie w określonych okolicznościach. W Estonii, Irlandii i Hiszpanii nauczyciele są oceniani, kiedy ubiegają się o awans lub na początku kariery. W Irlandii inspektorat ocenia nauczycieli również na żądanie rady zarządzającej szkołą.

W Grecji, na Cyprze i w Luksemburgu szkoły nie podlegają procesowi ewaluacji. Zewnętrzna ocena prowadzona przez inspektorat lub doradców szkolnych dotyczy przede wszystkim nauczycieli. Choć jakaś forma zewnętrznej ewaluacji szkół istnieje we wszystkich tych państwach, jest ona dość ograniczona co do zakresu, ponieważ dotyczy finansów, zdrowia, bezpieczeństwa, archiwum itp. Wewnętrzna ewaluacja szkół w tych krajach także ma niewielki zakres. Grecja i Luksemburg realizują obecnie projekty pilotażowe na temat wewnętrznej oceny szkół w ramach planów poprawy jakości edukacji w najbliższych latach. W Belgii Wspólnota Francuska i Wspólnota Niemieckojęzyczna poszerzyły ostatnio zakres swoich systemów ewaluacji (odpowiednio – od roku 2006/07 i 2008/09), które wcześniej dotyczyły przede wszystkim pojedynczych nauczycieli. Począwszy od roku 2006 podobne zmiany można zaobserwować we Francji (ISCED 1).

W krajach skandynawskich nauczyciele nie są oceniani indywidualnie, albo – jak w przypadku Danii – nie podlegają zewnętrznej ocenie indywidualnej. Ocena wewnętrzna (samoocena) istnieje wszędzie w różnym stopniu, ale nie zawsze jest obowiązkowa. Wszędzie z wyjątkiem Islandii systemy ewaluacji szkół są powiązane przede wszystkim z władzami lokalnymi, które mają obowiązek oceniania własnych jednostek edukacyjnych i same podlegają ocenie przez centralne władze oświatowe lub agencje. Jednak podczas gdy w Finlandii władzom lokalnym dano pełną autonomię w zakresie organizacji ewaluacji swoich placówek edukacyjnych, w Danii, Szwecji i Norwegii w ostatnich latach wdrażano odmienne podejście. Mianowicie w tych trzech państwach władze lokalne mają obowiązek dokonania indywidualnej oceny wszystkich szkół. Na przykład w Danii od roku 2006 władze samorządowe są zobowiązane do składania rocznych raportów na temat jakości, które zawierają wyniki zewnętrznej ewaluacji wszystkich podlegających im szkół podstawowych i średnich I stopnia. Poza tym w gestii Duńskiego Instytutu Ewaluacji (EVA) leży ocena wszystkich szkół podlegających Ministerstwu Dzieci i Edukacji. W tym celu instytucja ta przeprowadza ewaluację wybranych szkół, może także pojedynczo oceniać wybrane szkoły. W Szwecji poza ewaluacją dokonywaną przez władze lokalne szkoły są też oceniane przez krajowy inspektorat szkolny.

➡ Rysunek B7: Elementy systemu edukacji podlegające ocenie (ISCED 1-3), 2010/11



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Ocena szkół skupia się na działaniach prowadzonych przez personel, bez prób przypisywania odpowiedzialności poszczególnym pracownikom danej placówki. Tego rodzaju ewaluacja stanowi próbę monitorowania lub poprawy osiągnięć i wyników szkół oraz uczniów, a jej ustalenia są zamieszczane w raporcie ogólnym niezawierającym ocen poszczególnych nauczycieli. Jeśli ocena dyrektora szkoły stanowi element oceny dotyczącej wszystkich aktywności szkolnych (w tym takich, za które odpowiadają bezpośrednio sami dyrektorzy), a jej ustalenia są stosowane w kontekście poprawy jakości danej placówki, uznaje się ją za ewaluację szkoły. Z drugiej strony ocena wybranych i konkretnych aspektów pracy dyrektora (takich jak zarządzanie zasobami ludzkimi lub finansowymi) dokonywana przez radę/zarząd szkoły nie jest uznawana za ewaluację szkoły.

Do **oceny poszczególnych nauczycieli** należy formułowanie osądu na temat ich pracy i przekazywanie indywidualnych ustnych lub pisemnych informacji zwrotnych w celu prowadzenia nauczycieli i poprawy jakości nauczania. Ocena ta może odbywać się w czasie oceny szkoły (w tym wypadku zazwyczaj kończy się informacją ustną) lub być przeprowadzona odrębnie (wtedy nauczyciel otrzymuje najczęściej ocenę pisemną).

Oceny władz lokalnych mogą dokonywać centralne władze oświatowe (lub władze oświatowe najwyższego szczebla), inspektorat lub krajowa agencja edukacyjna. Pracę władz lokalnych sprawdza się pod kątem administrowania szkołami na terytorium geograficznym znajdującym się pod ich opieką.

Dodatkowe uwagi

Grecja: W czerwcu 2010 roku wprowadzono pilotażowy projekt samooceny szkół w oparciu o trzyletnie plany działań zawierające cele edukacyjne, który zakończy się w 2012 roku.

Luksemburg: Pełne wdrożenie wewnętrznej ewaluacji szkół w oparciu o czteroletnie plany poprawy jakości kształcenia jest planowane na rok 2013.

Rumunia: Wprowadzona w 2007 roku ewaluacja władz lokalnych jest przeprowadzana wraz z pełną inspekcją szkoły.

Finlandia: Jednostki prowadzące kształcenie (przede wszystkim samorządy) są odpowiedzialne za ocenianie skuteczności swoich placówek i mają pełną autonomię w organizowaniu ewaluacji.

W NIEMAL POŁOWIE PAŃSTW EUROPEJSKICH W ZEWNETRZNEJ EWALUACJI SZKÓŁ STOSUJE SIĘ CENTRALNE, WYSTANDARYZOWANE KRYTERIA

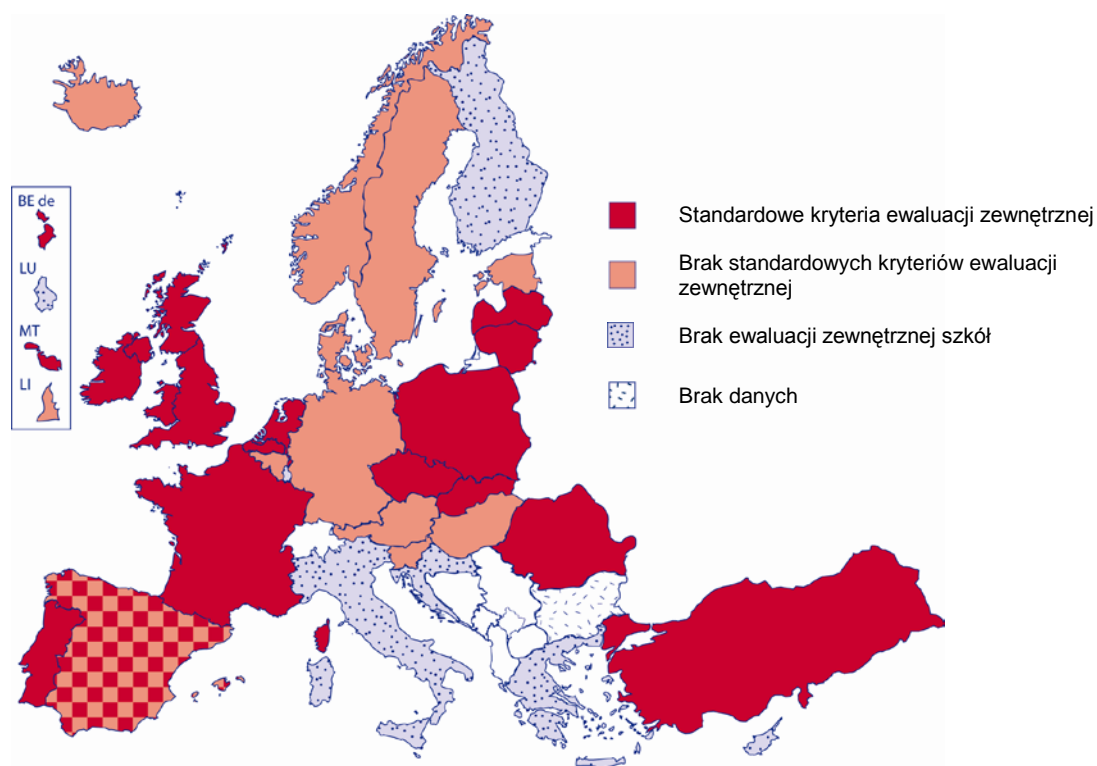
W państwach europejskich procedury stosowane w zewnętrznej ocenie szkół są mniej lub bardziej wystandaryzowane. W roku szkolnym 2010/11 w 14 krajach szkoły były oceniane przez przedstawicieli władz centralnych (lub osoby bezpośrednio podległe temu szczeblowi administracyjnemu) na podstawie standardowych kryteriów. Ten proces standaryzacji rozpoczął się głównie w latach 90. XX wieku (Eurydice, 2004) i w niektórych państwach przeciągnął się na kolejne tysiąclecie. Na przykład w Irlandii standardowe kryteria były stosowane od roku 2004/05, w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna) od roku 2008, a na Malcie od 2010.

Kryteria oceny składają się z dwóch komponentów, tzn. parametru (mierzalnego aspektu ocenianych dziedzin) oraz wymaganego standardu (punkt odniesienia, norma, regulacja lub standard biegłości), w stosunku do którego parametr jest oceniany. Elementy te dają podstawę (ilościową i/lub jakościową), na której opiera się ocena. Jednakże standardowe kryteria stosowane do oceny różnych aspektów pracy szkół mogą różnić się formą i stopniem autonomii, jaką pozostawiają zewnętrznym podmiotom oceniającym w formułowaniu sądów. Ponadto stosowanie standardowych kryteriów nie zakłada, że wszystkie szkoły są zawsze oceniane w takich samych ramach. Standardowe kryteria mogą być na przykład stosowane w pierwszej fazie oceniania, jednakże w przypadku szkół określonych jako zagrożone może mieć miejsce druga faza, w szczególności sposób dostosowana do sytuacji danej placówki. Dzieje się tak na przykład w Holandii.

Nie wszystkie państwa przygotowały szczegółowe listy standardowych kryteriów oceniania szkół. Stąd, by określić kryteria oceniania, ewaluatorzy na szczeblu centralnym opracowują ogólnokrajowe przepisy i cele edukacyjne lub tworzą listy dziedzin, które należy uwzględnić. Niektóre podejścia do kwestii zewnętrznej oceny szkół skupiają się tylko na określonych problemach, takich jak przestrzeganie regulacji lub szkolnego planu rozwoju. Natomiast gdy państwo poszerza zasięg ocenianych zewnętrznie działań szkoły, zazwyczaj tworzy szczegółowe listy standardowych kryteriów. W większości wypadków listy te obejmują szeroką gamę działań, w tym jakość nauczania, efekty kształcenia, różne dziedziny zarządzania szkołą, a także przestrzeganie przepisów.

W kilku państwach szkoły są oceniane przez lokalnych lub regionalnych ewaluatorów (zob. Rysunek B7), którzy w większości wypadków nie mają obowiązku stosowania standardowych kryteriów ułożonych przez władze centralne. Zasadniczo w celu określenia takich kryteriów najczęściej odwołują się oni do treści ustawodawstwa krajowego lub celów edukacyjnych wyznaczanych przez władze lokalne. Jednakże ocena szkół przeprowadzana na szczeblu lokalnym lub regionalnym może być standaryzowana przez władze centralne. Na przykład od roku 2006 władze lokalne w Holandii zostały zobowiązane do skoncentrowania się na ułożonych na poziomie centralnym wskaźnikach, podczas gdy w Polsce od roku 2009 ewaluatorzy regionalni muszą stosować listę standardowych kryteriów. Ponadto na Węgrzech, gdzie nie ma standardowych kryteriów, istnieje standardowa procedura postępowania w przypadku szkół, które nie osiągną wyznaczonego minimum punktów w ogólnokrajowej ocenie uczniów.

➔ **Rysunek B8: Stosowanie standardowych kryteriów w zewnętrznej ocenie szkół prowadzących edukację na poziomie podstawowym oraz edukację ogólnokształcącą na poziomie średnim (I i II stopnia) (ISCED 1-3), 2010/11**



Źródło: Eurydice

Dodatkowe uwagi

Republika Czeska, Litwa, Słowacja i Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS, SCT): Odniesienia do oceny zewnętrznej dotyczą oceny dokonywanej na szczeblu centralnym.

Niemcy: Inspektorzy opierają kryteria ewaluacji o ustawodawstwo edukacyjne oraz wskazania wydane przez ministerstwo edukacji danego landu.

Hiszpania: Za ocenę szkół odpowiedzialne są Wspólnoty Autonomiczne. Niektóre, m.in. Andaluzja, Asturia (projekt pilotażowy), Baleary, Kantabria, Kastylia-La Mancha, Katalonia i La Rioja, wydały listę kryteriów standardowych.

Finlandia: Zob. uwagi do Rysunku B7.

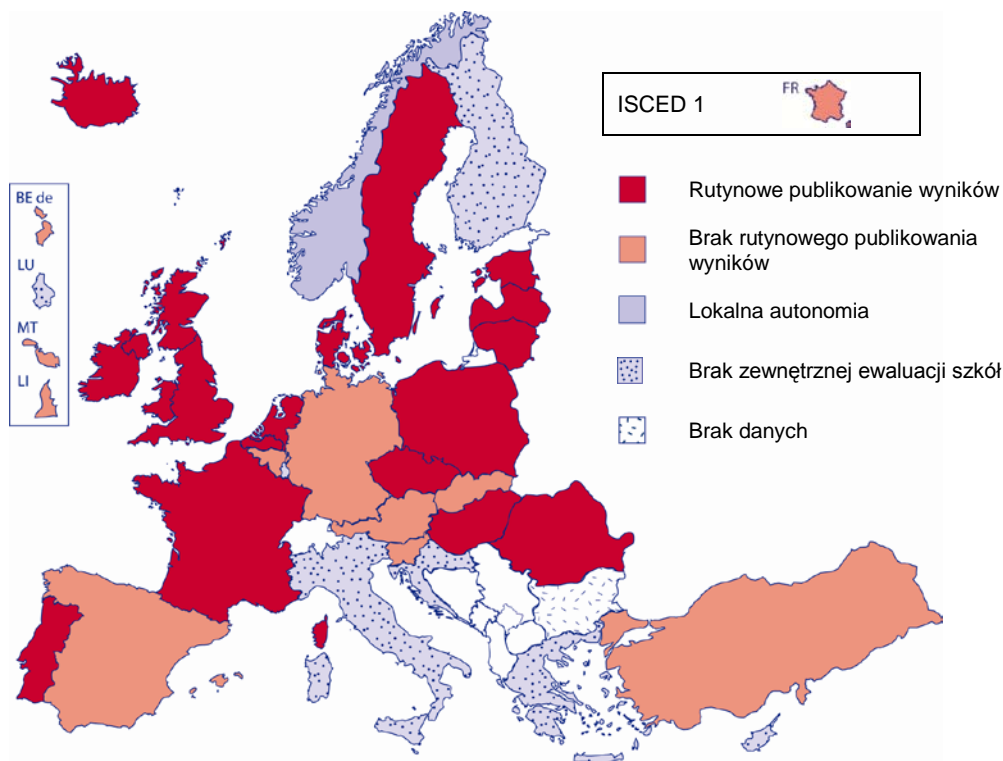
W CORAZ WIĘKSZEJ LICZBIE PAŃSTW EUROPEJSKICH RYTUNOWO PUBLIKUJE SIĘ WYNIKI ZEWNĘTRZNEJ EWALUACJI SZKÓŁ

Niemal wszystkie państwa wprowadzają jakąś formę zewnętrznej ewaluacji szkół (zob. Rysunek B7), a rutynowe publikowanie jej wyników zapisanych w raportach ewaluacyjnych jest w Europie coraz bardziej rozpowszechnione. Praktykę tę wprowadzono w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) w latach 80. XX wieku – w pozostałej części Europy przyjęła się ona pod koniec lat 90. XX wieku i nabrała rozpędu w pierwszej dekadzie nowego tysiąclecia, rozprzestrzeniając się na Belgię (Wspólnota Flamandzka), Danię, Irlandię, Węgry i Rumunię, a niedawno też na Łotwę, Litwę i Polskę.

W 16 państwach lub regionach wyniki zewnętrznej oceny szkół przeprowadzanej przez ewaluatorów odpowiedzialnych bezpośrednio przed władzami centralnymi (w większości wypadków przez inspektorów) są standardowo publikowane na stronie internetowej instytucji odpowiedzialnej za ocenę zewnętrzną lub na stronie ministerstwa edukacji. W Danii (od roku 2006), na Węgrzech, w Szwecji i Islandii w Internecie regularnie prezentuje się także wyniki oceny przeprowadzanej na szczeblu lokalnym. W Polsce ewaluatorzy szczebla regionalnego muszą publikować uzyskane wyniki od roku 2009.

Jeśli wyniki zewnętrznej oceny szkoły nie są publikowane rutynowo, władze oświatowe mogą mimo to udostępniać tego rodzaju informacje rodzicom lub osobom zainteresowanym. Na przykład w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna) rodzice i uczniowie mają prawo zażądać od szkoły raportu z ewaluacji zewnętrznej, z kolei na Malcie rodziców informuje się o głównych zaletach placówki i dziedzinach wymagających poprawy w szkołach podstawowych i średnich I stopnia.

➡ Rysunek B9: Publikowanie wyników zewnętrznej oceny szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia (ISCED 1-3), 2010/11



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Definicja „oceny szkół” – zob. objaśnienia do Rysunku B7.

Publikacja wyników oceny zewnętrznej poszczególnych szkół oznacza publikowanie części lub całości wyników oceny; mogą pojawić się też elementy porównania z innymi placówkami. Raport łączący rezultaty ocen poszczególnych szkół i zawierający ogólne informacje nie należy do tej kategorii. Wyniki mogą być publikowane w różnych formach (na przykład pisemnych raportów rozdawanych rodzicom uczniów szkoły, a także innym osobom na żądanie oraz/lub raportów umieszczanych w Internecie).

Rutynowe publikowanie wyników oznacza, że odbywa się to automatycznie po każdej ocenie i jest wymagane na podstawie oficjalnych rozporządzeń. Publikowanie nie ma charakteru rutynowego, jeśli dochodzi do niego tylko w określonych okolicznościach lub doraźnie bądź jeśli z wynikami ewaluacji można zapoznać się tylko na żądanie.

Dodatkowe uwagi

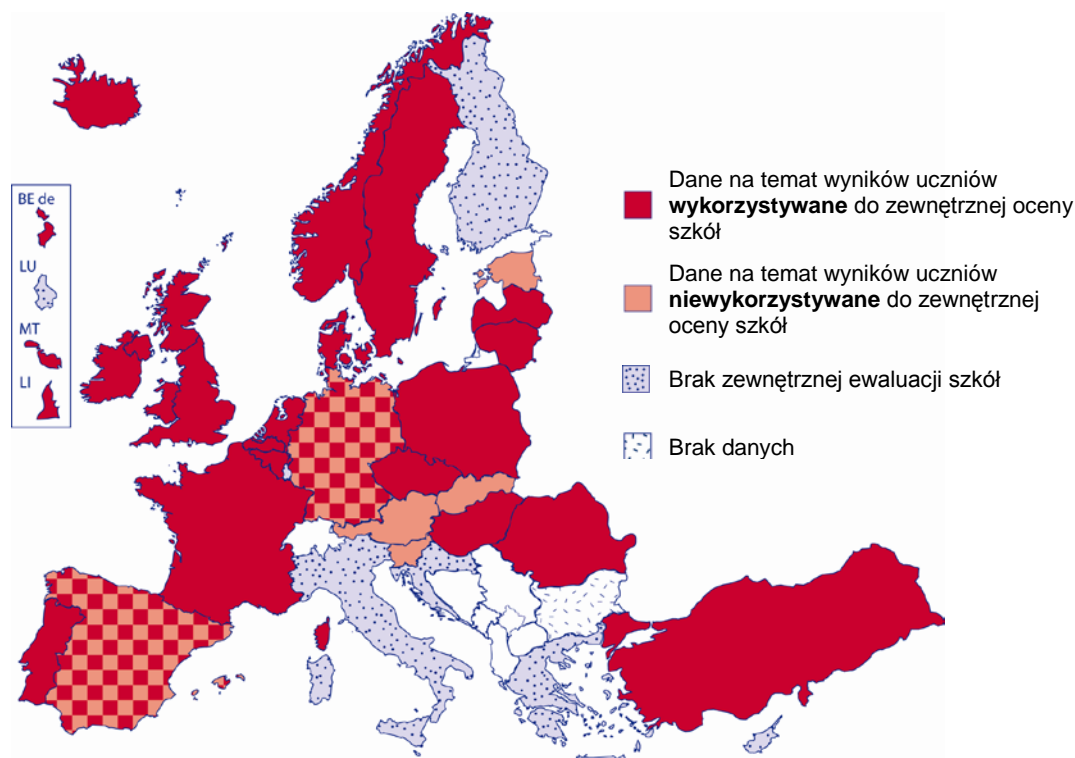
Republika Czeska, Estonia, Słowacja i Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS, SCT): Rysunek dotyczy wyłącznie oceny zewnętrznej przeprowadzanej na szczeblu centralnym. Brak centralnych regulacji dotyczących publikacji wyników oceny przeprowadzanej przez władze lokalne. Sytuacja może różnić się w poszczególnych krajach.

Finlandia: Zob. uwagi do Rysunku B7.

ZEWNĘTRZNA OCENA SZKÓŁ CZĘSTO SKUPIA SIĘ NA DANYCH DOTYCZĄCYCH WYNIKÓW UCZNIÓW, ALE RZADKO W ODNIESIENIU DO STANDARDÓW OGÓLNOKRAJOWYCH

Ewaluacja szkoły może skupiać się na różnych dziedzinach, takich jak jakość procesów edukacyjnych lub administracyjnych przyjętych przez szkoły w ramach swojej autonomii, zgodność ze standardami lub regulacjami czy wyniki procesów dydaktycznych. W znakomitej większości państw, w których istnieje zewnętrzna ocena szkół, przy formułowaniu osądu na temat placówki osoby jej dokonujące biorą pod uwagę wyniki osiągane przez uczniów. Inaczej rzecz się ma w przypadku Estonii, Austrii, Słowenii i Słowacji, gdzie ocena zewnętrzna dotyczy przede wszystkim procesów szkolnych i/lub zgodności z przepisami. Jednakże w Austrii w ramach nowego modelu inspekcji szkół, który zostanie wdrożony od roku 2012/13, będą brane pod uwagę wyniki działalności.

➡ Rysunek B10: Uwzględnianie osiągnięć uczniów w zewnętrznej ocenie szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia (ISCED 1-3), 2010/11



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Republika Czeska: Rysunek dotyczy wyłącznie zewnętrznej oceny szkół przeprowadzanej przez krajowy Inspektorat Szkolny.

Niemcy: Inspektorzy szkolni korzystają z informacji na temat osiągnięć uczniów w pięciu z 16 landów.

Hiszpania: Korzystanie przez inspektorów z informacji na temat wyników osiąganych przez uczniów różni się we Wspólnotach Autonomicznych; robi się to na przykład w Andaluzji, Asturii (projekt pilotażowy), Balearach, Kantabrii i Katalonii.

Finlandia: Zob. uwagi do Rysunku B7.

Związane z wynikami uczniów dane, które najczęściej bierze się pod uwagę w procesie ewaluacji szkół, to rezultaty osiągane w egzaminach centralnych i ogólnokrajowych wystandaryzowanych formach oceniania. Stosuje się także takie wskaźniki, jak wyniki uczniów w ocenianiu przez nauczyciela, dane dotyczące przechodzenia uczniów przez cykl szkolny, wyniki uczniów w badaniach międzynarodowych oraz – choć rzadziej – osiągnięcia na rynku pracy i poziom satysfakcji uczniów lub rodziców.

Jeśli w zewnętrznej ocenie szkół brane są pod uwagę informacje na temat wyników osiąganych przez uczniów, inspektorzy lub inne osoby dokonujące oceny zewnętrznej zazwyczaj mogą dowolnie interpretować dane, bez odniesienia do standardów ogólnokrajowych. Jednakże na Węgrzech, w Portugalii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia) zdefiniowano progi wyników uczniów, wiążące się z różnymi formami interwencji w szkołach. Na Węgrzech szkoła osiągająca na przestrzeni kilku lat niższe wyniki w testach ogólnokrajowych musi przygotować plan naprawczy. W Portugalii szkoły ze słabymi wynikami w takich obszarach, jak osiągnięcia uczniów w testach standaryzowanych lub wskaźniki przechodzenia uczniów do kolejnych klas, muszą ułożyć harmonogram wprowadzania serii działań naprawczych, w tym dodatkowego wsparcia dla dzieci osiągających zbyt niskie rezultaty. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia) wyznaczane są minimalne standardy określone jako odsetek uczniów osiągających dany poziom osiągnięć lub postęp w standaryzowanych testach i egzaminach. Szkoły, które nie spełniają tych standardów, mogą uzyskać dodatkowe wsparcie i monitoring, a w przypadku braku poprawy stosuje się niekiedy interwencje formalne.

W MNIEJSZOŚCI PAŃSTW EUROPEJSKICH PUBLIKUJE SIĘ WYNIKI, JAKIE OSIĄGAJĄ UCZNIOWIE POSZCZEGÓLNYCH SZKÓŁ W TESTACH OGÓLNOKRAJOWYCH

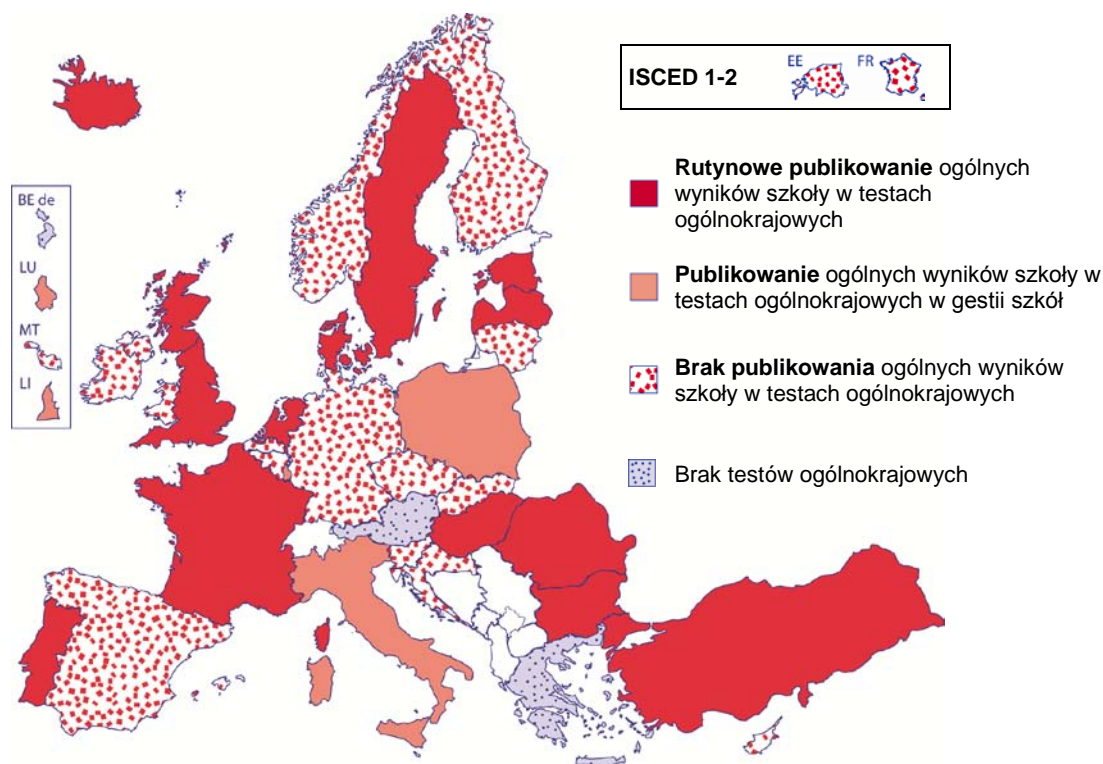
Publikowanie zbiorczych wyników osiąganych przez uczniów poszczególnych szkół w testach ogólnokrajowych jest postrzegane jako sposób wzmocnienia odpowiedzialności szkół i może być powiązane z większą konkurencją między placówkami (więcej informacji na temat rodzajów testów ogólnokrajowych stosowanych w poszczególnych państwach – zob. Rysunek F18). Państwa europejskie przyjęły zróżnicowane i niekiedy sprzeczne strategie w tej dziedzinie: od rutynowego, systematycznego publikowania wyników do oficjalnego zakazu układania rankingów szkół na podstawie wyników testów ogólnokrajowych.

W jednej trzeciej państw władze centralne udostępniają wyniki szkół w testach ogólnokrajowych. Na Węgrzech, w Rumunii i Zjednoczonym Królestwie szkoły muszą też ujmować zbiorcze wyniki w testach ogólnokrajowych w dokumentach rozdawanych wszystkim rodzicom lub zamieszczać stosowne informacje na swoich stronach internetowych.

Centralne organy oświatowe mogą publikować wyniki poszczególnych szkół na kilka sposobów. Niekiedy są one udostępniane w postaci surowych danych (tak dzieje się w Szwecji) lub wskaźników ważonych na podstawie cech populacji uczniów, bądź wartości dodanej szkół (przypadek Islandii). Z kolei w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) łączy się oba rodzaje informacji. W większości państw, w których publikowane są wyniki testów ogólnokrajowych, uwzględnia się wyniki wszystkich testów ogólnokrajowych przeprowadzanych w szkołach podstawowych i średnich, niezależnie od tego, czy zależy od nich promocja uczniów. Jednak w Danii, Estonii i Francji publikowane są tylko wyniki końcowych egzaminów przeprowadzanych na poziomie ISCED 2 (Dania) lub ISCED 3, nie zaś wyniki innych testów przeprowadzanych w szkołach podstawowych i średnich.

We Włoszech, Luksemburgu, Polsce i Liechtensteinie szkoły zasadniczo mają autonomię w zakresie publikacji wyników szkół w testach ogólnokrajowych. W 17 systemach edukacji wyniki osiągane przez szkoły w testach ogólnokrajowych nie są publikowane. W Belgii (Wspólnota Francuska), Hiszpanii i Słowenii oficjalne dokumenty wręcz zakazują klasyfikowania szkół na podstawie osiąganych przez nie wyników w testach ogólnokrajowych. Jednakże w Hiszpanii Wspólnoty Autonomiczne mogą zdecydować o upublicznieniu wyników testów.

➔ **Rysunek B11: Publikowanie wyników poszczególnych szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia osiąganych w testach ogólnokrajowych (ISCED 1-3), 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Wszystkie informacje na temat rodzajów testów ogólnokrajowych w poszczególnych państwach – zob. Rysunek F18.

Dodatkowe uwagi

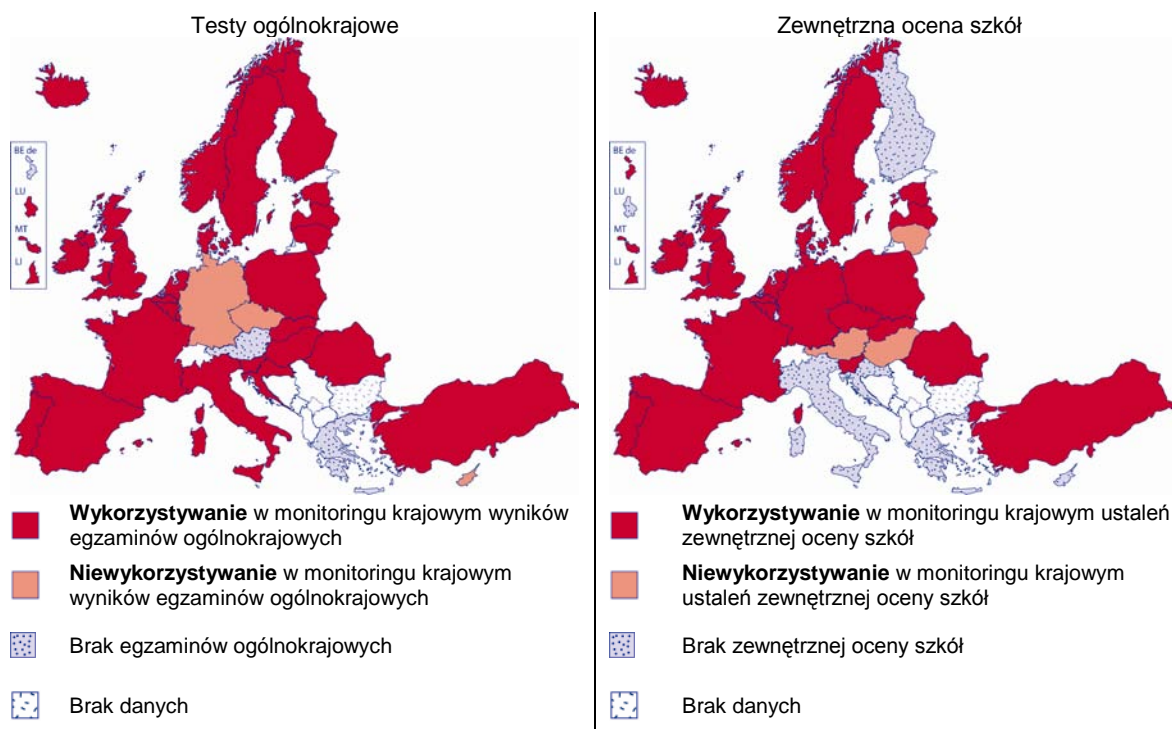
Portugalia: W przypadku egzaminów ogólnokrajowych ministerstwo publikuje wyniki poszczególnych szkół w Internecie. Zachowywana jest anonimowość uczniów, ale praktyka ta umożliwia prasie zbieranie i publikowanie informacji na temat poziomu szkół.

W MONITOROWANIU SYSTEMÓW EDUKACJI KORZYSTA SIĘ Z RÓŻNYCH ŹRÓDEŁ INFORMACJI

Krajowy monitoring systemów edukacji to proces zbierania i analizowania informacji mający na celu sprawdzenie efektywności systemu edukacji w odniesieniu do założonych celów i standardów, a także wprowadzenie niezbędnych zmian. Zakres branych pod uwagę informacji może na przykład obejmować wyniki samooceny szkół, wyniki egzaminów zewnętrznych lub innych ogólnokrajowych form oceniania, specjalnie przygotowane wskaźniki dotyczące osiągnięć lub wyniki ewaluacji zewnętrznych (w tym PIRLS, TIMSS, PISA itp.). Niektóre państwa polegają na informacjach ekspertów lub specjalnej instytucji, takiej jak rada powołana do monitorowania reform.

W większości państw wdraża się jakąś formę monitorowania systemu kształcenia, a w wielu istnieją specjalne organy do realizacji tego zadania. W niniejszej publikacji analizuje się dwa główne narzędzia monitorowania rozwoju systemów edukacji: wyniki osiągane przez uczniów w testach ogólnokrajowych (zob. Rysunek F18) oraz wyniki ewaluacji szkół (zob. Rysunek B7). W większości państw korzysta się z obu rodzajów danych – jedynym państwem, które nie korzysta z obu źródeł, jest obecnie Austria (ma to się zmienić w roku szkolnym 2012/13).

➔ **Rysunek B12: Krajowy monitoring systemów edukacji – wykorzystywanie wyników zewnętrznej oceny uczniów i szkół, poziomy ISCED 1-3, 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Określenie „**wykorzystywanie w monitoringu krajowym wyników egzaminów ogólnokrajowych**” odnosi się do wykorzystywania krajowych danych dotyczących średnich wyników uzyskiwanych przez wszystkich uczniów (lub przedstawicieli reprezentatywnych próbek) z danej grupy wiekowej w ogólnokrajowych formach oceniania. Poza monitoringiem krajowym wyniki takiego oceniania mogą też służyć do przyznawania uczniom świadectw lub stopni pod koniec roku szkolnego, przenoszenia ich na następny poziom kształcenia, monitorowania wyników szkoły lub określania potrzeb edukacyjnych poszczególnych uczniów. Wszystkie informacje na temat rodzajów egzaminów ogólnokrajowych w poszczególnych państwach – zob. Rysunek F18.

Określenie „**wykorzystywanie w monitoringu krajowym ustaleń zewnętrznej oceny szkół**” odnosi się do stosowania ogólnokrajowych danych obejmujących wyniki uzyskane przez poszczególne szkoły. Definicje zewnętrznej oceny szkół – zob. objaśnienia do Rysunku B7.

Kategoria ta nie obejmuje egzaminów podejmowanych w ramach międzynarodowych projektów ewaluacyjnych.

Dodatkowe uwagi

Republika Czeska: Uczniowie brali udział w ogólnokrajowym standaryzowanym teście kończącym szkołę średnią II stopnia po raz pierwszy w roku szkolnym 2010/11. Planuje się wprowadzenie innych ogólnokrajowych egzaminów na poziomach ISCED 1 i 2 w roku 2014. Oczekuje się, że ich wyniki będą wykorzystywane na potrzeby monitoringu.

Dania: Wyniki egzaminów ogólnokrajowych przeprowadzanych w czasie kształcenia obowiązkowego na potrzeby identyfikacji potrzeb edukacyjnych poszczególnych uczniów nie są stosowane w czasie monitoringu krajowego; wykorzystuje się tylko wyniki egzaminów kończących szkołę średnią I stopnia.

Austria: Od roku szkolnego 2012/13 ogólnokrajowe testy będą w pełni wdrożone, a ich wyniki wykorzystywane do monitoringu systemu kształcenia.

Ogólnokrajowy monitoring oparty na standaryzowanej ocenie uczniów jest obecnie rozpowszechniony w Europie. W większości państw, w których stosuje się standaryzowaną ocenę uczniów (z wyjątkiem Republiki Czeskiej – tymczasowo, Niemiec i Cypru), wyniki są zbierane, by oddać ogólny obraz funkcjonowania krajowego lub centralnego systemu edukacji. W większości państw (poza Danią) w procesie tym wykorzystuje się wszystkie istniejące wyniki testów ogólnokrajowych.

W ponad połowie analizowanych państw w badaniu efektywności systemu szkolnictwa wykorzystywane są też wyniki egzaminów zewnętrznych przeprowadzanych przede wszystkim na potrzeby oceniania i certyfikowania uczniów. Zasadniczo takie egzaminy przeprowadza się na zakończenie kształcenia obowiązkowego lub szkoły średniej II stopnia. Oczywiście sposób organizacji tego oceniania w szkołach średnich, w tym lata nauki, w których się ono odbywa, różni się w poszczególnych państwach (zob. Rysunki F13-F16).

W znakomitej większości państw europejskich (zob. Rysunek F18) przeprowadza się ogólnokrajowe testy mające na celu przede wszystkim ocenę systemu szkolnictwa i poszczególnych szkół (tzn. nie decydują one o promocji uczniów). Takie testy umożliwiają pomiar, w różnym czasie, biegłości uczniów w zakresie umiejętności i/lub wiedzy w stosunku do skali wyznaczonej na szczeblu ogólnokrajowym. Przeprowadza się je zazwyczaj w szkołach podstawowych i średnich I stopnia, rzadziej w szkołach średnich II stopnia. W Belgii (Wspólnota Francuska), Francji, na Węgrzech, w Szwecji, Portugalii, Zjednoczonym Królestwie (Anglia i Irlandia Północna) i Norwegii wyniki egzaminów ogólnokrajowych umożliwiających identyfikację potrzeb edukacyjnych poszczególnych uczniów wykorzystuje się także w ocenie efektywności systemu kształcenia.

W państwach, gdzie regularnie przeprowadza się zewnętrzną ocenę szkół, ustalenia tego procesu są bardzo często stosowane do monitorowania całego systemu edukacji (zob. Rysunek B7). Do wyjątków należą Litwa, Węgry i Austria. Na potrzeby ogólnokrajowego monitoringu ewaluatorzy odpowiedzialni bezpośrednio przed władzami na szczeblu centralnym z reguły przygotowują raport ogólny. W Liechtensteinie nie powstaje raport krajowy, ale władze oświatowe wyciągają wnioski z raportów ewaluacyjnych poszczególnych szkół. Tam, gdzie ewaluatorzy odpowiadają bezpośrednio przed władzami lokalnymi lub regionalnymi, centralne władze oświatowe w różny sposób wykorzystują wyniki ewaluacji szkół. Na przykład w Polsce regionalne władze oświatowe przygotowują raporty dotyczące stanu edukacji w regionach, za które odpowiadają. W Danii centralne władze oświatowe korzystają z raportów na temat jakości pracy szkół przygotowywanych przez samorzady. W Szwecji ustalenia oceny przeprowadzanej przez samorzady są przetwarzane przez specjalistyczną krajową agencję edukacyjną, a następnie wykorzystywane przez centralne władze oświatowe.

ORGANIZACJA

CZĘŚĆ III – SZCZEBLE I PROCESY DECYZYJNE

AUTONOMIA SZKÓŁ JEST W EUROPIE RZECZĄ POWSZECHNĄ

Choć autonomia szkół jest obecnie w Europie często spotykana, stanowi to efekt procesu stopniowego jej wdrażania, które rozpoczęło się w latach 80. XX wieku w kilku pionierskich krajach, a w latach 90. stało się zjawiskiem powszechnym. W ogromnej większości przypadków reformy te były wprowadzane w ramach odgórnego procesu decyzyjnego (więcej szczegółów – zob. Eurydice 2007b i 2008).

W poniższej analizie autonomii szkół wzięto pod uwagę kilka szerokich dziedzin działalności szkolnej, w tym zagadnienia związane z administracją i zarządzaniem szkołami, tzn. finansami i zasobami ludzkimi, a także dydaktykę, obejmującą m.in. istotne zagadnienia programu nauczania, oceniania i metod dydaktycznych.

Generalnie w Europie występują zasadnicze różnice zarówno w zakresie przyczyn wprowadzania autonomii szkół, jak i czasu jej wdrażania (Eurydice, 2007b). Trudno zatem się dziwić, że w roku 2011 dziedziny, w zakresie których szkoły posiadają autonomię, także zasadniczo się różnią.

Ze szczegółowej analizy informacji na temat autonomii przyznawanej szkołom w ramach **zarządzania zasobami ludzkimi i finansowymi** wynika, że w niektórych państwach jest ona szersza niż w innych oraz że istnieją obszary działalności, w których przyznaje się ją chętniej niż w innych.

W 11 państwach (Belgia, Republika Czeska, państwa bałtyckie, Irlandia, Włochy – zwłaszcza zarządzanie finansami, Słowenia, Słowacja, Szwecja – z wyjątkiem dofinansowania ze źródeł prywatnych, Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna) szkołom przyznaje się duży zakres autonomii w obu tych dziedzinach. Podobna sytuacja panuje na Węgrzech i w Polsce, ale w państwach tych wiele decyzji musi być zaakceptowanych przez władze wyższego szczebla lub podjętych zgodnie z przyjętymi wytycznymi.

W Danii, Holandii i Finlandii sytuacja jest bardziej zróżnicowana, ponieważ to odpowiednie władze decydują o tym, czy dawać szkołom uprawnienia w zakresie wszystkich obszarów zarządzania (Holandia) czy tylko w niektórych dziedzinach (Dania i Finlandia).

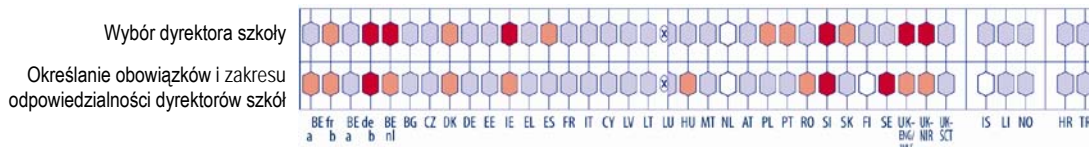
W mniejszości są państwa, w których szkoły mają bardzo niewielką autonomię w zakresie finansów i zasobów ludzkich. Jest tak przede wszystkim w Niemczech, Grecji (choć przyjęte w roku 2010 ustawodawstwo zapewniło placówkom pełną autonomię w zakresie wydatków operacyjnych), Francji (ISCED 1), Luksemburgu (ISCED 1) i na Malcie. Na Cyprze i w Turcji szkoły nie mają autonomii w tych dziedzinach.

W obszarze zarządzania zasobami ludzkimi istnieją różne rozwiązania. Decyzje dotyczące obsadzenia stanowiska dyrektora szkoły bardzo często leżą w gestii władz oświatowych, natomiast decyzje dotyczące zarządzania kadrą pedagogiczną (np. rekrutacja nowych pracowników, wybór pracowników zastępujących nieobecnych nauczycieli, określanie zakresu obowiązków i odpowiedzialności) zazwyczaj są podejmowane na poziomie szkoły. W Rumunii od roku 2011/12 szkoły otrzymały autonomię w zakresie doboru nauczycieli. Placówki mają pełną autonomię w zakresie wyboru dyrektora szkoły w Belgii (Wspólnota Flamandzka, a w przypadku szkół subsydiowanych – Wspólnota Niemieckojęzyczna), Irlandii, Słowenii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna). Tam, gdzie szkoły mają szeroką autonomię w kwestiach dotyczących kadry pedagogicznej, zazwyczaj formalnie są też prawodawcą (zob. Rysunek B15).

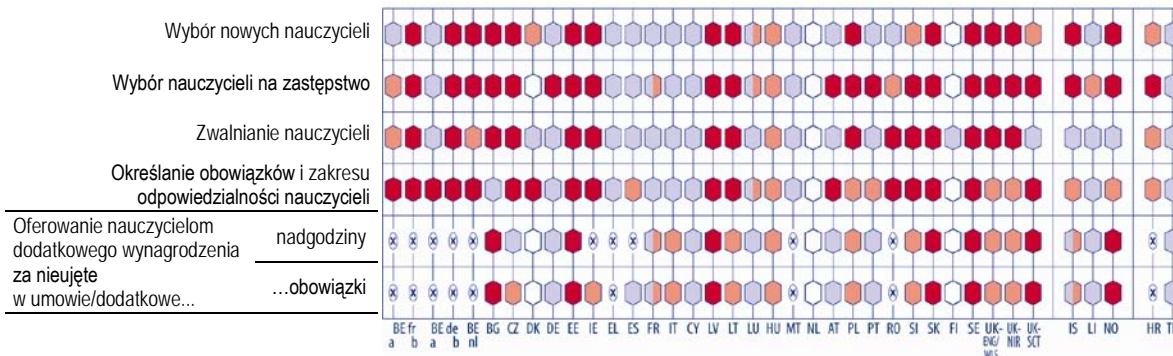
Rysunek B13: Poziomy autonomii szkół w zarządzaniu zasobami i w kwestiach dotyczących dydaktyki w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1-3), 2010/11

ZASOBY LUDZKIE

W odniesieniu do dyrektorów szkół

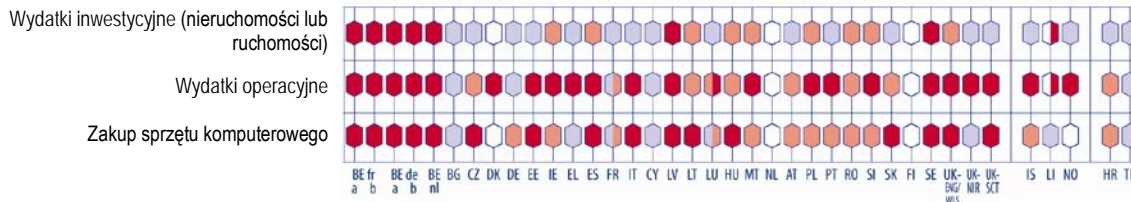


W odniesieniu do kadry pedagogicznej

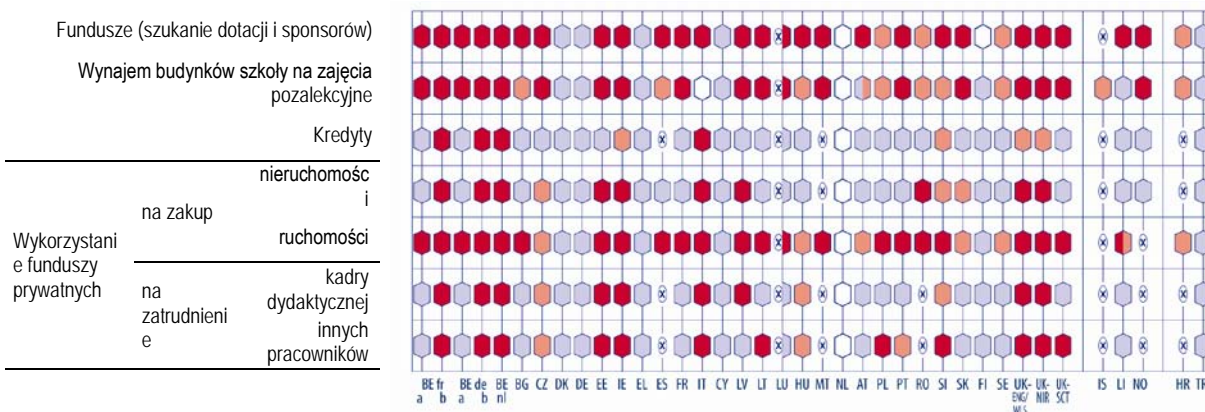


ZASOBY FINANSOWE

Wykorzystywanie funduszy publicznych



Pozyskiwanie i wydawanie funduszy prywatnych

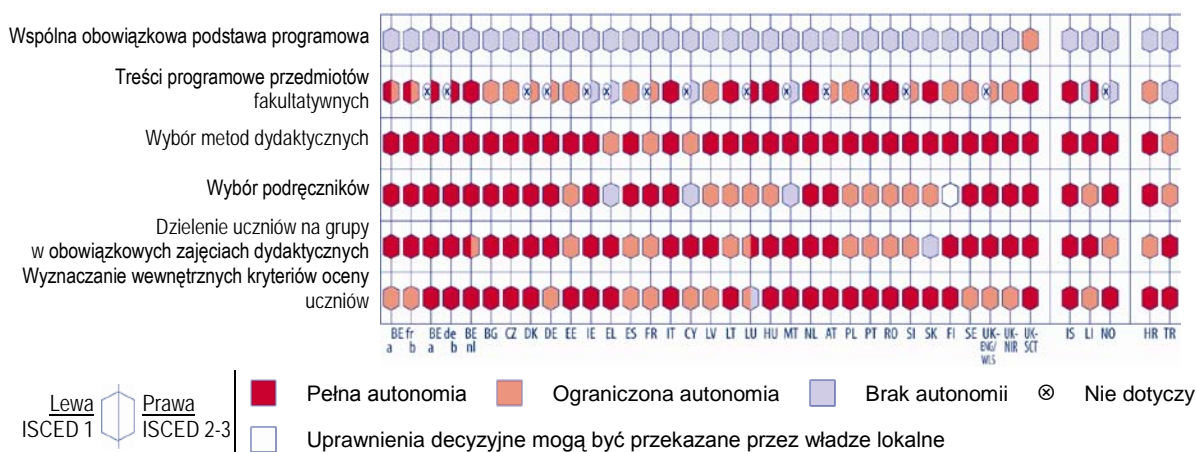


Lewa ISCED 1 | Prawa ISCED 2-3

■ Pełna autonomia
 ■ Ograniczona autonomia
 ■ Brak autonomii
 ⊗ Nie dotyczy
 Uprawnienia decyzyjne mogą być przekazane przez władze lokalne

Źródło: Eurydice.

DYDAKTYKA



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Wskaźnik ten pokazuje stopień autonomii szkół w odniesieniu do lokalnych, regionalnych i centralnych władz oświatowych. Więcej informacji na temat podziału uprawnień decyzyjnych w szkołach – zob. Rysunek B14.

„**Brak autonomii**” oznacza, że decyzje podejmowane są wyłącznie przez władze oświatowe, choć mogą one konsultować się ze szkołą na określonym etapie. „**Pełna autonomia**” odnosi się do sytuacji, gdy szkoły samodzielnie podejmują decyzje w granicach ustalonych przez przepisy lub wytyczne ogólnokrajowe/lokalne. Władze oświatowe mogą jednakże wydawać wskazania, które nie ograniczają autonomii szkół.

„**Ograniczona autonomia**” obejmuje cztery możliwości:

- szkoły podejmują decyzje wspólnie z władzami oświatowymi, lub składają propozycje do zaakceptowania
- szkoły podejmują decyzje na podstawie zestawu możliwości określonych wcześniej przez władze oświatowe
- szkoły mają pewną autonomię w danej dziedzinie, ale jeśli chodzi o pozostałe decyzje, muszą uzyskać akceptację władz oświatowych albo nie są autonomiczne
- zasadniczo szkoły są autonomiczne, ale zdecydowanie zachęca się je do przestrzegania oficjalnych zaleceń

Więcej informacji na temat sytuacji, w których szkoły mają ograniczoną autonomię, można znaleźć w załącznikach.

„**Uprawnienia decyzyjne mogą być przekazane przez władze lokalne**” oznacza, że podejmowanie decyzji leży w gestii władz lokalnych, ale mają one prawne możliwości delegowania uprawnień na poziom szkół.

„**Nie dotyczy**” odnosi się do sytuacji, gdy określony element nie istnieje w danym systemie szkolnictwa i dlatego żadne decyzje nie są podejmowane ani przez szkoły, ani przez władze oświatowe.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr): Szkoły subsydiowane mają mniejszą autonomię w zakresie wyboru dyrektorów szkoły, odkąd rozporządzenie z 2007 roku dotyczące funkcji dyrektorów szkół uszczegółowiło modalność ich wyboru i zatrudniania.

Belgia (BE fr, BE de): (a) Dotyczy szkół, za które odpowiada bezpośrednio Wspólnota, a władzą odpowiedzialną jest minister, (b) – dotyczy szkół publicznych i subsydiowanych szkół prywatnych. W szkołach subsydiowanych za organ zarządzający w szkole uznawane są odpowiednie władze.

Belgia (BE de): Szkoły mogą podejmować decyzje do określonego poziomu wydatków inwestycyjnych, powyżej tego poziomu decyzje podejmuje ministerstwo.

Bułgaria: Szkoły mają autonomię w zakresie niektórych wydatków operacyjnych.

Republika Czeska: Od roku 2007, kiedy weszły w życie przepisy nakładające na szkoły obowiązek wypłacania wynagrodzenia za nieprzewidziane w umowach obowiązki w ramach wynagrodzenia określonego na poziomie centralnym, mają one mniejszą autonomię w odniesieniu do zasobów ludzkich.

Hiszpania: Szkoły mogą swobodnie podejmować decyzje dotyczące zakupu sprzętu komputerowego, ale to Wspólnoty Autonomiczne zazwyczaj planują infrastrukturę sieciową i przekazują najważniejsze elementy wyposażenia.

Francja: Fundusze od przedsiębiorstw prywatnych mogą otrzymywać tylko te szkoły, w których istnieją lekcje technologii lub zmodyfikowana ścieżka ogólnokształcąca/zawodowa (SEGPA).

Cypr: Na poziomie ISCED 1 możliwe jest przekazywanie kompetencji lub nie ma autonomii w zakresie wyboru podręczników szkolnych.

Luksemburg: Na poziomie ISCED 1 nie istnieje stanowisko dyrektora szkoły.

Malta: W przypadku szkół na poziomie ISCED 3 (*Junior College*) sytuacja jest inna od informacji pokazanych na rysunku w następujących dziedzinach: zasoby ludzkie (z wyjątkiem wyboru nauczycieli na zastępstwo i oferowania dodatkowego wynagrodzenia) – ograniczona autonomia; korzystanie z finansów publicznych: pełna autonomia. Szkoły mają ograniczoną autonomię w wynajmowaniu swoich obiektów na zajęcia sportowe. Na poziomie ISCED 3 uczniowie muszą zakupić własne książki z listy zalecanych podręczników oraz sylabusy do egzaminów odbywających się pod koniec tego poziomu w zakresie minimum podstawy programowej. Warunki zatrudnienia w szkołach podlegających Dyrekcji do spraw Edukacji są ustalane na szczeblu centralnym, ale dyrektorzy szkół mogą przekazywać nauczycielom niektóre obowiązki, takie jak przydzielanie klas, i określać ich zakres odpowiedzialności.

Holandia: W każdej szkole istnieją odpowiednie władze (*bevoegd gezag*), które mogą przekazać kompetencje decyzyjne zarządowi szkoły lub jej dyrektorowi.

Austria: *Allgemein bildende höhere Schule* mogą w ramach wytycznych edukacyjnych decydować o wynajmowaniu budynków szkolnych na użytek społeczności.

Portugalia: Szkoły mogą wybierać pracowników tylko wówczas, jeśli po przydziale stanowisk na szczeblu krajowym zostaną wolne stanowiska. W zakresie dyscyplinowania i usuwania pracowników szkoły inicjują i realizują procedury, ale ostateczna decyzja zapada na wyższym szczeblu.

Rumunia: Od wejścia w życie nowego prawa o ujednoczeniu wynagrodzenia w roku 2010 szkoły nie mają żadnej swobody w zakresie przyznawania nauczycielom dodatkowego wynagrodzenia. Od roku 2011/12 placówki będą miały pełną autonomię w zakresie wypełniania wakatów.

Słowenia: Szkoły średnie II stopnia mają pełną autonomię w zakresie korzystania z prywatnych funduszy podczas zatrudniania pracowników dydaktycznych.

Słowacja: Niektóre aspekty dotyczące ról, obowiązków i środków dyscyplinarnych kadry pedagogicznej mogą być regulowane przez obowiązujące wytyczne. Szkoły mogą decydować o niektórych wydatkach inwestycyjnych za zgodą wyższych władz.

Szwecja: Niektóre kwestie dotyczące środków dyscyplinarnych mogą być regulowane przez obowiązujące wytyczne. W zakresie wydawania funduszy publicznych władze lokalne muszą wypełniać wytyczne krajowe, dlatego mają obowiązek przekazywania szkołom przynajmniej pewnego zakresu decyzji. Stopień, w jakim poszczególne szkoły mogą decydować o kwestiach dotyczących pozyskiwania dotacji, wynajmowania obiektów i korzystania z funduszy do nabywania ruchomości, różni się w poszczególnych samorządach zakresem przekazywanych kompetencji.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Jeśli budynek powstał dzięki partnerstwu publiczno-prywatnemu, szkoły nie mają autonomii w zakresie wynajmowania siedziby na użytek społeczności. W Walii szkoły nie mogą swobodnie decydować o wydatkach inwestycyjnych i zakupach.

Zjednoczone Królestwo (SCT): Lokalne władze oświatowe ponoszą pełną odpowiedzialność za środki dyscyplinarne. W niektórych przypadkach szkoły mogą poszerzyć zakres zadań dla stanowiska, co wiąże się z podwyżką wynagrodzenia.

Islandia: Ograniczoną autonomię w zakresie dodatkowego wynagrodzenia za nieobjęte umową nadgodziny i inne obowiązki mają wyłącznie szkoły na poziomie ISCED 3.

Norwegia: Jeśli chodzi o fundusze prywatne, szkoły mogą tylko otrzymywać dotacje.

Autonomia w zakresie zarządzania zasobami finansowymi pochodzącymi ze środków publicznych jest dużo bardziej powszechna w odniesieniu do wydatków operacyjnych i nabywania sprzętu komputerowego niż w przypadku wydatków inwestycyjnych. Jednakże w Irlandii ostatnie plany dotyczące ogólnokrajowego wsparcia w zakresie wyposażenia komputerowego w szkołach ograniczyły autonomię szkół w tej dziedzinie.

W większości państw szkoły mają pełną autonomię w zakresie zbierania prywatnych funduszy w formie dotacji, sponsoringu lub wynajmowania budynków. Z drugiej strony autonomia szkół jest znacznie bardziej ograniczona w odniesieniu do możliwości zaciągania kredytów. Tylko w Belgii (szkoły subsydiowane), Włoszech i Holandii (jeśli władza w tym zakresie jest przekazana) istnieje pełna swoboda w tym zakresie. Zasadniczo szkoły mają możliwość wykorzystywania zdobytych funduszy prywatnych do nabywania ruchomości (rzadziej nieruchomości) i zatrudniania pracowników.

Z analizy odpowiedzialności za decydowanie o kwestiach związanych z **dydaktyką** wynika, że choć w wielu systemach kształcenia istnieją powiązane cele wyznaczone na szczeblu centralnym, regionalnym lub lokalnym, instytucje i organizacje edukacyjne mają często dużą swobodę w określaniu, w jaki sposób osiągać te założenia.

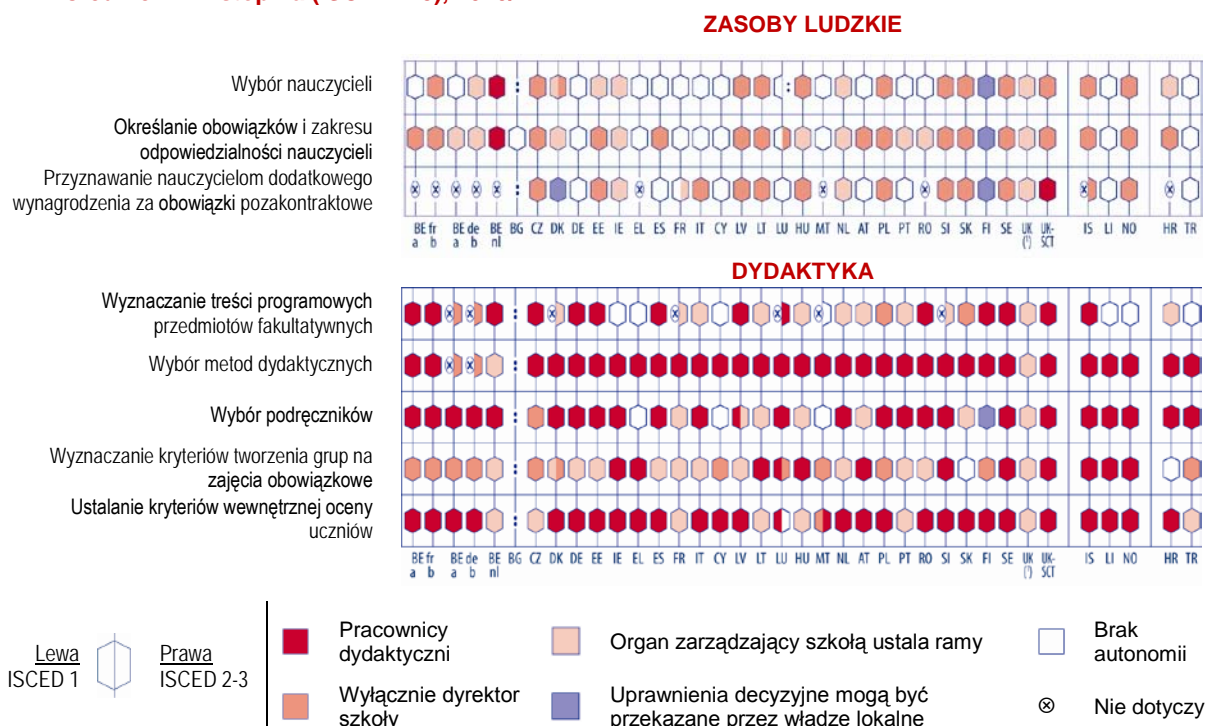
Szkoły mają najmniejszą autonomię w dziedzinach, które bezpośrednio odzwierciedlają główne cele systemu edukacji. W większości państw zmierza się do tego, by wszyscy uczniowie mieli dostęp do dobrej jakości kształcenia, dlatego niemal wszędzie władze centralne wyznaczają podstawę programową zawierającą treści lub cele, których muszą przestrzegać wszyscy nauczyciele. Jednak w Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) cele podstawy programowej są wyrażone w kategoriach typowego rozwoju ucznia na różnych poziomach kształcenia i dlatego nie mają charakteru normatywnego. W odróżnieniu od procedur dotyczących obowiązkowej podstawy programowej, szkoły generalnie mają większą swobodę w zakresie tworzenia **programu nauczania przedmiotów fakultatywnych**. Nie dotyczy to jednak kilku państw, m.in. Norwegii, gdzie w ramach wprowadzonego w 2006 roku programu promocji wiedzy szkoły nie mają większej autonomii w określaniu treści nauczania przedmiotów fakultatywnych niż w przypadku przedmiotów obowiązkowych.

Szkoły i nauczyciele mają zazwyczaj większą autonomię w odniesieniu do codziennych działań edukacyjnych. Większość państw daje szkołom swobodę decydowania o stosowanych metodach nauczania, mimo że często tworzone są mechanizmy monitoringu, na przykład w formie inspekcji. W Grecji, Francji, na Cyprze i w Turcji władze centralne wydają wytyczne dla szkół dotyczące metod dydaktycznych. W niemal wszystkich państwach szkoły wybierają też samodzielnie podręczniki; do wyjątków należy Grecja, Cypr i Malta. Wszystkie państwa z wyjątkiem Słowacji (od roku 2008) przyznają szkołom pewną swobodę w określaniu kryteriów podziału uczniów na grupy dydaktyczne. Na Łotwie w roku 2009 zniesiono regulacje dotyczące dzielenia uczniów na grupy. Nauczyciele mają też znaczną autonomię w innej ważnej dziedzinie pracy, czyli ustalaniu kryteriów oceny uczniów. Grecja przyjęła te zasady niedawno, bo dopiero w roku 2010.

NA POZIOMIE SZKÓŁ ORGAN ZARZĄDZAJĄCY RZADKO BIERZE UDZIAŁ W WYBORZE METOD DYDAKTYCZNYCH

We wszystkich państwach szkoły mają kompetencje decyzyjne w zakresie dydaktyki, a w większości także w dziedzinie określonych aspektów zarządzania zasobami ludzkimi (zob. Rysunek B13). Podmioty podejmujące decyzje w szkołach różnią się w zależności od rodzaju aktywności. W niemal wszystkich krajach poza pełnieniem roli członków organu zarządzającego szkołą pracownicy dydaktyczni nie podejmują decyzji dotyczących zasobów ludzkich, ale generalnie w różnym stopniu biorą udział w decyzjach dydaktycznych. W państwach, w których takie decyzje, jak wybór nowych nauczycieli, określanie ich zadań i obowiązków w zamian za dodatkowe wynagrodzenie, są podejmowane na poziomie szkół, zazwyczaj leżą one w kompetencji dyrektora szkoły. Jednakże w około 10 krajach organ zarządzający szkołą pełni też pewne funkcje związane z zarządzaniem kadrami. W Estonii, na Węgrzech, w Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) i Chorwacji dyrektor szkoły może być za to odpowiedzialny w sposób wyłączny, a niekiedy w podejmowaniu decyzji na dany temat uczestniczy także instytucja zarządzająca szkołą. Wreszcie w Belgii (Wspólnota Flamandzka) i Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) nauczyciele odgrywają pewną rolę w określaniu swoich warunków pracy.

➔ Rysunek B14: Podmioty decyzyjne w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1-3), 2010/11



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Na rysunku zaznaczono podmioty decyzyjne w obrębie szkół niezależnie od tego, czy szkoła ma pełną czy ograniczoną autonomię w danym zakresie (więcej informacji na temat stopnia autonomii szkół – zob. Rysunek B13).

Określenie „pracownicy dydaktyczni” oznacza, że decyzję podejmują wyłącznie nauczyciele (indywidualnie i/lub kolektywnie) albo że w procesie mogą także uczestniczyć dyrektorzy szkół. Organ zarządzający szkołą nie uczestniczy w podejmowaniu decyzji.

Określenie „wyłącznie dyrektor szkoły” oznacza, że jedynym podmiotem decyzyjnym w danej kwestii jest dyrektor szkoły.

Termin „organ zarządzający szkołą ustala ramy” oznacza, że organ zarządzający szkołą określa ramy podejmowania decyzji, choć w procesie decyzyjnym mogą też uczestniczyć nauczyciele i/lub dyrektor szkoły.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE nl): W poszczególnych szkołach decyzje w kwestiach związanych z wyborem metod dydaktycznych i podręczników, tworzeniem grup na zajęcia obowiązkowe i wyznaczaniem kryteriów wewnętrznej oceny uczniów podejmują różne podmioty.

Dania: W szkołach podstawowych i średnich I stopnia w zakresie wyboru nauczycieli i wyznaczaniu kryteriów tworzenia grup na zajęcia obowiązkowe decyduje rada szkoły.

Holandia: Podane informacje odzwierciedlają najbardziej rozpowszechnione praktyki, ale nie ma ogólnokrajowych regulacji ani zaleceń dotyczących podmiotów decyzyjnych w obrębie szkół.

Malta: W przypadku poziomu ISCED 1 i ISCED 2 brak określonych reguł dotyczących ustalania kryteriów oceny wewnętrznej. Może to zrobić dyrektor szkoły, nauczyciele indywidualni lub kolektywnie.

Islandia: Informacje dotyczące podmiotów podejmujących decyzje na temat przyznawania dodatkowego wynagrodzenia za pozakontraktowe nadgodziny i obowiązki dotyczą wyłącznie szkół na poziomie ISCED 3.

Turcja: Dyrektorzy szkół mogą przekazać kompetencje decyzyjne w zakresie tworzenia grup na zajęcia obowiązkowe organowi zarządzającemu szkołą.

Dziedziny dydaktyki, w których nauczyciele są najczęściej uwzględniani w procesie decyzyjnym (na zasadzie wyłącznej albo wraz z dyrektorem szkoły), to – zgodnie z częstotliwością: metody dydaktyczne, wyznaczanie kryteriów oceny wewnętrznej i wybór podręczników. Z kolei w większości państw decyzje w kwestiach dotyczących treści nauczania przedmiotów fakultatywnych i tworzenia grup na przedmioty obowiązkowe podejmuje dyrektor szkoły – samodzielnie lub we współpracy z organem zarządzającym szkołą. W kilku państwach występują różnice w stosunku do tych ogólnych wzorców – tam sposób podejmowania decyzji jest taki sam we wszystkich kwestiach dotyczących dydaktyki. W Irlandii, Grecji, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (Szkocja), Islandii, Liechtensteinie i Norwegii we wszystkich kwestiach związanych z dydaktyką, w których szkoły mają jakąś autonomię, decyzje podejmują albo wyłącznie nauczyciele, albo nauczyciele wraz z dyrektorem szkoły. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) w podejmowaniu wszystkich tych decyzji uczestniczy też organ zarządzający szkołą.

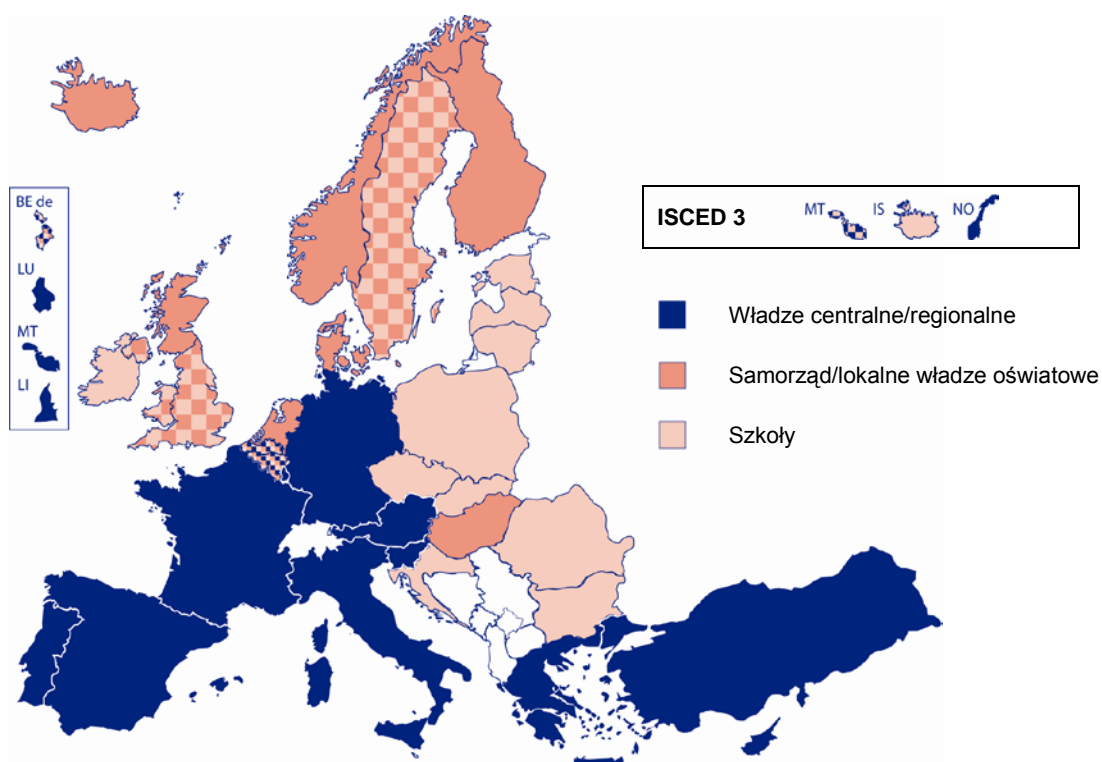
NAUCZYCIELE SĄ RÓWNIĘ CZĘSTO ZATRUDNIANI PRZEZ WŁADZE LOKALNE LUB SZKOŁY, CO PRZEZ RZĄD CENTRALNY

Szczebel administracyjny odpowiedzialny za zatrudnianie nauczycieli zazwyczaj ściśle wiąże się z ich statusem zatrudnienia (zob. Rysunek E5). Z wyjątkiem Irlandii, Holandii i Polski nauczyciele w randze urzędników państwowych [mianowanych w zawodzie] są zatrudniani przez władze centralne lub regionalne, jeśli są one jednocześnie władzami oświatowymi najwyższego stopnia (np. rządy Wspólnot Autonomicznych w Hiszpanii). Dzieje się tak w około jednej trzeciej państw europejskich. Pracodawcami nauczycieli o statusie urzędników państwowych (Słowenia, Liechtenstein i Turcja) lub kontraktowych (Włochy) mogą też być władze centralne. Jeśli pracodawcą jest szkoła lub władze lokalne, w przeważającej większości wypadków chodzi o nauczycieli kontraktowych. W krajach nordyckich, a także na Węgrzech, w Holandii i Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) pracodawcą nauczycieli zatrudnionych w szkołach państwowych są władze lokalne. W Bułgarii, Republice Czeskiej, krajach bałtyckich, Irlandii, Polsce, Rumunii, na Słowacji i w Chorwacji zatrudnianie nauczycieli leży w gestii szkół. Wreszcie w Belgii, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) odpowiedzialność za zatrudnienie nauczycieli zależy od kategorii szkoły.

W większości przypadków poziom edukacji, na jakim zatrudniony jest nauczyciel, nie ma związku z organem odpowiedzialnym za to zatrudnienie. Tylko w niewielu państwach, takich jak Malta, Islandia i Norwegia, pracodawca nauczycieli szkół średnich II stopnia różni się od pracodawcy nauczycieli szkół podstawowych i średnich I stopnia. Na Malcie (w niektórych wypadkach) i w Islandii pracodawcą jest szkoła, podczas gdy w Norwegii organ odpowiedzialny za zatrudnianie nauczycieli szkół średnich II stopnia to Okręgowy Komitet Edukacji.

Termin „pracodawca” odnosi się do organu odpowiedzialnego za zatrudnianie nauczycieli. Jednakże szkoły mogą mieć pełną autonomię w rekrutowaniu swoich nauczycieli nawet tam, gdzie pracodawca nie jest ulokowany na szczuble szkoły (w Holandii, Słowenii, Finlandii, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia, Irlandia Północna; zob. Rysunek B13). Oznacza to, że placówki korzystają ze swobody w wyborze nauczycieli, mimo że za ich zatrudnienie formalnie odpowiadają władze wyższego szczebla. Co więcej, władze samorządowe w Liechtensteinie mogą przygotowywać zalecenia dla rządu w zakresie zatrudniania nauczycieli, choć same nie są formalnym pracodawcą.

➔ **Rysunek B15: Szczeble administracyjne odpowiedzialne za zatrudnianie nauczycieli szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia (ISCED 1-3), 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Termin „władze zatrudniające” odnosi się do organów bezpośrednio odpowiedzialnych za zatrudnianie nauczycieli, określanie warunków pracy (niekiedy we współpracy z innymi partnerami) i zapewnianie spełnienia tych warunków. Obejmuje to wypłacanie nauczycielom wynagrodzeń, choć fundusze na ten cel niekoniecznie muszą pochodzić bezpośrednio z budżetu danych władz. Należy to odróżnić od odpowiedzialności za zarządzanie zasobami w obrębie samej szkoły, która spoczywa (w mniejszym lub większym stopniu) na dyrektorze szkoły lub szkolnej radzie zarządzającej.

Na rysunku nie uwzględniono odpowiedzialności za zatrudnianie i wynagradzanie nauczycieli zastępczych.

W większości państw najwyższą władzą edukacyjną jest rząd centralny. Jednakże w trzech przypadkach większość decyzji edukacyjnych jest podejmowana na innym szczeblu – rządów Wspólnot językowych w Belgii, landów w Niemczech i rządów Wspólnot Autonomicznych w Hiszpanii.

Dodatkowe uwagi

Belgia: Nauczyciele pracujący w szkołach sektora publicznego mogą być zatrudniani albo przez odpowiednie Wspólnoty (będące najwyższymi władzami oświatowymi), albo przez samorzady lub prowincje. Nauczyciele pracujący w subsydiowanych szkołach prywatnych są zatrudniani przez odpowiednie władze.

Niemcy: W odniesieniu do mniejszości nauczycieli niebędących urzędnikami państwowymi organem zatrudniającym może być land albo samorząd.

Irlandia: W przypadku szkół zawodowych wiele kompetencji w zakresie zatrudnienia, w tym mianowanie i inne kwestie kadrowe, mają lokalne komisje kształcenia zawodowego.

Malta: W przypadku ogólnokształcących szkół średnich II stopnia za zatrudnianie nauczycieli w szkołach podległych Dyrekcjom do spraw Edukacji odpowiadają władze centralne. Pracownicy szkoły *Junior College* są zatrudniani przez Uniwersytet Malty.

Holandia: Nauczyciele są zatrudniani przez odpowiednie władze (*bevoegd gezag*), będące organem samorządowym odpowiedzialnym za edukację publiczną i organem zarządzającym działającym zgodnie z prawem prywatnym w subsydiowanych szkołach prywatnych.

Austria: Nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych i *Hauptschulen* zatrudniają landy. Nauczycieli pracujących w *allgemein bildende höhere Schulen* zatrudnia *Bund* (rząd centralny).

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Pracodawca różni się w zależności od kategorii prawnej szkoły. W Anglii i Walii nauczyciele zawierają umowę o pracę z samorządem lokalnym lub organem zarządzającym szkołą. W Irlandii Północnej jest to Rada Edukacji i Bibliotek, Rada Szkół Katolickich lub rada zarządzająca szkołą.

WYDATKI NA PRACOWNIKÓW DYDAKTYCZNYCH SĄ WYZNACZANE NA POZIOMIE CENTRALNYM, W PRZYPADKU INNYCH WYDATKÓW UDZIAŁ W TYM PROCESIE BIORĄ TAKŻE WŁADZE LOKALNE

Decyzje dotyczące ogólnych wydatków publicznych na szkoły podejmują władze centralne i/lub lokalne, często wyznaczając też kwoty, które mają być przeznaczone na zasoby określonego typu. Jednakże w niektórych państwach placówki otrzymują budżet ogólny i decyzje dotyczące wydatków na określone rodzaje zasobów zapadają na szczeblu szkół. Kwota ogólnego finansowania lub finansowania na rzecz określonych zasobów jest formułowana jako łączna kwota do optymalnego podziału między szkoły albo dzielona według wzoru. Wzór stosowany w przypadku każdej szkoły ma zapewnić ogólny poziom finansowania niezbędny w danej placówce.

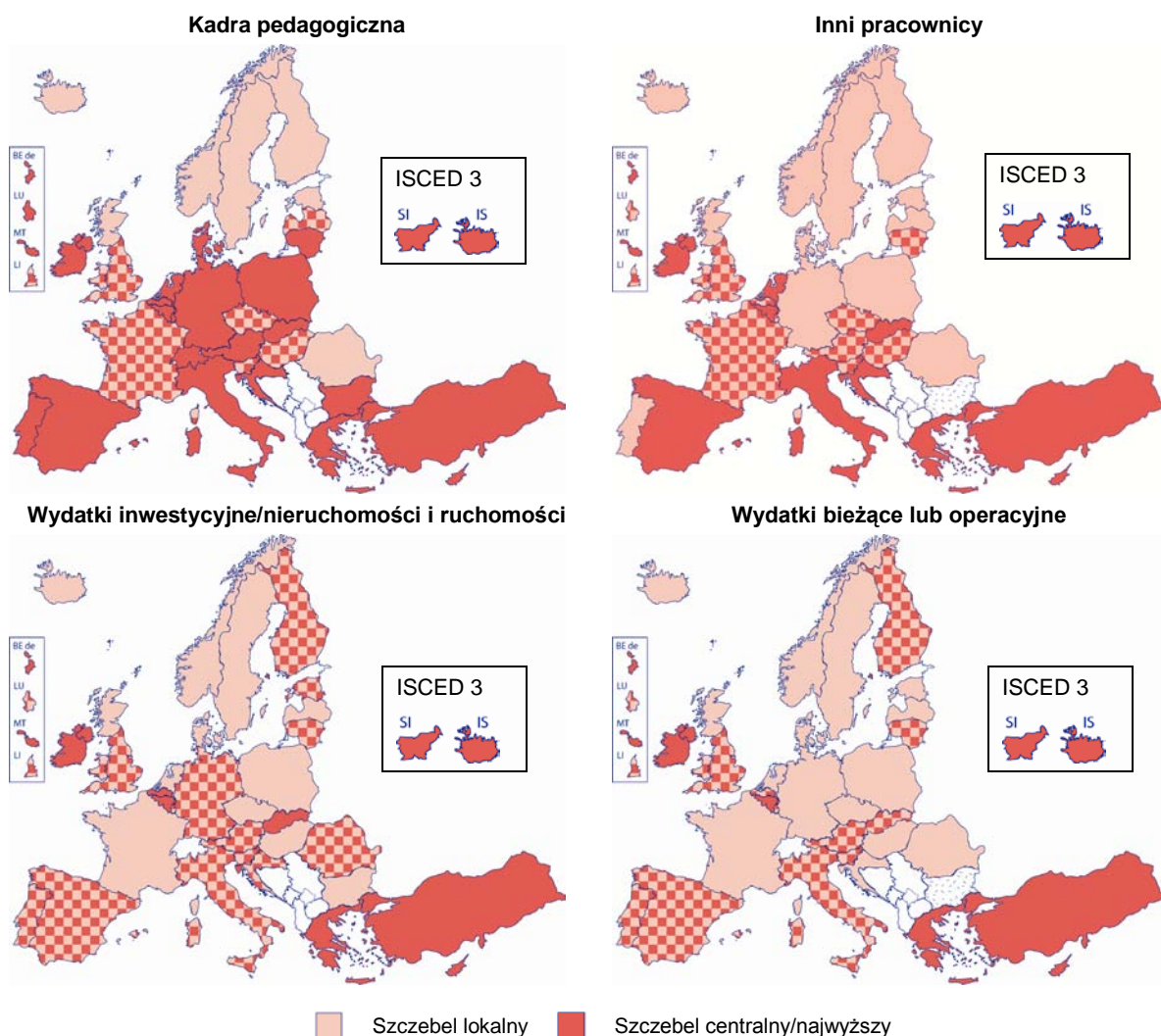
Z dostępnych danych jasno wynika, że istnieje tendencja do podejmowania decyzji związanych z opłacaniem **kadry pedagogicznej** przez rząd centralny lub organ regionalny w całości odpowiedzialny za edukację, natomiast decyzje związane z finansowaniem zasobów operacyjnych (w szerokim sensie) są podejmowane wspólnie z władzami lokalnymi.

W niektórych państwach w podejmowaniu decyzji dotyczących ogólnych wydatków publicznych na **kadre pedagogiczną** lub ogólnych wydatków na szkoły (jeśli mogą one samodzielnie podejmować decyzje dotyczące wydatków na różne elementy) uczestniczą centralne/najwyższe władze oświatowe i władze na szczeblu lokalnym. Dzieje się tak w Republice Czeskiej, Francji, na Łotwie, Węgrzech, w Słowenii, Zjednoczonym Królestwie (Anglia i Walia) oraz Liechtensteinie. Władze na szczeblu lokalnym ponoszą wyłączną odpowiedzialność w Estonii, Rumunii, Finlandii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie (Szkocja), Islandii i Norwegii.

Decyzje dotyczące **pracowników niedydaktycznych** w 13 państwach lub regionach zapadają na szczeblu centralnym. Jeśli chodzi o ogólną sumę przeznaczaną na **wydatki operacyjne**, władze centralne podejmują decyzje samodzielnie tylko w Belgii (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna), Irlandii, na Malcie, w Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna) i Turcji.

W większości państw odpowiedzialność za określanie ogólnej kwoty finansowania publicznego przeznaczanej na **środki trwałe** (nieruchomości) oraz **ruchomości** jest dzielona między władze na szczeblu lokalnym i centralnym, rzadziej spoczywa wyłącznie na władzach lokalnych. Jedynie w Belgii, Irlandii, na Cyprze, Malcie, Słowacji, w Zjednoczonym Królestwie (Irlandia Północna) i Turcji decyzje dotyczące inwestycji w nieruchomości i ruchomości leżą wyłącznie w gestii centralnych/najwyższych władz oświatowych. W kilku państwach obowiązują inne zasady. Na przykład w Holandii kwota, jaką samorzady otrzymują od rządu centralnego na budynki, wynika z założonych wcześniej kryteriów. Jednakże samorzady mogą same ją rozdysponować i włączyć do innych budżetów. Dzięki temu mają możliwość skutecznego oszacowania ogólnej kwoty przeznaczanej na wydatki inwestycyjne, podczas gdy rząd określa ogólne kwoty przeznaczane na inne zasoby.

➔ **Rysunek B16: Umiejscowienie uprawnień decyzyjnych w wyznaczaniu ogólnej kwoty finansowania publicznego przeznaczanego na określone zasoby w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1-3), 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Wydatki bieżące obejmują dobra i usługi zakupywane i wykorzystywane w całym roku. Wydatki inwestycyjne obejmują aktywa trwalsze niż rok, w tym budowę, renowację lub gruntowne remonty budynków (nieruchomości), a także wyposażenie, umeblowanie i komputery (ruchomości). Jednakże drobne wydatki na takie elementy, poniżej określonego poziomu, są włączane do wydatków operacyjnych.

Na rysunku nie uwzględniono szczególnych programów wsparcia (takich jak strefy uprzywilejowania, programy dla uczniów z mniejszości etnicznych itp.).

W większości państw najwyższą władzą edukacyjną jest rząd centralny. Jednakże w trzech przypadkach decyzje są podejmowane na innym szczeblu – tzn. rządów Wspólnot w Belgii, landów w Niemczech i rządów Wspólnot Autonomicznych w Hiszpanii.

Uznaje się, że kompetencje decyzyjne spoczywają na szczeblu centralnym w przypadku, gdy to władze centralne przekazują na szczebel lokalny fundusze przeznaczone na jedną z czterech wymienionych kategorii zasobów, a następnie władze lokalne dzielą te fundusze między szkoły bez zmieniania kwoty ogólnej.

Uwzględniono wyłącznie szkoły sektora publicznego. Jednakże w przypadku trzech państw (Belgia, Irlandia i Holandia) wzięto pod uwagę również subsydiowane szkoły prywatne, ponieważ uczęszcza do nich znaczna liczba uczniów i są one uznawane za ekwiwalent szkół sektora publicznego.

Dodatkowe uwagi

Belgia: Samorządy i prowincje mogą decydować o przeznaczeniu specjalnego budżetu na zasoby operacyjne i ruchomości w zarządzanych przez siebie szkołach, obok dotacji przyznawanych przez Wspólnotę. We Wspólnocie Francuskiej dotyczy to także nieruchomości.

Bulgaria, Estonia, Grecja, Łotwa, Litwa, Rumunia, Słowenia i Islandia: Kwoty przeznaczane na książki i/lub sprzęt audiowizualny bądź komputery (a w niektórych wypadkach na wszystkie materiały dydaktyczne i wyposażenie) są ustalane na szczeblu centralnym.

Republika Czeska: Ministerstwo Edukacji przekazuje ogólną kwotę na dydaktykę i inne koszty związane z edukacją (także na usługi szkolne, takie jak doskonalenie zawodowe pracowników dydaktycznych, koła zainteresowań i zajęcia w czasie wolnym dla uczniów, poradnictwo, posiłki, zakwaterowanie i zajęcia związane z rozwojem szkoły) władzom regionalnym. Następnie władze regionalne przekazują środki szkołom zgodnie z liczbą uczniów i kwotą przyjętą na jednego ucznia.

Niemcy: Landy (najwyższy szczebel decyzyjny w sprawach edukacyjnych) przygotowują własne plany rozwoju szkół, na podstawie których władze lokalne przydzielają fundusze na nieruchomości.

Hiszpania: W szkołach podstawowych odpowiedzialność ze nieruchomości jest podzielona między Wspólnoty Autonomiczne, które budują obiekty szkolne, i samorządy przekazujące grunty i odpowiedzialne za utrzymanie szkół oraz remonty. W szkolnictwie średnim cała odpowiedzialność za wydatki na budynki szkolne spoczywa na Wspólnotach Autonomicznych.

Francja: *Académies* (szkolne władze na szczeblu regionalnym) we współpracy z władzami centralnymi określają kwoty wydatków publicznych przekazywanych szkołom, w tym wypłaty wynagrodzeń dla nauczycieli.

Włochy: Poziom lokalny jest odpowiedzialny za dostarczenie części zasobów operacyjnych (na przykład podręczników dla szkół podstawowych) z własnego budżetu. W przypadku wydatków inwestycyjnych szczebel lokalny jest odpowiedzialny za udostępnienie budynków, ich utrzymanie i zakup różnego rodzaju ruchomości, w tym sprzętu komputerowego.

Łotwa: Władze centralne określają kwoty i procedury wypłaty wynagrodzeń, a władze lokalne przekazują dotacje z budżetu krajowego zarezerwowane na wydatki określonego rodzaju i uzupełniają je z przychodów lokalnych.

Litwa: Rząd centralny uzależnia fundusze na pracowników dydaktycznych i administracyjnych, pedagogów i bibliotekarzy, podręczniki oraz inne pomoce dydaktyczne, od liczby uczniów. Inne kategorie zasobów (pozostała kadra niepedagogiczna, zasoby operacyjne, ruchomości i nieruchomości) pozostają w gestii samorządów.

Luksemburg: Poziom lokalny jest odpowiedzialny za zasoby inne niż kadra pedagogiczna w szkołach podstawowych, a za szkoły średnie odpowiada szczebel centralny.

Węgry: Samorządy lokalne mają szerokie kompetencje w dzieleniu zbiorczych dotacji, ustalanych na podstawie wskaźników efektywności wdrożonych w roku 2007.

Austria: W szkołach podstawowych oraz w *Hauptschulen* i *Polytechnische Schulen* poziom lokalny jest odpowiedzialny za kadre niepedagogiczną, zasoby operacyjne i inwestycje, a w przypadku *Allgemein bildende höhere Schulen* odpowiedzialność spoczywa na szczeblu centralnym.

Polska: Władze lokalne mogą uzupełnić z własnych przychodów kwoty przekazywane przez władze centralne na kadre dydaktyczną.

Portugalia: Poziom lokalny jest odpowiedzialny za zasoby operacyjne i ruchomości, a także inwestycje w szkołach obejmujących pierwszy etap ISCED 1.

Rumunia: Nowe budynki, remonty, konsolidacja, utylizacja i remonty generalne są pokrywane z budżetu państwowego i budżetów lokalnych.

Słowenia: W przypadku szkół podstawowych i średnich I stopnia samorządy mogą poza budżetem krajowym przeznaczać finanse na dodatkowych pracowników dydaktycznych i niepedagogicznych (np. drugiego nauczyciela w czasie wszystkich lekcji, nauczanie języków obcych od pierwszej klasy itp.) i niektóre wydatki operacyjne (koszty utrzymania budynków szkolnych). Poziom lokalny zapewnia fundusze na nieruchomości z pewną pomocą ze strony szczebla centralnego. Ministerstwo Edukacji prowadzi nadzór i zatwierdza programy inwestycji lokalnych zgodnie z określoną listą priorytetów.

Finlandia: W celu otrzymania finansów publicznych na inwestycje w nieruchomości projekt musi zostać zaakceptowany przez Ministerstwo Edukacji w ramach krajowego planu finansowego i zgodnie z budżetem. Kryteria finansowania (jednostki kosztów) wydatków operacyjnych są opracowywane przez Ministerstwo Edukacji i Kultury, ale szczegółowa alokacja kosztów jest przeprowadzana na poziomie lokalnym.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Większość dochodów szkoły otrzymują jako sumę całkowitą, za której podział na poszczególne kategorie wydatków same odpowiadają. W Anglii i Walii finanse te są przekazywane przez władze lokalne, które większość finansowania otrzymują od rządu centralnego. W Walii samorządy lokalne decydują o sposobie podziału środków na poszczególne formy działalności. W Anglii od roku 2006 władze lokalne mają mniejsze możliwości manewru, ponieważ finanse dla szkół przechodzą przez lokalne samorządy jako wydzielone dotacje. Jednakże władze lokalne ciągle mogą dowolnie dokładać się do finansowania szkół z lokalnych podatków, dlatego na rysunku uwzględniono także szczebel lokalny.

Liechtenstein: W przypadku szkół podstawowych za wydatki operacyjne i wydatki na pracowników niepedagogicznych odpowiada poziom lokalny, a odpowiedzialność za środki na pracowników dydaktycznych i wydatki inwestycyjne jest dzielona między poziom lokalny i centralny. Za szkoły średnie odpowiada wyłącznie szczebel centralny.

Turcja: Środki na wydatki inne niż kadra pedagogiczna muszą przydzielać lokalne organy zarządzające, ale są one niewielkie w porównaniu z dotacjami centralnymi.

WIĘKSZA AUTONOMIA UCZELNI W ZARZĄDZANIU KADRĄ AKADEMICKĄ W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

W ostatniej dekadzie instytucjom szkolnictwa wyższego w wielu państwach przyznano większą autonomię w zakresie zarządzania kadrami akademickimi. Niemniej jednak w przeważającej większości państw centralne władze oświatowe wciąż są odpowiedzialne za wyznaczenie kategorii pracowników i wymaganych kwalifikacji, a także innych kryteriów. W kilkunastu krajach lub regionach elementy te określa się wspólnie na szczeblu centralnym oraz na poziomie uczelni. Na Węgrzech i w Rumunii w procesie tym oprócz uczelni i czynników decyzyjnych w edukacji uczestniczy także niezależna agencja.

W sześciu państwach (Republika Czeska, Estonia, Grecja, Luksemburg, Holandia i Zjednoczone Królestwo) uczelnie mają znaczącą autonomię w zakresie rekrutacji. W Republice Czeskiej akademickie instytucje szkolnictwa wyższego są autonomiczne, jeśli chodzi o wyznaczenie kryteriów rekrutacji, określanie kategorii pracowników i ich podział. W Holandii i Zjednoczonym Królestwie za całą procedurę rekrutacji kadr akademickich, a także procedury doskonalenia i zwalniania pracowników (w ramach prawa pracy) odpowiadają uczelnie. W obu tych państwach w gestii instytucji szkolnictwa wyższego leżą również decyzje dotyczące liczby pracowników akademickich oraz wyznaczenie wymaganych kwalifikacji i innych kryteriów w przypadku wszystkich stanowisk.

Z drugiej strony decyzje związane z liczbą dostępnych stanowisk oraz sposobem zatrudniania pracowników w poszczególnych wydziałach i jednostkach organizacyjnych należą w przeważającej większości państw do uczelni. Centralne ośrodki decyzyjne są w sposób wyłączny odpowiedzialne za co najmniej dwie lub więcej wymienionych kwestii jedynie w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna), na Cyprze, w Chorwacji i Turcji.

We wszystkich państwach rekrutacja pracowników akademickich odbywa się poprzez ogłoszenia publiczne (np. w oficjalnym dzienniku państwowym, prasie krajowej lub międzynarodowej, na stronach internetowych itp.). Ogłoszenia te są przygotowywane przez same uczelnie, ale muszą być zgodne z określonymi kryteriami wyznaczanymi na szczeblu centralnym. W niecałej połowie państw, w których pracowników akademickich rekrutuje się za pomocą ogłoszeń publicznych, organizowane są też egzaminy. Procedury ich organizacji generalnie podlegają kryteriom wyznaczanym na poziomie centralnym, a uczelnie są odpowiedzialne za organizowanie egzaminów i zatrudnianie pracowników na dostępne stanowiska. Bardziej scentralizowane procedury zarządzania istnieją we Włoszech, na Cyprze, Łotwie i w Turcji.

W większości badanych państw centralne władze oświatowe odpowiadają za tworzenie podstawowych skali wynagrodzeń, a w wielu wypadkach za wysokość indywidualnych wynagrodzeń. Sposób przenoszenia się pracowników z jednego punktu na skali do następnego generalnie jest oparty na ustawodawstwie i jest określany w oficjalnych dokumentach wydawanych na poziomie centralnym. Jednakże w państwach, w których nie istnieją skale wynagrodzenia ani regulacje centralne, powszechne jest przeprowadzanie co dwa lub trzy lata zbiorowych negocjacji, w czasie których ustalane są poziomy wynagrodzenia dla pracowników wszystkich szczebli.

W państwach, w których pracownicy akademicy są urzędnikami państwowymi lub mają równoznaczny z tym status zatrudnienia, wynagrodzenie określa się na szczeblu centralnym. W około połowie badanych państw instytucje szkolnictwa wyższego ustalają roczne wynagrodzenie pracowników brutto, a w niektórych wypadkach jest to wspólna decyzja państwa i uczelni.

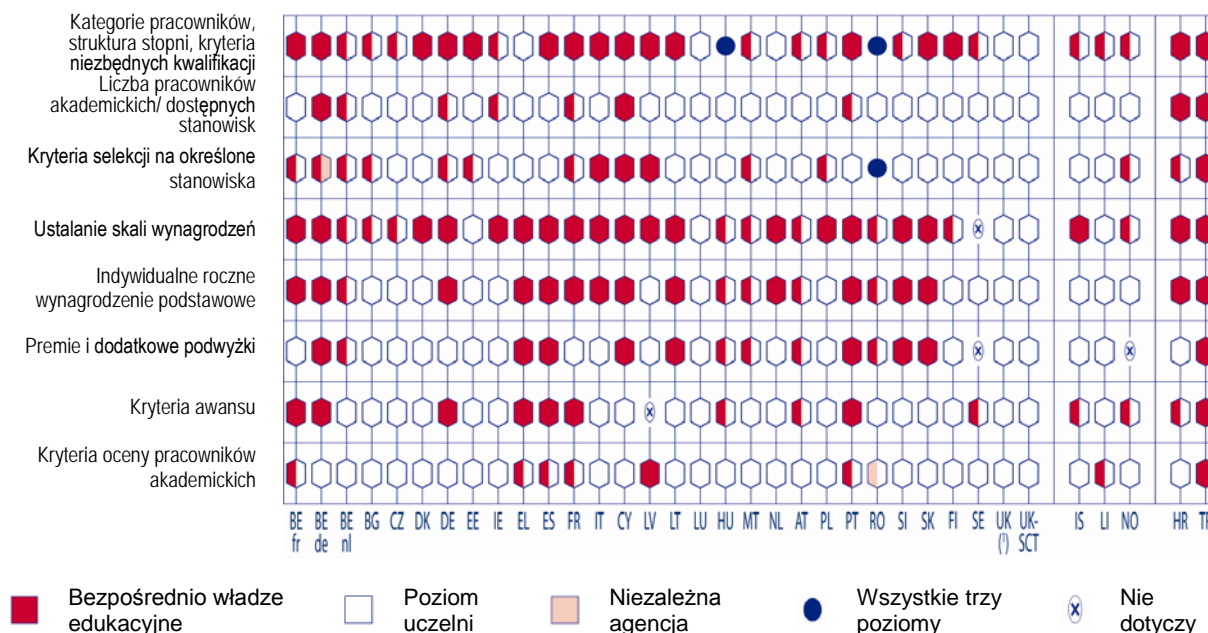
W większości państw przyznawane są także premie (zazwyczaj na podstawie stażu pracy i/lub osiągnięć pracowników akademickich). Dostępne informacje na temat organów odpowiedzialnych za wyznaczenie kryteriów wypłacania premii pokazują, że są to instytucje zbliżone do tych wyznaczających poziom wynagrodzeń. Co za tym idzie, jeśli wysokość wynagrodzeń jest negocjowana przez państwo i instytucje lub związki zawodowe, organy te ustalają też warunki

dotyczące premii, a jeśli wynagrodzenie wynika z ustawodawstwa i oficjalnych regulacji, premie ustala się w ten sam sposób. W Belgii (Wspólnota Francuska), Niemczech, Włoszech, Holandii i Chorwacji premie lub dodatkowe wynagrodzenie są ustalane na poziomie uczelni, a warunki dotyczące wynagrodzenia podstawowego określa się na szczeblu centralnym.

W większości państw odpowiedzialność za określanie kryteriów awansu jest przekazywana uczelniom. Jednakże w krajach, w których pracownicy akademicki są urzędnikami państwowymi, sytuacja jest zróżnicowana – w połowie badanych państw decyzje takie podejmuje się na szczeblu centralnym, a w połowie odpowiadają za to uczelnie.

W większości państw indywidualna ocena pracowników akademickich stanowi integralną część uczelnianych procedur zapewniania jakości. Władze centralne często nakładają na uczelnie obowiązek przeprowadzenia procesu sprawdzania jakości, ale zazwyczaj o tym, jak go wdrożyć, decydują same uczelnie. W wielu państwach niezależne ogólnokrajowe agencje zapewniania jakości pomagają uczelniom w tworzeniu procedur ewaluacji albo same prowadzą zewnętrzną ewaluację uczelni. Kryteria sprawdzania efektywności pracowników akademickich są w większości państw tworzone na poziomie uczelni. Jednakże władze centralne czasami wydają ogólne wskazania dotyczące aspektów, jakie należy uwzględnić. W niektórych państwach regularny przegląd osiągnięć jest jednym z głównych warunków przyznawania premii lub przechodzenia na wyższy poziom wynagrodzenia.

➔ Rysunek B17: Podział odpowiedzialności za zarządzanie kadrami akademickimi w szkolnictwie wyższym, 2010/11



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Określenie „pracownicy akademicki” dotyczy zarówno wykwalifikowanych pracowników bezpośrednio uczestniczących w procesie edukacyjnym (takich jak pracownicy dydaktyczni i naukowci mający obowiązki wykładowe) oraz personelu odpowiadającego za zarządzanie pracownikami akademickimi i innymi. Poziom administracyjny (sekretariaty, księgowość, zarządzanie finansami itp.) oraz pracownicy wyłącznie naukowci nie są uwzględnieni. W większości państw główne poziomy pracowników zarządzających to na przykład dyrektor/rektor/prezydent/wicekanclerz; zastępca dyrektora/prorektor/wicekanclerza; dziekan; dyrektor instytutu. W przypadku pracowników dydaktycznych stopnie to na przykład profesor, wykładowca, asystent.

Dodatkowe uwagi

Republika Czeska: Władze centralne wyznaczają ramy podstawowych skal wynagrodzenia tylko w przypadku wyższych szkół zawodowych (*vyšší odborné školy* – ISCED 5B). Instytucje szkolnictwa wyższego (*vysoké školy* – ISCED 5A i 6) mogą w wewnętrznych regulacjach dowolnie definiować skale wynagrodzeń przy uwzględnieniu krajowego wynagrodzenia minimalnego.

Łotwa: Nie ma kryteriów awansu, natomiast co sześć lat musi nastąpić ponowny wybór pracowników akademickich. Jeśli pojawia się bardziej odpowiedni kandydat na dane stanowisko, może zostać na nim zatrudniony.

Austria: Stowarzyszenie Uniwersytetów, organizacja, do której należą wszystkie uniwersytety, może negocjować umowy zbiorowe z władzami oświatowymi.

Rumunia: Niezależna agencja odpowiedzialna za wyznaczanie stopni pracowników akademickich oraz dokonywanie przeglądu ich efektywności to Krajowa Rada Poświadczania Stopni Dydaktycznych i Badawczych.

Szwecja i Norwegia: Wynagrodzenie pracowników akademickich w szkolnictwie wyższym jest ustalane po negocjacjach między instytucjami szkolnictwa wyższego a związkami zawodowymi, dlatego nie przyznaje się specjalnych premii ani dodatków.

Zjednoczone Królestwo: Istnieje centralne porozumienie ramowe ustalające skale wynagrodzenia dla całego Zjednoczonego Królestwa. Zostało ono przyjęte przez wszystkie lub niemal wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego, ale przystąpienie doń nie jest obowiązkowe.

WŁADZE CENTRALNE LUB REGIONALNE DZIAŁA Z INSTYTUCJAMI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO KOMPETENCJE W ZAKRESIE USTALANIA LICZBY STUDENTÓW

Ograniczenia dotyczące liczby miejsc (*numerus clausus*) na studiach wyższych mogą być wyznaczane na szczeblu centralnym/regionalnym albo instytucjonalnym. W niektórych przypadkach dostęp do studiów może być ograniczony. W niektórych państwach istnieją też różne kombinacje tych trzech opcji. Szczegółowe kryteria przyjmowania mogą mieć zastosowanie do niektórych lub wszystkich przedmiotów lub programów studiów.

Jeśli istnieje **procedura ograniczania** na szczeblu krajowym lub regionalnym, władze oświatowe ograniczają liczbę dostępnych miejsc, a w wielu wypadkach sprawują bezpośrednią kontrolę nad procedurą doboru studentów. *Numerus clausus* tego rodzaju może mieć zastosowanie tylko do miejsc na studiach, które są finansowane ze środków publicznych, albo może rozciągać się na ogólną liczbę miejsc. Dodatkowo ograniczenie liczby miejsc może mieć zastosowanie do wszystkich programów w instytucjach szkolnictwa wyższego lub tylko do określonych dziedzin (np. medycyna i opieka zdrowotna).

W Republice Czeskiej, Grecji (wyłącznie pierwszy cykl), Hiszpanii, na Cyprze, w Portugalii, Zjednoczonym Królestwie (Anglia i Irlandia Północna) oraz Turcji liczba miejsc na studiach wyższych we wszystkich dziedzinach studiów jest wyznaczana na szczeblu krajowym lub regionalnym, ale w wielu wypadkach przeprowadzane są wcześniej konsultacje z instytucjami szkolnictwa wyższego.

W Republice Czeskiej Ministerstwo Edukacji (po negocjacjach z państwowymi instytucjami szkolnictwa wyższego) ustala limity liczby studentów, których studia będą finansowane z pieniędzy państwowych. Państwowe instytucje szkolnictwa wyższego mogą przyjąć większą liczbę studentów, ale muszą ich opłacić z własnych zasobów, ponieważ nie mogą nakazać studentom płacenia czesnego za studia w języku czeskim, chyba że czas trwania tych studiów przekracza wymiar standardowy o więcej niż jeden rok. Wyższe szkoły zawodowe w Republice Czeskiej prowadzące kształcenie na poziomie ISCED 5B mają określoną liczbę studentów opartą na limitach wyznaczanych przez władze regionalne odpowiedzialne za zarządzanie wyższym szkolnictwem zawodowym w danym regionie.

W Niemczech, jeśli liczba kandydatów jest większa niż liczba dostępnych miejsc, stosuje się procedury selekcji ustanawiane albo na poziomie krajowym/regionalnym, albo na poziomie uczelni. Procedury krajowe (zwłaszcza w przypadku medycyny) opierają się na systemie punktów ważonych. Kandydaci otrzymują 20% punktów za średnią ocen z *Abitur* (egzamininy końcowe w szkołach stanowiące kwalifikacje wstępne do szkół wyższych), 20% za czas oczekiwania od zdania *Abitur* do ubiegania się o przyjęcie na uniwersytet, a 60% – na podstawie wyników z procedury selekcji uczelnianej. W niektórych instytucjach szkolnictwa wyższego pojawia się coraz więcej lokalnych

ograniczeń dotyczących programów, które nie są objęte ogólnokrajowymi procedurami rekrutacyjnymi. W takich wypadkach odpowiedzialność za rekrutację spoczywa wyłącznie na instytucji szkolnictwa wyższego.

W Hiszpanii Wspólnoty Autonomiczne muszą w porozumieniu z uczelniami zaplanować ofertę uniwersytetów państwowych. Proponowana liczba miejsc jest przedstawiana do wiadomości Uniwersyteckiej Radzie Koordynacyjnej, która bierze pod uwagę ogólną dostępność programów i miejsc. Wyniki są publikowane w oficjalnej gazecie państwowej. Rząd centralny w porozumieniu z Generalną Konferencją Uniwersytetów może wyznaczyć maksymalną liczbę studentów poszczególnych kierunków studiów. Limity te dotyczą wszystkich uczelni państwowych i prywatnych.

Na Cyprze procedura selekcji lub limitowania funkcjonuje na poziomie krajowym. Liczba dostępnych miejsc to wynik negocjacji między instytucjami szkolnictwa wyższego (tj. Uniwersytetem Cypru) a odpowiednimi organami rządowymi (czyli Ministerstwem Edukacji i Kultury, Ministerstwem Finansów i Urzędem Planowania).

W Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) stosuje się ogólną kontrolę liczby studentów studiów I stopnia uczących się w pełnym wymiarze godzin. W Anglii Rada Finansowania Szkolnictwa Wyższego (*Higher Education Funding Council for England*) od roku 2008 ma za zadanie ograniczać liczbę studentów ze względu na zmniejszone środki publiczne. Liczba miejsc jest też kontrolowana w Irlandii Północnej. W Walii nie było jeszcze takiej kontroli, ale ustalono górne limity od roku szkolnego 2011/12.

Same instytucje szkolnictwa wyższego mogą decydować o limicie miejsc na studiach wyższych w dziewięciu państwach zgodnie z jasno wyznaczonymi wymogami, takimi jak możliwości uczelni lub różne centralne kryteria mające ograniczać liczbę miejsc. Limity mogą być ustalane w odniesieniu do niektórych lub wszystkich kierunków studiów. Na przykład w Irlandii uczelnia sama określa liczbę miejsc i wymagania wstępne, a zgłoszenia na niemal wszystkie kierunki licencjackie w pełnym wymiarze godzin są realizowane za pośrednictwem Centralnego Biura Aplikacji (*Central Applications Office*). W Norwegii uczelnie są odpowiedzialne za wyznaczanie liczby dostępnych miejsc, jednakże w określonym momencie – na przykład w procedurach budżetowania – rząd może sfinansować dodatkowe miejsca.

W Holandii w przypadku niektórych zawodowych studiów wyższych kandydat musi dysponować określonymi umiejętnościami, wiedzą lub kompetencjami (*aanvullende eisen*, czyli wymagania dodatkowe), które są określane przez uczelnie. Jeśli w przypadku studiów uniwersyteckich kandydatów jest więcej niż dostępnych miejsc, miejsca przyznaje się w drodze losowania. *Numerus clausus/numerus fixus* jest wprowadzany w sytuacji, jeśli liczba studentów przekracza liczbę dostępnych w całym kraju miejsc. Limit może być określany w stosunku do programów (*opleidingsfixus* – maksymalna liczba programów), lub uczelni (*instellingsfixus* – maksymalna wielkość uczelni).

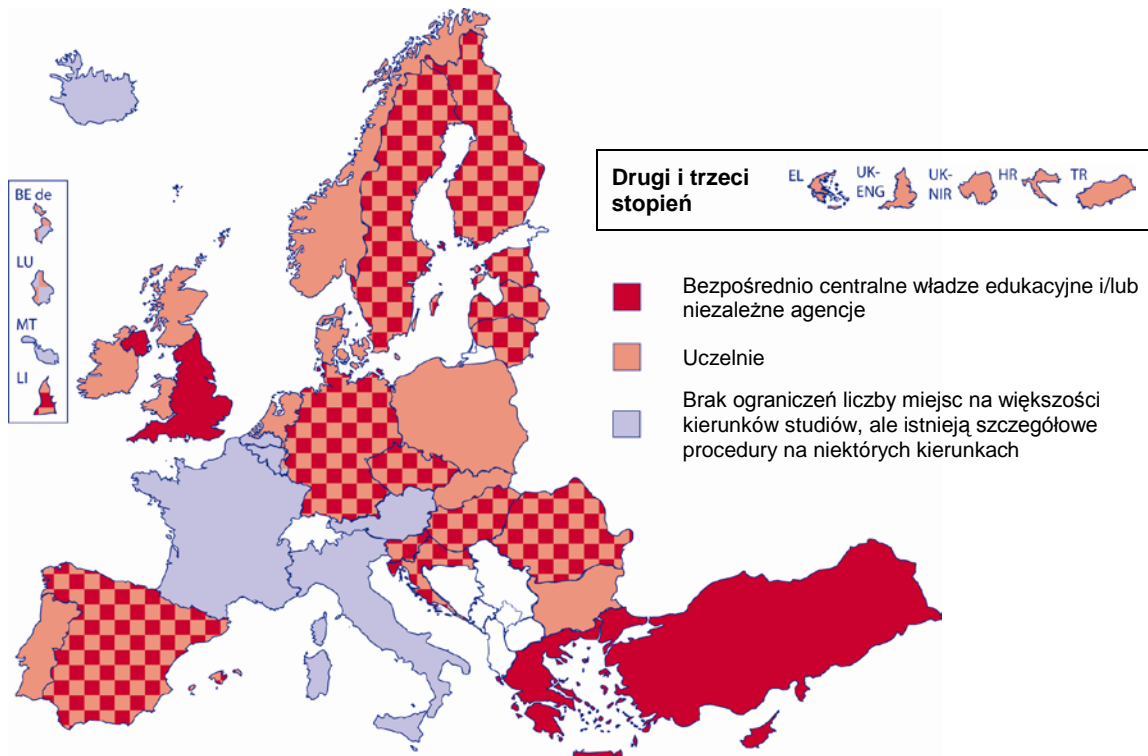
W coraz większej liczbie państw stosowana jest **kombinacja obu procedur**. Na przykład na Łotwie, Litwie, Węgrzech, w Rumunii i Chorwacji uczelnie proponują maksymalną liczbę miejsc w każdej dziedzinie studiów, a władze oświatowe aprobują ostateczną liczbę miejsc finansowanych z budżetu edukacji. W Szwecji instytucje szkolnictwa wyższego mają obowiązek wyznaczenia liczby miejsc na różnych kierunkach studiów w ramach limitu, jaki każda uczelnia otrzymuje od państwa.

W Liechtensteinie rząd może ograniczyć liczbę miejsc dostępnych na studiach we wszystkich dziedzinach za pomocą istniejących porozumień finansowych lub odbiorców dotacji. Tylko niewielka liczba miejsc na studiach na Uniwersytecie Liechtensteinu jest finansowana dzięki istniejącym porozumieniom finansowym, ponieważ uczelnia ta otrzymuje określoną kwotę na każdego studenta.

W Chorwacji same uczelnie decydują o ogólnej liczbie studentów, którzy będą uczestniczyć w danym programie. Stosują one takie kryteria, jak liczba pracowników akademickich zatrudnionych na stałe,

liczba oraz dostępność klas i sal wykładowych itp. Jednak liczbę miejsc finansowanych przez państwo określa się na szczeblu centralnym.

➔ **Rysunek B18: Poziomy władz odpowiedzialnych za określanie liczby miejsc dostępnych na studiach wyższych I, II i III stopnia, 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE de): Nieograniczony dostęp do dziedziny pielęgniarstwa i ograniczenia uczelni w przypadku programów kształcenia nauczycieli.

Niemcy: Istnieją różne ograniczenia lokalne dotyczące rekrutacji na kierunki nieobjęte ogólnokrajowymi procedurami rekrutacji. W takich wypadkach rekrutacja leży wyłącznie w gestii instytucji szkolnictwa wyższego.

Republika Czeska: Państwowe instytucje szkolnictwa wyższego mogą przyjmować większą liczbę studentów niż określono na szczeblu centralnym, ale ta nadwyżka musi być sfinansowana z zasobów uczelni.

Polska: Liczba miejsc w dziedzinie medycyny jest określana na szczeblu centralnym.

Francja: Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Ministerstwo Zdrowia określają co roku liczbę miejsc w dziedzinie medycyny, stomatologii, farmacji i położnictwa.

Łotwa, Litwa i Słowenia: Władze edukacyjne określają liczbę bezpłatnych (finansowanych przez państwo) miejsc na studiach na podstawie propozycji składanych przez instytucje szkolnictwa wyższego. Wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego (także prywatne) określają liczbę dostępnych bezpłatnych miejsc.

Austria: Miejsca na studiach na uniwersytetach nauk stosowanych (I i II stopień) są wyznaczane przez Radę Uniwersytetów Nauk Stosowanych (*Fachhochschulrat* – FHR), niezależną organizację dbającą o jakość tych instytucji. Austriackie federalne Ministerstwo Nauki i Badań decyduje tylko o tym, czy oraz ile tych miejsc będzie dofinansowanych.

Finlandia: Władze edukacyjne podejmują decyzję na temat ogólnej liczby miejsc w poszczególnych dziedzinach kształcenia w swoim planie rozwoju edukacji. O dokładnej liczbie miejsc na kierunkach lub specjalnościach decydują uczelnie.

Liechtenstein: Jedyne dostępne kierunki to studia biznesowe i architektura.

Norwegia: Za dostęp do studiów I stopnia i jednolitych studiów magisterskich odpowiada krajowa agencja Samordna Opptak.

Nieograniczony lub otwarty dostęp do studiów wyższych istnieje w sytuacji, jeśli kryteria wstępne wiążą się wyłącznie ze świadectwem przyznawanym po ukończeniu szkoły średniej II stopnia, lub jej ekwiwalentu. Tego typu dostęp do wszystkich lub większości kierunków studiów zapewnia się tylko w kilku państwach, tzn. Belgii, Francji, Włoszech, na Malcie, w Austrii i Islandii. We Wspólnocie Francuskiej Belgii kandydaci muszą zdawać egzamin wstępny na studia licencjackie z inżynierii lądowej i egzaminy wstępne na wszystkie studia licencjackie prowadzone przez szkoły artystyczne.

We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii obowiązuje egzamin wstępny na niektóre studia artystyczne oraz na medycynę i stomatologię.

W większości państw takie same kryteria rekrutacji dotyczą wszystkich kierunków studiów. Jednakże medycyny i stomatologii dotyczą czasem dodatkowe ograniczenia. We Francji i Włoszech dostęp do studiów wyższych jest zasadniczo otwarty, ale liczbę miejsc na medycynie, stomatologii, farmacji i pielęgniarstwie określa na szczeblu centralnym Ministerstwo Edukacji oraz Ministerstwo Zdrowia. W Austrii obowiązuje nieograniczony dostęp na wyższe uczelnie z wyjątkiem medycyny, stomatologii, nauk o zdrowiu, weterynarii i psychologii, gdzie liczba miejsc jest ustanawiana przepisami prawa. Ponadto w przypadku studiów na kierunku dziennikarstwa i komunikacji rząd federalny może zdecydować o liczbie przyjętych studentów na podstawie kryteriów ustalonych w ustawie o uniwersytetach.

W WIELU PAŃSTWACH INSTYTUCJE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO ORGANIZUJĄ WŁASNE PROCEDURY REKRUTACJI STUDENTÓW

We wszystkich państwach europejskich minimalnym wymogiem zapewniającym dostęp do studiów wyższych jest świadectwo ukończenia edukacji na poziomie średnim II stopnia lub jego ekwiwalent. W większości krajów istnieją też inne procedury przyjęć, takie jak wymóg zdania przez kandydatów egzaminu wstępnego, złożenie wykazu osobistych osiągnięć lub odbycie rozmowy kwalifikacyjnej.

Takie procedury stosowane są w celu ograniczenia liczby osób przyjmowanych na studia przede wszystkim z powodu większej liczby kandydatów niż wynoszą możliwości uczelni (zob. Rysunek B18), ale w niektórych wypadkach ma to służyć sprawdzeniu, czy kandydat spełnia wymogi danego kierunku (dotyczy to na przykład studiów artystycznych, technicznych lub medycznych). U podstaw działań na rzecz kontrolowania dostępnych miejsc na studiach może leżeć także sytuacja na rynku pracy, jeśli zbyt wiele lub zbyt mało młodych ludzi kończy określone kierunki związane z odpowiednimi sektorami.

W pewnej grupie państw egzaminy na zakończenie szkoły są egzaminami wstępnymi na studia. Na przykład na Węgrzech warunkiem przyjęcia na wyższą uczelnię jest zdanie ogólnokrajowego egzaminu na koniec szkoły średniej II stopnia (*érettségi vizsga*), będącego także egzaminem wstępnym na kursy licencjackie (studia I stopnia). Egzamin ten można zdawać na dwóch poziomach (zwykłym i rozszerzonym).

Druga możliwość stosowana w niektórych państwach to ogólnokrajowe egzaminy wstępne na wszystkie uczelnie państwowe, ze wspólnymi kryteriami oceny. Dzieje się tak w Hiszpanii, gdzie uniwersyteckie egzaminy wstępne to konieczny wymóg w rekrutacji na wszystkie studia I stopnia. Dostęp do uniwersytetu bez spełnienia tego wymogu jest możliwy tylko w szczególnych okolicznościach, jak w przypadku studentów mających już wykształcenie wyższe, studentów zagranicznych spełniających wymogi wstępu na uczelnię w swoich krajach, z którymi Hiszpania podpisała porozumienie, oraz studentów mających stopień technika (wyższego szkolnictwa zawodowego) w powiązanych dziedzinach. Uniwersyteckie egzaminy wstępne są organizowane i planowane wspólnie przez uczelnie i władze w poszczególnych Wspólnotach Autonomicznych. Każda uczelnia decyduje o rejestracji studentów, a także lokalizacji i dacie przeprowadzenia testów w ramach terminów ogólnokrajowych wyznaczanych co roku dla każdej sesji.

W Grecji i na Cyprze podobne egzaminy wstępne dające dostęp do państwowych instytucji szkolnictwa wyższego są organizowane przez Ministerstwo Edukacji i Kultury.

W Bułgarii, Republice Czeskiej, Słowenii, na Słowacji i w Islandii poszczególne instytucje organizują własne procedury rekrutacji studentów z uwzględnieniem ogólnokrajowych standardów ograniczających liczbę przyjęć. W Republice Czeskiej i na Słowacji egzaminy wstępne są organizowane bezpośrednio przez wydziały uniwersyteckie, które określają wymogi wstępne w taki

sposób, by przyjąć wyłącznie kandydatów dysponujących określonymi umiejętnościami. W przypadku odwołań decyzję podejmuje dziekan wydziału, a ostateczna decyzja o przyjęciu kandydata w takich wypadkach przysługuje rektorowi instytucji szkolnictwa wyższego.

W Republice Czeskiej i Słowenii instytucje organizują własne procedury rekrutacji, a określonym programom mogą towarzyszyć szczególne wymogi. Na przykład studenci kierunków artystycznych, sportowych i architektury muszą przejść test talentu lub umiejętności, ale akademie sztuk pięknych mogą zdecydować o przyjęciu na studia kandydatów, którzy nie spełniają wszystkich ogólnych wymogów wstępnych, jeśli są szczególnie uzdolnieni.

W Irlandii procesem rekrutacji kandydatów na większość studiów I stopnia zarządza Centralne Biuro Aplikacji (*Central Applications Office – CAO*) w imieniu finansowanych przez państwo instytucji szkolnictwa wyższego. Dodatkowo istnieje obowiązek przeznaczenia około 5% miejsc w sektorze uniwersyteckim w ramach specjalnych inicjatyw dla studentów ze środowisk znajdujących się w niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej (HEAR) i studentów niepełnosprawnych (DARE).

Wreszcie w państwach, w których normalnie dostęp do większości studiów wyższych jest nieograniczony, mogą istnieć warunki wstępne w przypadku różnych dziedzin (inżynieria, medycyna, sztuka itp.). W Belgii (Wspólnota Francuska) na poziomie instytucjonalnym organizowany jest na przykład specjalny egzamin na studia inżynierskie i artystyczne. We Francji dostęp do studiów medycznych jest ograniczony poprzez egzamin wstępny, podczas gdy kandydaci na studia inżynierskie, handlowe czy architekturę muszą zdać egzamin wstępny organizowany przez poszczególne uczelnie. We Włoszech w przypadku takich dziedzin, jak medycyna i nauka o zdrowiu, gdzie władze centralne ustalają liczbę dostępnych miejsc na zasadzie dekretu ministerialnego, te same władze mogą wyznaczyć procedury i treść egzaminu wstępnego.

W Islandii ustawa o instytucjach szkolnictwa wyższego daje tym instytucjom możliwość wyznaczania szczególnych wymogów wstępnych dla kandydatów, takich jak obowiązek zdania egzaminu wstępnego lub przejście procesu oceny. W Islandii w przypadku niektórych kierunków istnieją określone warunki podjęcia/kontynuacji studiów. Na przykład wydział medycyny Uniwersytetu Islandii organizuje procedurę wstępnej rekrutacji studentów medycyny i fizjoterapii. Na kierunkach pielęgniarstwa i odontologii przeprowadzane są egzaminy na zakończenie I semestru. Liczba studentów, którzy mogą kontynuować naukę po tych egzaminach, jest ograniczona (*numerus clausus*). W przypadku rekrutacji na farmację lub nauki ścisłe kandydaci muszą mieć ukończony program nauczania matematyki, fizyki lub nauk przyrodniczych w szkole średniej II stopnia. W Islandii wydział dramatu Akademii Sztuk także przeprowadza egzamin wstępny.

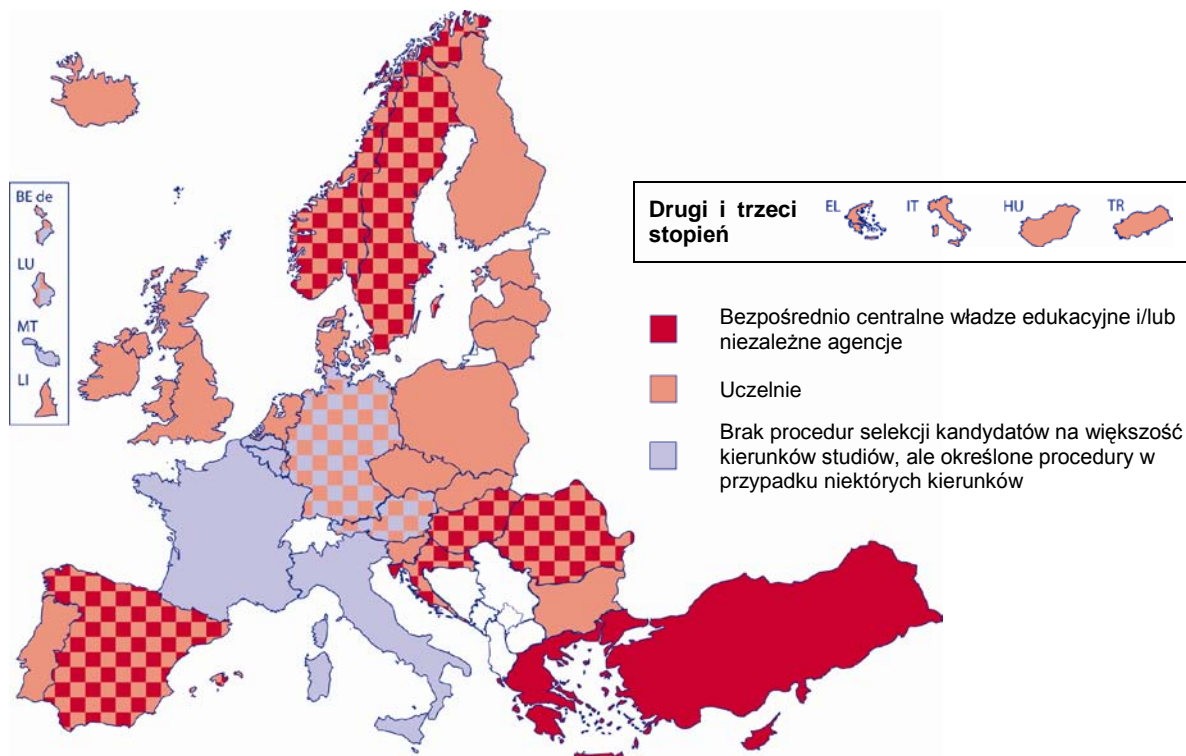
W Norwegii po zarejestrowaniu przez *Samordna opptak* (urząd zajmujący się przyjmowaniem na uniwersytety i kolegia) instytucja szkolnictwa wyższego odpowiadająca pierwszemu (z 15) wyborowi kandydata zajmuje się zgłoszeniem w imieniu wszystkich instytucji, co do których kandydat wyraził zainteresowanie. Podobny system rekrutacji istnieje w Szwecji.

W Chorwacji rekrutacja na studia wyższe I stopnia to proces dwustopniowy – pierwszą częścią zarządza centralnie Krajowe Centrum Zewnętrznej Ewaluacji Edukacji (NCEEE), a drugą – same instytucje szkolnictwa wyższego. NCEEE zarządza państwowym egzaminem maturalnym na zakończenie szkoły średniej II stopnia, a wyniki tych egzaminów są stosowane przez wszystkie instytucje szkolnictwa wyższego w kraju jako kryterium wstępne (wykorzystuje się je także do monitorowania ogólnej jakości krajowego systemu edukacji). Jednakże niektóre instytucje szkolnictwa wyższego przeprowadzają też własne egzaminy wstępne, których wyniki w przyznawaniu miejsc na studiach są łączone z wynikami matury państwowej.

Odpowiedzialność za procedury rekrutacji na studia wyższe II i III stopnia, ustalanie określonych egzaminów lub kryteriów rekrutacji leży zazwyczaj w gestii uczelni. Na przykład w Hiszpanii w przypadku studiów III stopnia komisje akademickie poszczególnych uniwersytetów są

odpowiedzialne zarówno za rekrutację studentów, jak i za tworzenie i koordynację programów studiów doktoranckich, w tym organizację związanych z nimi zajęć dydaktycznych i badawczych.

➔ **Rysunek B19: Poziomy władz odpowiedzialnych za wyznaczanie procedur rekrutacji na studia wyższe I, II i III stopnia, 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Niemcy: Ogólnie rzecz biorąc, wszyscy kandydaci spełniający wymogi wstępne są rejestrowani na wybrany przez siebie kierunek studiów. W pewnych wypadkach uniwersytety i *Fachhochschulen* wprowadzają specjalne procedury rekrutacyjne, by określić umiejętności związane ze studiami.

Irlandia: W Irlandii procesem rekrutacji kandydatów na większość studiów I stopnia zarządza Centralne Biuro Aplikacji (*Central Applications Office – CAO*) w imieniu finansowanych przez państwo instytucji szkolnictwa wyższego.

Włochy: W pewnych szczególnych i ograniczonych sytuacjach przewidzianych w przepisach prawa wyższe uczelnie mogą ograniczyć liczbę miejsc na studiach i wyznaczyć procedury rekrutacji, które umożliwią im dokonanie wyboru studentów na podstawie wiedzy zdobytej na wcześniejszych etapach edukacji.

Austria: W przypadku uczelni publicznych procedury rekrutacji na poziomie uczelni są określane przede wszystkim przez uniwersytety nauk stosowanych w takich dziedzinach, jak medycyna, stomatologia, nauki o zdrowiu, weterynaria i psychologia, a przez inne uczelnie w dziedzinach dziennikarstwa i komunikacji, muzyki i sztuki oraz sportu.



UCZESTNICTWO

WYŻSZE WSKAŹNIKI UCZESTNICTWA W EDUKACJI MIMO SPADKU OGÓLNEJ LICZBY LUDZI MŁODYCH

Średni odsetek uczniów i studentów uczestniczących w formalnym kształceniu w stosunku do całej populacji 27 państw UE obniżył się z 22,7% w roku 2000 do 21,5% w roku 2009, co stanowi spadek o 1,2 punktu procentowego lub niemal 1,9 miliona uczniów i studentów. Jednak liczba młodych ludzi w wieku 0-29 lat wyrażona jako odsetek całej populacji spadła w tym samym czasie o 3 punkty procentowe, dlatego w istocie mamy do czynienia z mniejszym spadkiem liczby osób uczestniczących w kształceniu (zob. Rysunek A1).

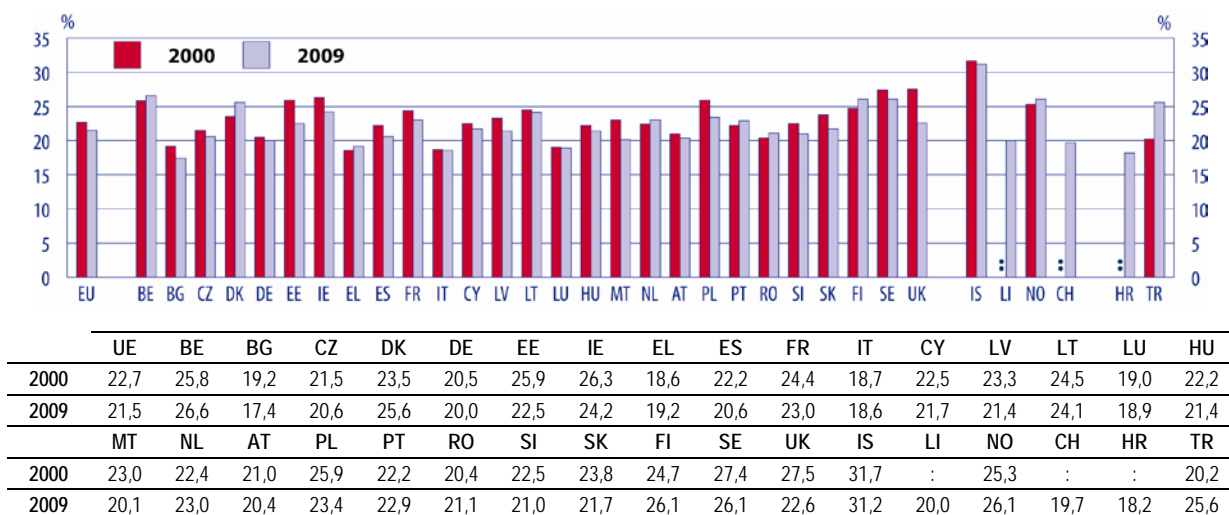
Państwo o najwyższym wskaźniku osób uczestniczących w formalnym kształceniu (ok. 31%) to Islandia, gdzie odsetek ludzi młodych w wieku 0-29 lat w roku 2009 był większy niż we wszystkich pozostałych państwach europejskich z wyjątkiem Turcji.

W latach 2000-2009 największy spadek (prawie 5 punktów procentowych) odsetka uczniów i studentów nastąpił w Zjednoczonym Królestwie, choć spadek liczby ludzi młodych w wieku 0-29 lat wyniósł w tym samym okresie jedynie około 0,7 punktu procentowego. Częściowo można to tłumaczyć faktem, że po zmianie metodologii w roku 2006 następuje przerwa w szeregu czasowym (po roku 2006 na poziomach ISCED 3 i 4 uwzględnia się tylko uczniów uczestniczących w kursach trwających przynajmniej jeden semestr). Estonia i Szwecja to dwa państwa, w których względna liczba uczniów i studentów spadła bardziej niż względna liczba młodych ludzi w grupie wiekowej 0-29 lat.

Krajem charakteryzującym się najwyższym względnym i bezwzględnym wzrostem odsetka uczniów i studentów w całej populacji w latach 2000-2009 jest Turcja. W okresie tym odsetek uczniów i studentów w całej populacji zwiększył się o 5,4 punkty procentowe. Główną przyczyną tego zjawiska jest coraz większa powszechność formalnego kształcenia w całym kraju.

W Belgii, Danii, Grecji, Holandii, Portugalii, Rumunii, Finlandii i Norwegii także odnotowano względny wzrost liczby uczniów i studentów, choć odsetek ludzi młodych w grupie wiekowej 0-29 lat w stosunku do całej populacji spadł.

➡ Rysunek C1: Odsetek uczniów i studentów (od szkół podstawowych do wyższych) (ISCED 0-6) w całej populacji, 2000 i 2009



Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).



Objaśnienia

Dane dotyczące osób uczących się odnoszą się do całego systemu edukacji niezależnie od tego, kto jest właścicielem placówki kształcącej. Uwzględniono wszystkie standardowe programy edukacyjne, jak również kształcenie dorosłych zbliżone w treści do standardowych programów edukacyjnych lub prowadzące do uzyskania kwalifikacji zbliżonych do analogicznych programów standardowych. Uwzględniono całość edukacji specjalnej niezależnie od potrzeb uczniów i instytucji edukacyjnych. Uwzględniono programy praktyk, ale nie edukację opartą wyłącznie na pracy ani nie szkolenia, nad którymi władze oświatowe nie sprawują oficjalnego nadzoru. Uwzględniono studentów studiujących w pełnym i niepełnym wymiarze godzin.

Każdy uczeń odbywający naukę w danym roku szkolnym policzony jest tylko raz, nawet jeśli bierze udział w kilku programach.

Dodatkowe uwagi

Grecja: Dane z roku 2008.

Zjednoczone Królestwo: Przerwa w szeregu czasowym po zmianie metodologii z 2006 roku – na poziomach ISCED 3 i 4 uwzględniono tylko osoby uczestniczące w programach trwających co najmniej jeden semestr.

DZIECI ROZPOCZYNAJĄ KSZTAŁCENIE FORMALNE W CORAZ MŁODSZYM WIEKU

Na przestrzeni lat 2000-2009 w 27 państwach Unii Europejskiej średni wskaźnik udziału dzieci trzy-, cztero- i pięcioletnich w kształceniu przedszkolnym i podstawowym wzrósł odpowiednio o 15,3%, 7% i 6,3%, osiągając w roku 2009 poziomy 77%, 90% i 94%. Wskaźnik uczestnictwa dzieci sześciolletnich w kształceniu spadł o około 1,5 punktu procentowego i w roku 2009 osiągnął 98,5%.

W roku 2009 w większości państw europejskich przeważająca część dzieci rozpoczynała nieobowiązkowe kształcenie na poziomie przedszkolnym w wieku trzech lat. Jednakże w Grecji, Holandii i Liechtensteinie większość dzieci zaczynała je w wieku czterech lat, a w Szwajcarii i Turcji – pięciu lat. Około jednej trzeciej dzieci w Polsce i Finlandii rozpoczynała kształcenie przedszkolne w wieku sześciu lat.

Poziom uczestnictwa trzylatków w edukacji przedszkolnej był niemal powszechny w Belgii, Danii, Hiszpanii, Francji i Islandii, gdzie w roku 2009 osiągał ponad 95%. Najwyższy wzrost wskaźnika uczestnictwa dla tej grupy wiekowej (o ponad 20 punktów procentowych) odnotowano w Danii, Niemczech, Luksemburgu, Rumunii, Słowenii, Szwecji, Zjednoczonym Królestwie i Norwegii. Niewielki spadek, wynoszący poniżej 3,5 punktu procentowego, miał miejsce w Irlandii, Włoszech, na Malcie i w Holandii.

W większości państw w latach 2000-2009 odnotowano wzrost wskaźnika uczestnictwa czterolatków w edukacji. W Danii, trzech państwach bałtyckich, na Cyprze, w Polsce, Portugalii, Rumunii, Słowenii, Finlandii, Szwecji i Norwegii wzrost ten wyniósł ponad 11 punktów procentowych.

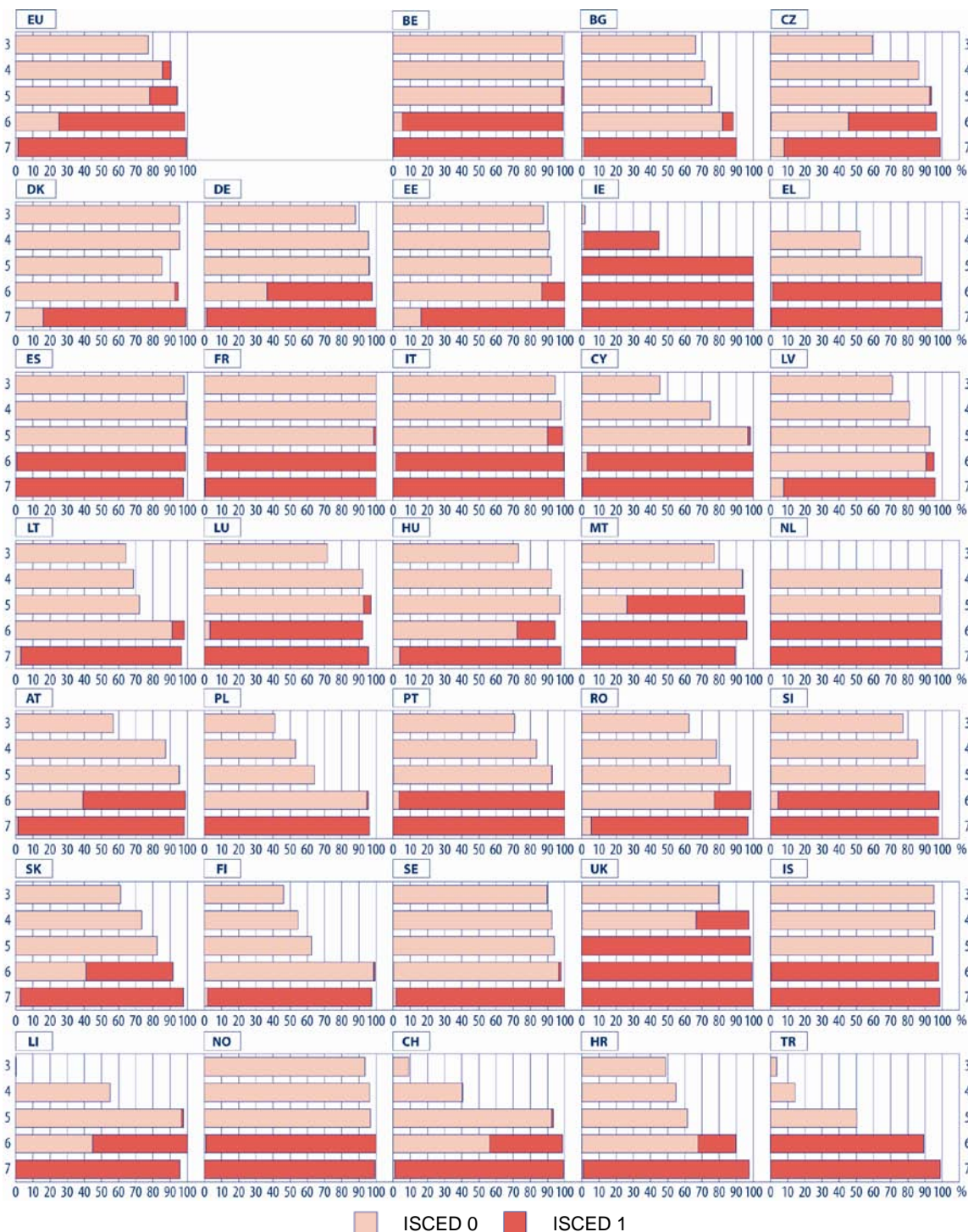
Wskaźnik uczestnictwa pięcioletników w kształceniu wzrósł o ponad 15 punktów procentowych na przestrzeni lat 2000-2009 na Cyprze, Litwie, Łotwie, w Polsce, Słowenii, Szwecji i Turcji. Z kolei w Danii i we Włoszech wskaźnik ten spadł o ponad 10 punktów procentowych.

W większości państw europejskich wiek rozpoczynania kształcenia obowiązkowego w szkole podstawowej (ISCED 1) wynosi sześć lat (Eurydice, 2011b). Co za tym idzie, w UE w roku 2009 średnio około 57% sześciolatków zostało zapisanych do placówek prowadzących kształcenie na poziomie ISCED 1. W Belgii, Grecji, Hiszpanii, Francji, na Cyprze, w Holandii, Portugalii, Słowenii, Islandii i Norwegii wskaźnik ten był dużo wyższy i wynosił ponad 90%. Jednakże w niektórych państwach, gdzie wiek rozpoczynania kształcenia w szkole podstawowej wynosi sześć lat, wskaźnik dzieci zapisanych do szkół był stosunkowo niski. Na przykład w Danii wynosił tylko około 2%, podczas gdy na Węgrzech, w Rumunii i Chorwacji około 22%. W Danii i na Węgrzech można tłumaczyć to faktem, że w państwach tych dzieci, jeśli mają zostać przyjęte do pierwszej klasy szkoły podstawowej, oprócz osiągnięcia określonego wieku muszą też prezentować odpowiedni poziom rozwoju. Ponadto na Węgrzech rodzice mogą odłożyć w czasie zapisanie dziecka do szkoły, nawet jeśli w wyniku przeprowadzonej oceny zostanie ono uznane za gotowe do nauki. Także w Rumunii rodzice mogą zażądać przełożenia zapisu dziecka do szkoły, choć jedynym wymogiem wstępnym jest tam osiągnięcie wieku obowiązku szkolnego.



UCZESTNICTWO

➔ Rysunek C2: Wskaźniki uczestnictwa w edukacji przedszkolnej i podstawowej (ISCED 0 i 1) według wieku, 2009



Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia

Edukacja przedszkolna (ISCED 0) tworzona jest z myślą o zaspokojeniu potrzeb edukacyjnych i rozwojowych dzieci w wieku przynajmniej trzech lat. Placówki edukacji przedszkolnej muszą zatrudniać pracowników ze specjalistycznymi kwalifikacjami w zakresie pedagogiki. Punkty opieki dziennej, żłobki i grupy zabaw (gdzie kadra nie musi mieć kwalifikacji w dziedzinie pedagogiki) nie zostały uwzględnione. Szkoły podstawowe (ISCED 1) mają kształcić w zakresie podstaw – czytania, pisania i matematyki, a także dawać podstawowe zrozumienie innych kwestii.



UCZESTNICTWO

Wskaźnik ten pokazuje uczestnictwo w poziomach ISCED 0 i 1 dla pojedynczych roczników w przedziale 3-7 lat wraz ze wzorcami uczestnictwa na wczesnych etapach edukacji. W niektórych państwach wskaźniki uczestnictwa zdają się przekraczać 100%. Dzieje się tak, ponieważ są one obliczane na podstawie dwóch zestawów danych (populacja i edukacja) czerpanych z różnych badań przeprowadzanych w innych momentach roku. Liczby były proporcjonalnie zaokrąglane w dół, by dać 100.

Dane demograficzne dotyczą 1 stycznia 2009 roku.

Dodatkowe uwagi

Belgia: Dane nie uwzględniają instytucji prywatnych oraz Wspólnoty Niemieckojęzycznej.

Irlandia: Brak oficjalnych placówek kształcenia na poziomie ISCED 0. Mimo to wiele dzieci uczestniczy w jakiejś formie kształcenia na tym poziomie, ale w placówkach prywatnych. W styczniu 2010 roku wprowadzono powszechne kształcenie dla dzieci w wieku od 3 lat i 2 miesięcy do 4 lat i 7 miesięcy.

Grecja: Dane z roku 2008.

W latach 2000-2009 wskaźnik udziału sześciolatków w szkolnictwie podstawowym zwiększył się w 27 państwach UE średnio o 6,3 punktu procentowego. Najwyższy wzrost w tym okresie odnotowano w Słowenii, nieco mniejszy w Niemczech. Z kolei największy spadek, wynoszący około 15 punktów procentowych, miał miejsce na Węgrzech. W kilku państwach wiek rozpoczęcia edukacji na poziomie szkoły podstawowej wynosi siedem lat (są to trzy kraje bałtyckie, Polska, Finlandia i Szwecja). W roku 2009 w krajach tych ponad 80% siedmiolatków rozpoczynało kształcenie na poziomie ISCED 1.

Wskaźnik uczestnictwa siedmiolatków w kształceniu podstawowym w większości państw europejskich przekroczył 95%. W Bułgarii, Republice Czeskiej, na Łotwie, Litwie, Węgrzech, Malcie i w Rumunii wynosił on od około 88% do 94%. Najniższy wskaźnik uczestnictwa dla tej grupy wiekowej – wynoszący około 83% – odnotowano w Danii. W latach 2000-2009 wskaźnik uczestnictwa w edukacji podstawowej był w całej Europie dość stabilny. Do znaczącego spadku doszło na Malcie (niemal 11 punktów procentowych) oraz w Bułgarii i Danii (prawie 6 punktów procentowych), z kolei w Turcji wskaźnik ten wzrósł o ponad 6 punktów procentowych.

W Irlandii i Zjednoczonym Królestwie odsetek dzieci uczących się w szkołach w wieku czterech lat wynosił odpowiednio: 44 i 31%, a w przypadku pięciolatków w obu państwach przekraczał 98%. Na Malcie około 68% dzieci rozpoczyna naukę na poziomie ISCED 1 w wieku pięciu lat.

W Danii i Estonii ponad 15% siedmiolatków uczęszcza jeszcze do przedszkoli. Przybliżone dane w tym zakresie wynosiły 8% w Republice Czeskiej i na Łotwie, 6% w Rumunii oraz 4% na Węgrzech. Istnieją różne przyczyny stojące za pozostawianiem tych dzieci w przedszkolach. Na przykład w Estonii może to nastąpić, jeśli dziecko nie osiągnie wieku obowiązku szkolnego, ponieważ w kraju tym dzieci muszą rozpocząć kształcenie obowiązkowe, jeśli w dniu 1 października danego roku mają ukończone siedem lat. Kolejnym powodem może być nieosiągnięcie odpowiedniego poziomu rozwoju, ponieważ w Republice Czeskiej jest to wymóg przyjęcia do pierwszej klasy szkoły podstawowej. Ponadto w Estonii, na Łotwie i w Rumunii dopuszcza się odłożenie zapisu dziecka do szkoły podstawowej na żądanie rodziców (Eurydice, 2011a).

W Bułgarii i na Malcie około 10% siedmiolatków nie było zapisanych ani do placówek na poziomie ISCED 0, ani ISCED 1. Na Łotwie, w Luksemburgu i Liechtensteinie odsetek ten wynosił około 4%.

NIEMAL 90% 17-LETNICH EUROPEJCZYKÓW WCIAŻ SIĘ UCZY

W roku 2009 niemal połowa 15-latków w UE była zapisana do szkół średnich I stopnia (ISCED 2), a mniej więcej połowa uczęszczała do szkół średnich II stopnia (ISCED 3). Na poziomie unijnym wskaźnik uczestnictwa w kształceniu na poziomie szkoły średniej II stopnia (ISCED 3) wzrósł w przypadku 17-latków do niemal 80%. Ponad połowa osiemnastolatków i około jednej czwartej 19-latków uczęszczało jeszcze do szkół średnich II stopnia, ale wskaźnik ten stopniowo spada do niecałych 12% w przypadku 20-latków.

W wielu państwach europejskich ponad połowa młodych ludzi przechodzi do szkół średnich II stopnia (ISCED 3) w wieku 15 lat. W Zjednoczonym Królestwie wszystkie 15-latki uczęszczają do szkół na



poziomie ISCED 3, ponieważ nauka rozpoczyna się w nich w wieku 14 lat. W Belgii, Irlandii, na Cyprze i w Słowenii niemal wszyscy młodzi ludzie w wieku 16 lat mają już za sobą przejście do szkoły średniej II stopnia.

W niektórych państwach młodzież kończy kształcenie na poziomie ISCED 2 w starszym wieku. Wskaźnik uczestnictwa 15-latków w kształceniu na poziomie ISCED 2 wynosił ponad 90% w Danii, trzech państwach bałtyckich, Hiszpanii, na Malcie, w Polsce, Finlandii, Szwecji, Islandii i Norwegii. W Danii, Niemczech, Hiszpanii, na Litwie, Malcie, w Holandii i Portugalii od 10 do 22% uczniów w wieku 17 lat kontynuuje naukę na poziomie ISCED 2. Późniejsze przechodzenie do szkoły średniej II stopnia jest w niektórych państwach spowodowane czasem trwania kształcenia w szkole średniej I stopnia, które może trwać do wieku 16 lat, a w przypadku Danii – 17 lat. W Holandii wszystkie szkoły typu VMBO uznaje się za poziom ISCED 2. Kolejnym czynnikiem powodującym późniejsze przejście niektórych uczniów na poziom ISCED 3 jest fakt, że w niektórych z tych państw mogą oni być zmuszeni do powtarzania roku, jeśli nie uzyskują wymaganego poziomu osiągnięć (Eurydice 2009a, s. 231).

We wszystkich państwach europejskich z wyjątkiem Danii i Islandii mniej niż połowa młodych ludzi w wieku 19 lat wciąż uczestniczy w kształceniu na poziomie ISCED 3, choć w 11 krajach wskaźnik ten przekraczał jedną trzecią. W Irlandii, na Cyprze i w Chorwacji odsetek ten wynosił tylko około 3%.

W niektórych państwach znacząca liczba 15- i 16-latków nie uczęszcza ani do szkół na poziomie ISCED 2, ani ISCED 3, choć kształcenie w tym wieku jeszcze jest obowiązkowe. Górna granica wieku obowiązku szkolnego w przypadku Austrii i Liechtensteinu wynosi 15 lat, a Bułgarii i Luksemburga – 16 lat, ale w państwach tych od 5,5 do 10,5% 15-latków nie uczęszczało do szkoły. W przypadku szesnastolatków odsetek ten wynosił około 15% w Bułgarii, Luksemburgu i Rumunii, a najwyższy był na Malcie, gdzie sięgał niemal 50%. Zarówno na Malcie, jak i w Rumunii, uczestniczenie w kształceniu formalnym jest obowiązkowe do wieku 16 lat.

Jako że wiek rozpoczęcia i czas trwania kształcenia na poziomie średnim w Europie różnią się w poszczególnych państwach, moment przejścia do szkolnictwa wyższego nie odbywa się wszędzie w tym samym wieku.

Na poziomie UE studia wyższe rozpoczęło w roku 2009 około 15% 18-latków. W tym samym roku wskaźnik uczestnictwa w kształceniu na tym poziomie przekroczył 31% w przypadku 19-latków oraz 36% w przypadku 20-latków. Około 4% osób z każdej z tych grup wiekowych uczestniczyło w kształceniu innym niż studia wyższe (kształceniu policealnym, ISCED 4).

Grecja i Belgia odnotowały, że odpowiednio około 41% i 36% 18-latków uczestniczyło w kształceniu na poziomie ISCED 5. Wskaźniki na poziomie przekraczającym 20% wystąpiły też w Irlandii, Hiszpanii, Francji, na Cyprze, w Holandii, Portugalii, Zjednoczonym Królestwie i Turcji. Te stosunkowo wysokie wartości nie zaskakują, jako że w państwach tych standardowo szkoły średnie kończy się w wieku 18 lat. W przypadku 19-latków takie państwa, jak Grecja i Słowenia, odnotowały wskaźnik uczestnictwa na poziomie nieco ponad 50%. W tych dwóch krajach, a także na Litwie ponad połowa młodych ludzi w wieku 20 lat kształci się w ramach studiów wyższych. Z drugiej strony stosunkowo niski odsetek 20-latków uczestniczących w kształceniu na tym poziomie odnotowano w Danii, Islandii i Szwajcarii (mniej niż 20%).

Dodatkowe uwagi (Rysunek C3)

UE: Dane szacunkowe Eurostatu.

Belgia: Dane nie uwzględniają placówek prywatnych oraz Wspólnoty Niemieckojęzycznej.

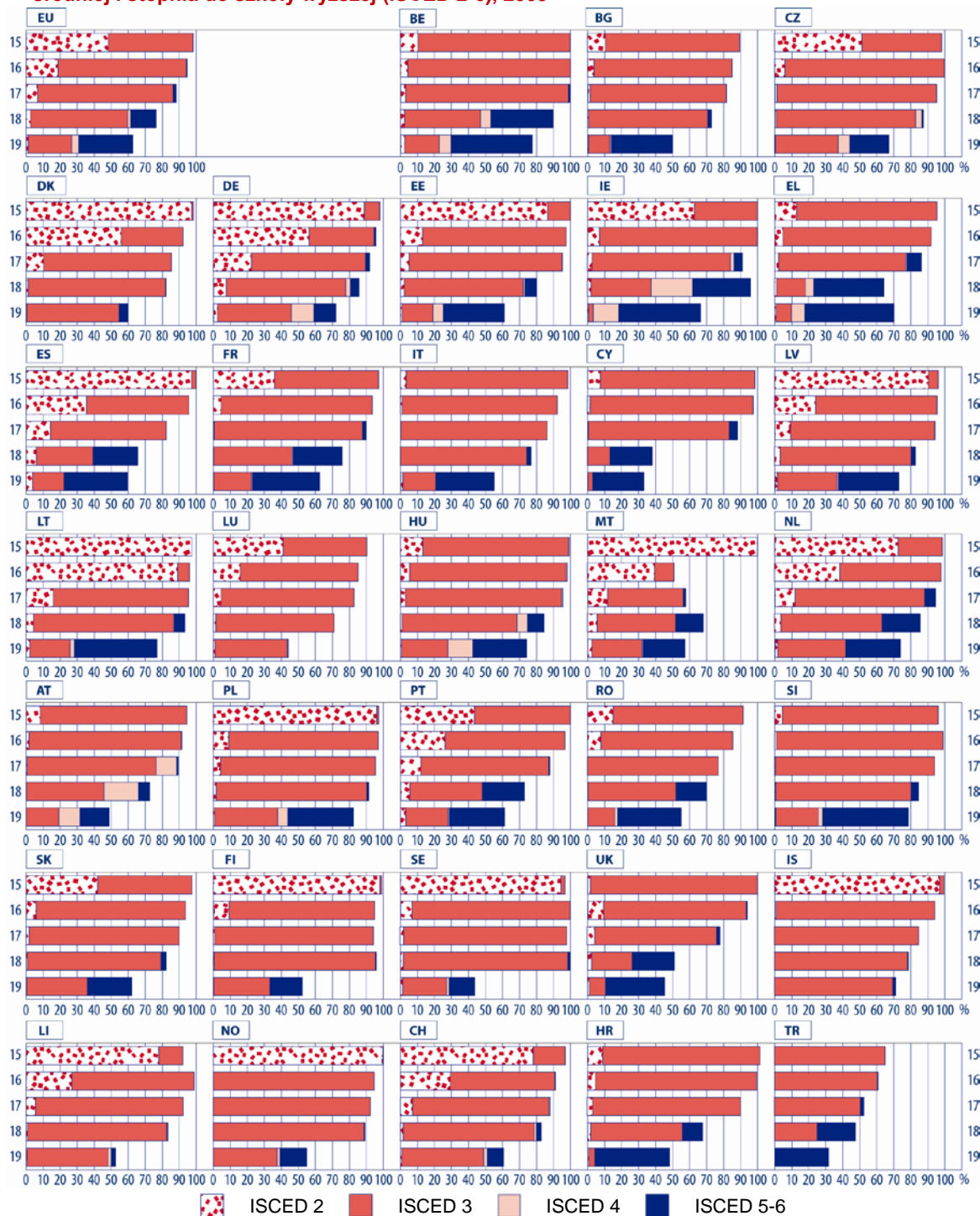
Grecja: Dane z roku 2008.

Liechtenstein: Nie uwzględniono uczniów zapisanych do szkół zagranicznych. Stanowią oni 100% uczniów szkół zawodowych na poziomie ISCED 3, 4 i 5 oraz do 90% studentów na poziomach ISCED 5 i 6.



UCZESTNICTWO

Rysunek C3: Wskaźniki uczestnictwa uczniów w wieku 15-19 lat w kształceniu na poziomie od szkoły średniej I stopnia do szkoły wyższej (ISCED 2-6), 2009



Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia

Dane dotyczące osób uczących się dotyczą całego systemu edukacji niezależnie od tego, kto jest właścicielem poszczególnych placówek. Uwzględniono wszystkie standardowe programy edukacyjne, jak również kształcenie dorosłych zbliżone w treści do standardowych programów edukacyjnych lub prowadzące do uzyskania kwalifikacji zbliżonych do analogicznych programów standardowych. Wzięto też pod uwagę całą edukację specjalną. Uwzględniono programy praktyk, ale nie edukację opartą wyłącznie na pracy ani szkolenia, nad którymi władze oświatowe nie sprawują oficjalnego nadzoru.

Każdy uczeń odbywający naukę w danym roku szkolnym policzony jest tylko raz, nawet jeśli bierze udział w kilku programach.

W niektórych państwach wskaźniki uczestnictwa zdają się przekraczać 100%. Dzieje się tak, ponieważ są one obliczane na podstawie dwóch zestawów danych (populacja i edukacja) czerpanych z różnych badań przeprowadzanych w innych momentach roku. Liczby były proporcjonalnie zaokrąglane w dół, by dać 100.

Dane demograficzne dotyczą 1 stycznia 2009 roku.



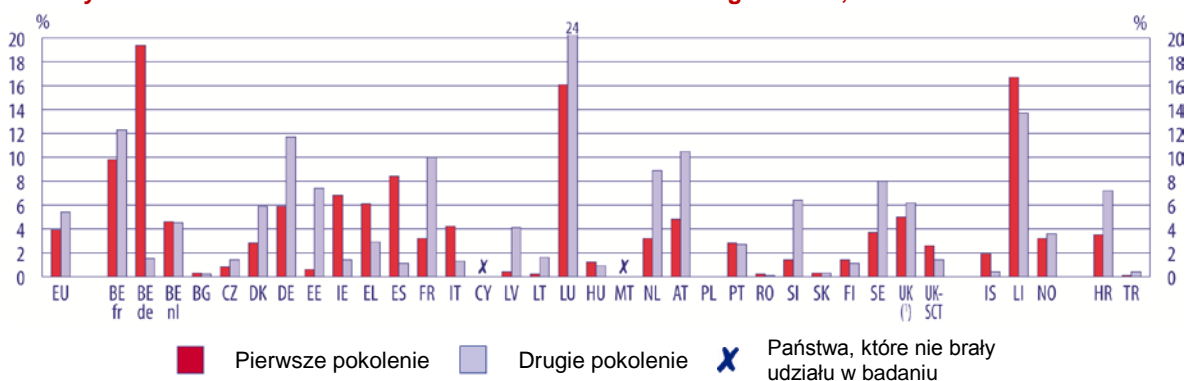
W WIĘKSZOŚCI PAŃSTW NIECAŁE 10% 15-LATKÓW POCHODZI Z RODZIN IMIGRANTÓW

Zgodnie z wynikami badania PISA 2009 odsetek 15-letnich uczniów o korzeniach imigranckich (zarówno w pierwszym, jak i drugim pokoleniu) wynosił na poziomie UE około 9%. Ten ogólny trend, skrywający bardzo różną sytuację w poszczególnych państwach, należy rozpatrywać łącznie z odsetkiem całej populacji osób urodzonych za granicą, a także odsetkiem osób urodzonych za granicą w wieku 5-9 i 10-14 lat (zob. Rysunek A5).

W większości państw niecałe 10% 15-latków pochodzi z rodzin imigrantów. W Bułgarii, Polsce, Rumunii, na Słowacji i w Turcji odnotowano bardzo niski odsetek, nieprzekraczający 1%. Na drugim krańcu skali znajduje się Luksemburg (ok. 40%) i Liechtenstein (ok. 30%). W Belgii (Wspólnota Francuska i Wspólnota Niemieckojęzyczna), Niemczech i Austrii odsetek 15-letnich uczniów pochodzących z rodzin imigrantów wynosił 15-22% populacji szkolnej w tym wieku.

W roku 2009 w Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna) i Hiszpanii odsetek uczniów z pierwszego pokolenia imigrantów był odpowiednio niemal 13 i 8 razy wyższy niż uczniów z drugiego pokolenia imigrantów. W obu przypadkach można to częściowo wyjaśniać napływem imigrantów w ostatniej dekadzie. Z drugiej strony w trzech państwach bałtyckich odsetek uczniów z pierwszego pokolenia imigrantów był o ponad 10 razy niższy niż z drugiego pokolenia. Wartości te w poszczególnych państwach pokrywają się z proporcjami całej populacji osób urodzonych za granicą oraz osób w wieku 5-9 i 10-14 lat (zob. Rysunek A5). Należy także odnotować niski (niecałe 2%) odsetek uczniów należących do drugiego pokolenia imigrantów na Litwie.

➡ Rysunek C4: Odsetek 15-letnich uczniów o korzeniach imigranckich, 2009



	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Pierwsze pokolenie	3,9	9,8	19,4	4,6	0,3	0,8	2,8	5,9	0,6	6,8	6,1	8,4	3,2	4,2	x	0,4	0,2	16,1
Drugie pokolenie	5,4	12,3	1,5	4,5	0,2	1,4	5,9	11,7	7,4	1,4	2,9	1,1	10,0	1,3	x	4,1	1,6	24,0
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (!)	UK-SCT	IS	LI	NO	HR	TR
Pierwsze pokolenie	1,2	x	3,2	4,8	0,03	2,8	0,2	1,4	0,3	1,4	3,7	5,0	2,6	1,9	16,7	3,2	3,5	0,1
Drugie pokolenie	0,9	x	8,9	10,5	0,0	2,7	0,1	6,4	0,3	1,1	8,0	6,2	1,4	0,4	13,7	3,6	7,2	0,4

Źródło: OECD, baza danych PISA 2009.

UK (!) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia

Wskaźnik badania PISA dotyczący korzeni imigranckich składa się z następujących kategorii: (1) uczniowie rdzenni (urodzeni w danym państwie albo tacy, których przynajmniej jeden rodzic urodził się w danym państwie; do kategorii tej zaliczani są także uczniowie urodzeni za granicą, w przypadku których przynajmniej jeden z rodziców urodził się w danym państwie); (2) uczniowie z drugiego pokolenia (urodzeni w danym państwie, ale których rodzice urodzili się w innym państwie); (3) uczniowie z pierwszego pokolenia (urodzeni poza danym państwem, których rodzice także urodzili się poza tym państwem). W przypadku tej zmiennej uczniom, w odniesieniu do których nie było odpowiedzi na temat dziecka i/lub rodziców, nie przypisano wartości.



ISTNIEJE ZASADNICZO ZRÓWNOWAŻONY PODZIAŁ UCZNIÓW SZKÓŁ ŚREDNICH II STOPNIA MIĘDZY SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCE I ZAWODOWE

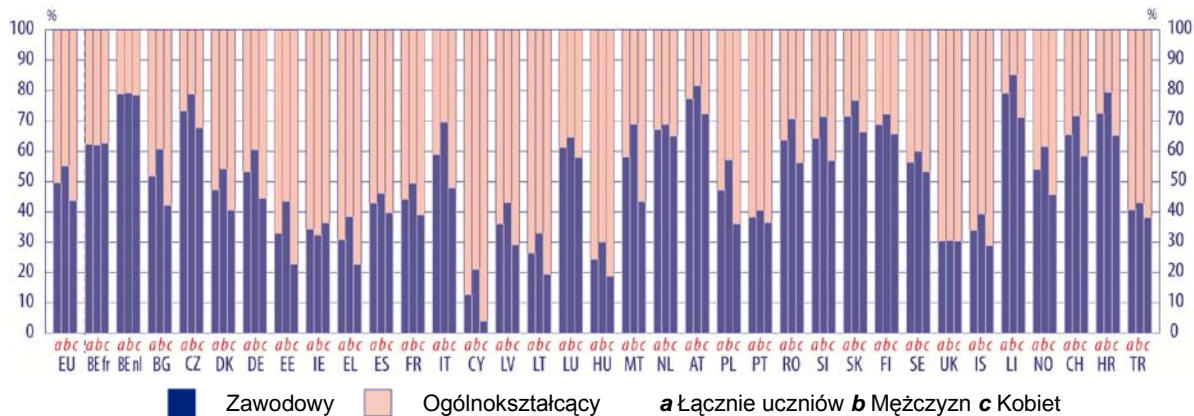
Na poziomie 27 państw UE w latach 2000-2009 udział uczniów klas/szkół ogólnokształcących wyrażony jako odsetek wszystkich uczniów szkół średnich II stopnia zwiększył się o 5,5 punktu procentowego, osiągając w roku 2009 wartość 50,4%.

W roku 2009 na Cyprze, Litwie i Węgrzech odsetek uczniów ogólnokształcących szkół średnich II stopnia wynosił ponad 70%, a w Estonii, Irlandii, Grecji, na Łotwie, w Portugalii, Zjednoczonym Królestwie i Islandii – między 60 a 70%. Z drugiej strony w 12 państwach wskaźniki uczestnictwa uczniów w kształceniu o profilu zawodowym na poziomie średnim II stopnia wyniosły ponad 60%.

W latach 2000-2009 najwyższy wzrost odsetka uczniów szkół ogólnokształcących odnotowano w Zjednoczonym Królestwie, gdzie wyniósł niemal 37 punktów procentowych, następnie w Polsce (około 17 punktów procentowych), we Francji i na Litwie (około 13 punktów procentowych) oraz w Niemczech (10 punktów procentowych). W Republice Czeskiej, Danii, Słowenii, na Słowacji i w Turcji wskaźnik względnej liczby uczniów szkół ogólnokształcących także przekroczył sześć punktów procentowych.

Z drugiej strony w kilku państwach udział uczniów szkół zawodowych wyrażony jako odsetek wszystkich uczniów szkół na poziomie ISCED 3 znacząco wzrósł – w Irlandii, Włoszech, na Malcie i w Portugalii wyniósł ponad 30%. Na Węgrzech i w Finlandii wyniósł ponad 13%. Wzrost o mniej niż 10% odnotowano w Belgii, Estonii, Hiszpanii, Austrii, Rumunii, Szwecji i Islandii.

➔ **Rysunek C5: Rozkład uczniów szkół średnich II stopnia (ISCED 3) według typu programu (ogólnokształcący lub zawodowy), łącznie i z podziałem na płeć, 2009**



	UE	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	
Mężczyźni zaw.	55,2	62,0	79,3	60,7	78,8	54,2	60,5	43,6	32,4	38,5	46,2	49,4	69,6	21,1	43,1	33,1	64,6	
Kobiety zaw.	43,8	62,7	78,5	42,3	67,8	40,6	44,5	22,8	36,4	22,7	39,8	39,0	47,9	4,1	29,2	19,5	58,0	
Łącznie zaw.	49,6	62,3	78,9	51,8	73,3	47,3	53,2	33,0	34,4	30,9	42,9	44,2	59,0	12,8	36,1	26,4	61,3	
Mężczyźni ogóln.	44,8	38,0	20,7	39,3	21,2	45,8	39,5	56,4	67,6	61,5	53,8	50,6	30,4	78,9	56,9	66,9	35,4	
Kobiety ogóln.	56,2	37,3	21,5	57,7	32,2	59,4	55,5	77,2	63,6	77,3	60,2	61,0	52,1	95,9	70,8	80,5	42,0	
Łącznie ogóln.	50,4	37,7	21,1	48,2	26,7	52,7	46,8	67,0	65,6	69,1	57,1	55,8	41,0	87,2	63,9	73,6	38,7	
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Mężczyźni zaw.	30,1	69,0	68,9	81,7	57,1	40,5	70,7	71,4	76,8	72,2	60,0	30,7	39,4	85,2	61,6	71,7	79,5	43,0
Kobiety zaw.	18,8	43,5	65,1	72,3	36,1	36,5	56,3	56,9	66,4	65,7	53,2	30,4	28,9	71,1	45,7	58,4	65,3	38,2
Łącznie zaw.	24,5	58,1	67,1	77,3	47,2	38,4	63,7	64,3	71,6	68,8	56,4	30,5	33,9	79,2	54,1	65,5	72,5	40,8
Mężczyźni ogóln.	69,9	31,0	31,1	18,3	42,9	59,5	29,3	28,6	23,2	27,8	40,0	69,3	60,6	14,8	38,4	28,3	20,5	57,0
Kobiety ogóln.	81,2	56,5	34,9	27,7	63,9	63,5	43,7	43,1	33,6	34,3	46,8	69,6	71,1	28,9	54,3	41,6	34,7	61,8
Łącznie ogóln.	75,5	41,9	32,9	22,7	52,8	61,6	36,3	35,7	28,4	31,2	43,6	69,5	66,1	20,8	45,9	34,5	27,5	59,2

Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).



Objaśnienia

Wskaźnik ten pokazuje liczbę mężczyzn i kobiet uczęszczających do ogólnokształcących i zawodowych szkół średnich II stopnia jako odsetek wszystkich uczniów szkół średnich II stopnia (ISCED 3). Kształcenie przedzawodowe włączono do edukacji ogólnokształcącej (z wyjątkiem Austrii).

Dane dotyczące osób uczących się dotyczą ogólnokrajowego systemu edukacji niezależnie od tego, kto jest właścicielem placówek. Uwzględniono wszystkie standardowe programy edukacyjne, jak również kształcenie dorosłych zbliżone w treści do standardowych programów edukacyjnych lub prowadzące do uzyskania kwalifikacji zbliżonych do analogicznych programów standardowych. Wzięto też pod uwagę całą edukację specjalną. Uwzględniono programy praktyk, ale nie edukację opartą wyłącznie na pracy ani szkolenia, nad którymi władze oświatowe nie sprawują oficjalnego nadzoru.

Edukacja zawodowa obejmuje edukację przygotowującą uczniów do bezpośredniego podjęcia – bez dodatkowych szkoleń – określonych zawodów. Programy ogólnokształcące nie są związane z określonymi zawodami i mniej niż 25% ich treści dotyczy spraw zawodowych lub technicznych. Programy przedzawodowe zawierają przynajmniej 25% treści zawodowych lub technicznych, ale są tworzone głównie w celu wprowadzenia uczestników do świata pracy i nie prowadzą do uzyskania istotnych kwalifikacji zawodowych lub technicznych.

Uwzględniono zarówno uczniów kształcących się w pełnym, jak i niepełnym wymiarze godzin; w tabeli podano dane liczbowe.

Dodatkowe uwagi

Grecja: Dane z roku 2008.

Austria: Połączono uczniów programów przedzawodowych i zawodowych.

Po podziale danych za rok 2000 ze względu na płeć średnio w kształceniu zawodowym uczestniczyło o sześć punktów procentowych więcej mężczyzn niż kobiet, a w roku 2009 różnica ta przekroczyła 11 punktów. W niemal wszystkich państwach europejskich wskaźnik uczestnictwa mężczyzn w kształceniu zawodowym był wyższy niż kobiet. Szczególnie dużą różnicę – wynoszącą ponad 20 punktów procentowych – odnotowano w Estonii, Włoszech, na Malcie i w Polsce. Różnica ponad 15 punktów procentowych wystąpiła w Bułgarii, Niemczech, Grecji, na Cyprze i w Norwegii. Jedynymi wyjątkami były Belgia i Zjednoczone Królestwo, gdzie odnotowano równowagę płci, oraz Irlandia, gdzie w kształceniu zawodowym uczestniczyło o cztery punkty procentowe więcej kobiet niż mężczyzn.

POZIOM UCZESTNICTWA W KSZTAŁCENIU SPADA PO ZAKOŃCZENIU KSZTAŁCENIA OBOWIĄZKOWEGO

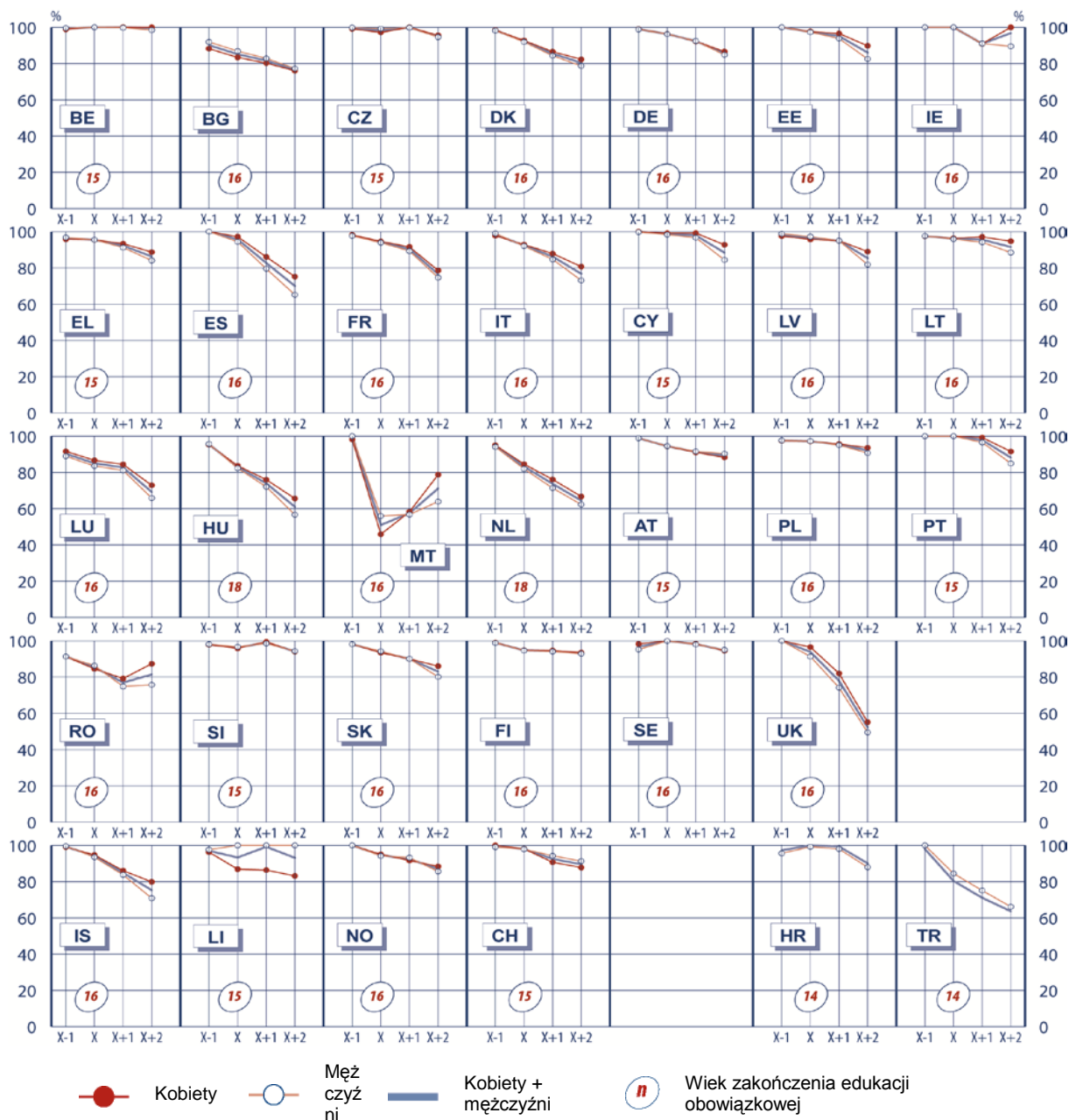
Na Rysunku C6 pokazano ogólne wskaźniki dotyczące uczestnictwa oraz wskaźniki uwzględniające płeć, w czterech momentach: na rok przed zakończeniem kształcenia obowiązkowego, pod koniec kształcenia obowiązkowego oraz rok i dwa lata po jego zakończeniu. We wszelkich analizach tych danych należy brać pod uwagę górną granicę wieku obowiązku szkolnego, a także moment przejścia do szkolnictwa wyższego, ponieważ są one różne w poszczególnych państwach.

W roku 2009 odnotowano niewielki spadek uczestnictwa w kształceniu w latach następujących po zakończeniu edukacji obowiązkowej w Belgii, Republice Czeskiej, Irlandii, na Łotwie, Litwie, w Polsce, Słowenii, Finlandii, Szwecji, Liechtensteinie i Chorwacji. W państwach tych dwa lata po zakończeniu edukacji obowiązkowej wskaźniki uczestnictwa wciąż przekraczają 90%. Wyższe wskaźniki dla Belgii i Polski można częściowo wyjaśnić faktem, że po obowiązkowym kształceniu w pełnym wymiarze godzin następuje tam obowiązkowe kształcenie w przynajmniej niepełnym wymiarze godzin [obowiązek nauki], do osiągnięcia 18. roku życia. W Chorwacji przyczyną wysokiego wskaźnika uczestnictwa w kształceniu w drugim roku po zakończeniu edukacji obowiązkowej może być stosunkowo niski górny wiek obowiązku szkolnego (14 lat).

Natomiast na Węgrzech, w Holandii i Turcji dwa lata po zakończeniu edukacji obowiązkowej kształcą się mniej niż 65% młodych ludzi. W Zjednoczonym Królestwie odsetek ten wyniósł około 52%. W przypadku Węgier i Holandii znaczący spadek poziomu uczestnictwa po zakończeniu kształcenia obowiązkowego wyjaśnia stosunkowo wysoka górna granica obowiązku szkolnego (18 lat) oraz jej pokrywanie się z momentem przejścia do kształcenia w ramach szkolnictwa wyższego. Zaskakujący

wzorec występuje na Malcie, gdzie wskaźnik uczestnictwa pod koniec kształcenia obowiązkowego wyniósł 51%, ale wzrastał do około 71% w przypadku drugiego roku po zakończeniu kształcenia obowiązkowego.

Rysunek C6: Wskaźniki uczestnictwa w kształceniu w okresie do dwóch lat po zakończeniu kształcenia obowiązkowego w pełnym wymiarze godzin, łącznie i z podziałem na płeć, 2009



Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia

Wskaźnik ten pokazuje współczynniki uczestnictwa w kształceniu (wszystkie poziomy ISCED) dla każdego państwa pod koniec edukacji obowiązkowej. Uwzględniono zarówno uczniów kształcących się w pełnym, jak i niepełnym wymiarze godzin; w tabeli podano dane liczbowe.

Dane dotyczące osób uczących się dotyczą całego systemu edukacji niezależnie od tego, kto jest właścicielem placówek. Uwzględniono wszystkie standardowe programy edukacyjne, jak również kształcenie dorosłych zbliżone w treści do standardowych programów edukacyjnych lub prowadzące do uzyskania kwalifikacji zbliżonych do analogicznych programów standardowych. Wzięto też pod uwagę całą edukację specjalną. Uwzględniono programy praktyk, ale nie edukację opartą wyłącznie na pracy ani szkolenia, nad którymi władze oświatowe nie sprawują oficjalnego nadzoru.



Dodatkowe uwagi

Belgia: Dane nie uwzględniają niezależnych instytucji prywatnych oraz Wspólnoty Niemieckojęzycznej.

Grecja: Dane z roku 2008.

Portugalia: Od roku szkolnego 2009/10 w Portugalii wydłużono czas trwania kształcenia obowiązkowego do osiągnięcia wieku 18 lat.

Liechtenstein: Nie uwzględniono uczniów zapisanych do szkół zagranicznych. Stanowią oni 100% uczniów szkół zawodowych na poziomie ISCED 3, 4 i 5 oraz do 90% studentów na poziomach ISCED 5 i 6.

W drugim roku po zakończeniu kształcenia obowiązkowego w większości państw liczba młodych kobiet uczestniczących w kształceniu była wyższa niż młodych mężczyzn. Tendencja ta szczególnie mocno zaznaczała się w Irlandii i na Malcie, gdzie wskaźniki uczestnictwa kobiet w kształceniu były o niemal 15 punktów procentowych wyższe niż wskaźniki uczestnictwa młodych mężczyzn, a także w Rumunii, gdzie ta różnica wynosiła ponad 11 punktów procentowych.

Natomiast w Bułgarii, Austrii, Słowenii, Szwecji i Szwajcarii wskaźniki uczestnictwa mężczyzn w kształceniu były nieco wyższe niż młodych kobiet, a w Turcji różnica ta wynosiła około pięciu punktów procentowych.

Różnica między płciami staje się jeszcze wyraźniejsza, jeśli porówna się dane dotyczące pierwszego i drugiego roku po zakończeniu edukacji obowiązkowej. Na Cyprze, Łotwie, Węgrzech, w Rumunii, na Słowacji, w Islandii i Liechtensteinie różnica w poziomach uczestnictwa między płciami zwiększa się o ponad pięć punktów procentowych w drugim roku w porównaniu z pierwszym rokiem po zakończeniu edukacji obowiązkowej. W Irlandii i na Malcie różnica ta przekraczała 13 punktów procentowych.

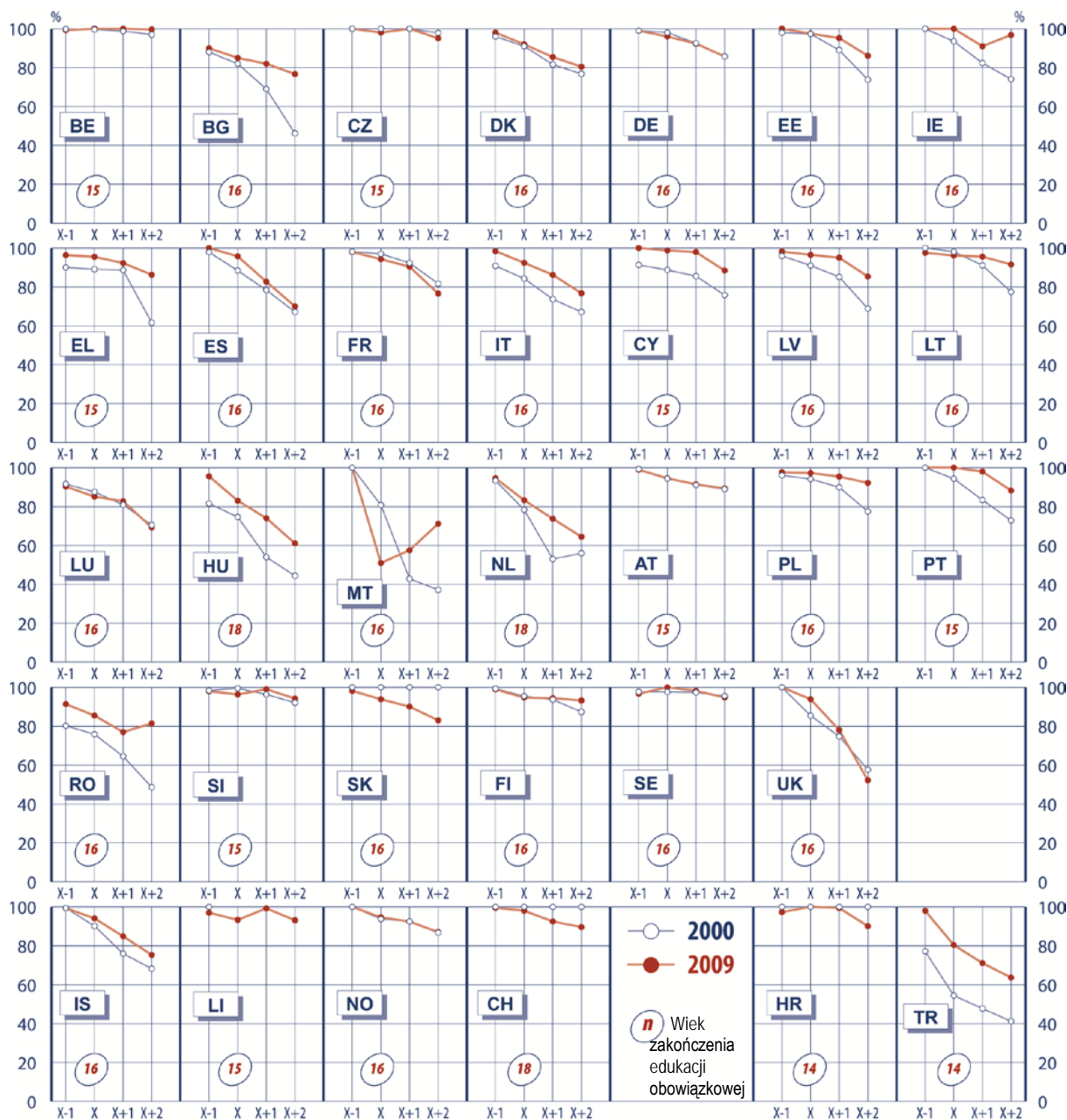
W OSTATNIEJ DEKADZIE WSKAŹNIKI UCZESTNICTWA W KSZTAŁCENIU PO ZAKOŃCZENIU EDUKACJI OBOWIĄZKOWEJ POPRAWIŁY SIĘ LUB POZOSTAŁY NA STABILNYM POZIOMIE

W ostatniej dekadzie wskaźniki uczestnictwa w kształceniu po zakończeniu edukacji obowiązkowej w większości państw europejskich poprawiły się lub pozostały na stabilnym poziomie. Jeśli porównać dane dla lat 2000 i 2009, można zauważyć, że niewielki spadek zanotowany w roku 2000 w Belgii, Republice Czeskiej, na Litwie, Słowenii i w Szwecji utrzymał się w roku 2009. Ponadto w takich państwach, jak Niemcy, Finlandia i Norwegia wskaźnik uczestnictwa w kształceniu w rok i dwa lata po zakończeniu edukacji obowiązkowej utrzymał się na poziomie ponad 90%. Z kolei w Estonii, Irlandii, Grecji, na Cyprze, Łotwie, w Polsce i Portugalii (gdzie od roku 2009 kształcenie obowiązkowe przedłużono do 18. roku życia) sytuacja znacznie się poprawiła i obecnie rok po zakończeniu edukacji obowiązkowej wskaźnik uczestnictwa przekracza 90%.

Na koniec należy wspomnieć o Bułgarii, Malcie i Rumuni – trzech państwach o najniższych wskaźnikach uczestnictwa rok i dwa lata po zakończeniu edukacji obowiązkowej w roku 2000. Na przestrzeni ostatniej dekady poczyniły one największy postęp, jednakże w roku 2009 wskaźnik uczestnictwa rok po zakończeniu kształcenia obowiązkowego wciąż wynosił tam mniej niż 80%. Szczególnym przypadkiem są Węgry, gdzie edukacja obowiązkowa kończy się w wieku 18 lat i jedyna dostępna dalsza ścieżka to przejście do programów kształcenia w ramach szkolnictwa wyższego.

Na przestrzeni ostatniej dekady wskaźniki uczestnictwa w kształceniu w Hiszpanii, Francji, Luksemburgu, Zjednoczonym Królestwie i Islandii pozostały na niezmiennym poziomie i nie doszło tam do znaczącej poprawy. We wszystkich tych państwach dwa lata po zakończeniu kształcenia obowiązkowego wskaźniki uczestnictwa spadają do 60-80% – do największego spadku dochodzi w Zjednoczonym Królestwie, gdzie wskaźnik ten wynosi zaledwie 52%.

➔ **Rysunek C7: Trendy we wskaźnikach uczestnictwa w kształceniu po zakończeniu edukacji obowiązkowej w pełnym wymiarze godzin, 2000-2009**



Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia

Wskaźnik ten pokazuje współczynniki uczestnictwa w edukacji (wszystkie poziomy ISCED) dla każdego państwa pod koniec edukacji obowiązkowej. Uwzględniono zarówno uczniów kształcących się w pełnym, jak i niepełnym wymiarze godzin; w tabeli podano dane liczbowe.

Dane dotyczące osób uczących się odnoszą się do całego systemu edukacji niezależnie od tego, kto jest właścicielem placówki. Uwzględniono wszystkie standardowe programy edukacyjne, jak również kształcenie dorosłych zbliżone w treści do standardowych programów edukacyjnych lub prowadzące do uzyskania kwalifikacji zbliżonych do analogicznych programów standardowych. Wzięto też pod uwagę całą edukację specjalną. Uwzględniono programy praktyk, ale nie edukację opartą wyłącznie na pracy ani szkolenia, nad którymi władze oświatowe nie sprawują oficjalnego nadzoru.

Dodatkowe uwagi

Grecja: Dane z roku 2008.

Portugalia: Od roku szkolnego 2009/10 wydłużono w Portugalii czas trwania kształcenia obowiązkowego do osiągnięcia wieku 18 lat.



JEDNA TRZECIA OSÓB W WIEKU 20-22 LATA STUDIUJE, W WIĘKSZOŚCI PAŃSTW PRZEWAŻAJĄ KOBIECY

Wskaźnik uczestnictwa w studiach wyższych jest mocno uzależniony od grupy wiekowej danej populacji oraz zakładanego wieku uzyskania świadectwa ukończenia szkoły średniej umożliwiającego kontynuowanie kształcenia. W roku 2009 na poziomie UE studiowało około 13% mężczyzn i 19% kobiet w wieku 18 lat. Wskaźniki uczestnictwa zarówno dla mężczyzn, jak i kobiet, osiągają najwyższy poziom w wieku 20 lat, kiedy to wynoszą odpowiednio około 30% i 42%. Po osiągnięciu wieku 24 lat wskaźniki uczestnictwa spadają o około 5% rocznie do 2% mężczyzn i 2,5% kobiet w wieku 35-39 lat.

Przyczyną znaczących rozbieżności we wskaźnikach uczestnictwa w kształceniu są krajowe różnice w systemach edukacji dotyczące zwłaszcza wieku, w jakim młodzi ludzie przechodzą ze szkół średnich II stopnia do szkół wyższych, oraz czasu trwania pierwszego stopnia studiów. Z tego względu w Belgii, Irlandii, Grecji, Hiszpanii, Francji, Portugalii i Zjednoczonym Królestwie ponad 20% mężczyzn i ponad 30% kobiet w wieku 18 lat brało udział w studiach wyższych. W Turcji wskaźniki dla mężczyzn i kobiet były zrównoważone i wynosiły około 23%. Państwem, gdzie najwyższy (44%) wskaźnik poziomu uczestnictwa kobiet w studiach wyższych był notowany dla wieku 18 lat, był Cypr.

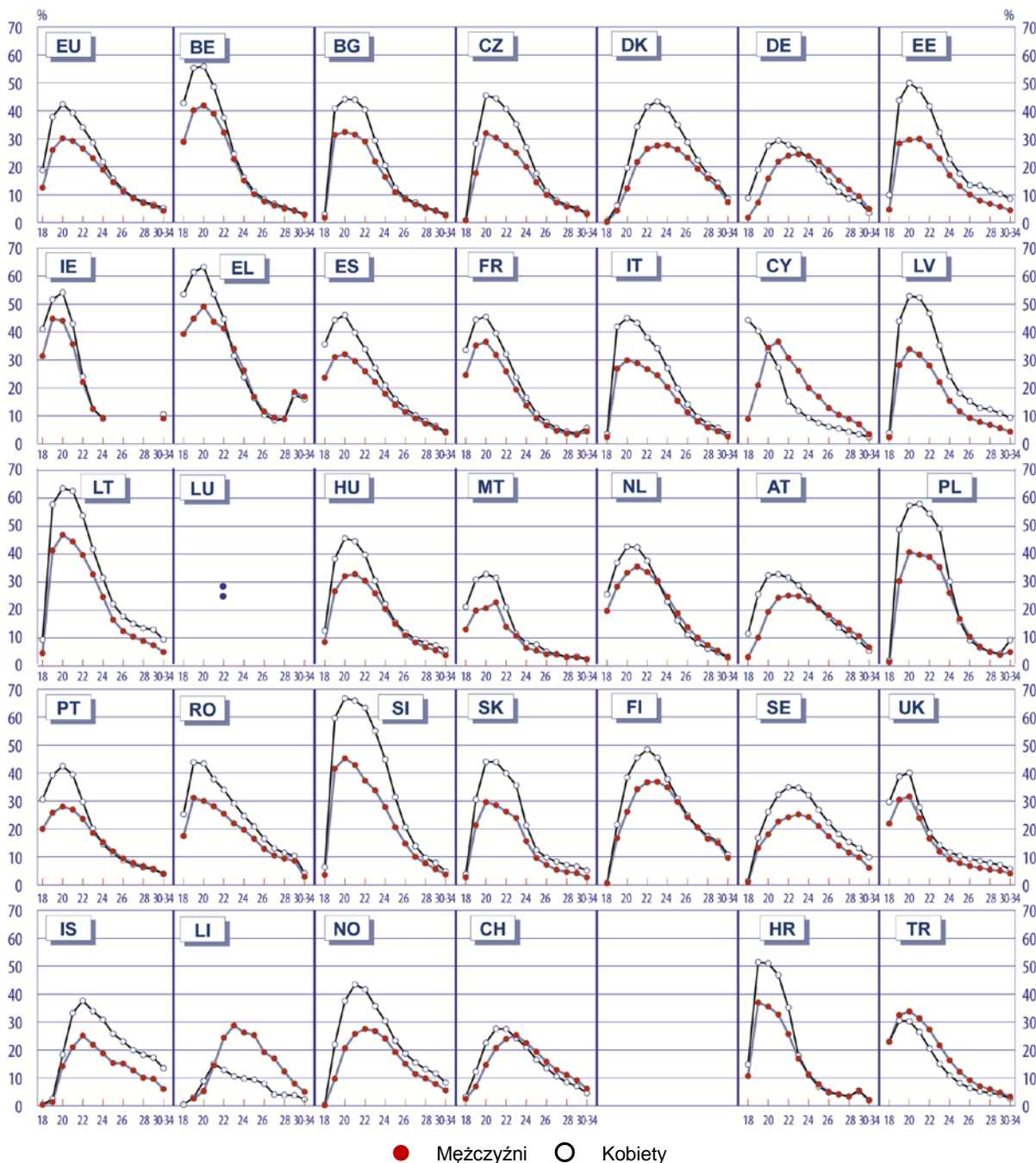
Na drugim krańcu plasuje się Austria i państwa nordyckie (Dania, Finlandia, Szwecja, Islandia i Norwegia), gdzie wskaźnik uczestnictwa w studiach wyższych populacji w wieku 28 lat, mimo że dotyczy tego wieku, to przekracza 10%. W Irlandii, Grecji i państwach nordyckich w ramach studiów wyższych wciąż kształcą się ponad 5% populacji w wieku 30-34 lata.

W takich krajach, jak Belgia, Islandia, Francja, Portugalia, Zjednoczone Królestwo, Chorwacja czy Turcja, wskaźnik uczestnictwa w kształceniu mocno spada po osiągnięciu 20. roku życia i wynosi mniej niż 20% populacji w wieku 24 lat. Ponad 30% populacji w wieku 24 lat w Finlandii i tyle samo 24-letnich kobiet w Danii, Słowenii, Szwecji, Islandii i Norwegii wciąż uczestniczy w studiach wyższych. W porównaniu z innymi państwami w krajach nordyckich wskaźnik ten pozostaje na stosunkowo wysokim poziomie dla populacji w wieku 24 lat i starszej. Grecja, Francja i Polska to jedyne państwa, w których wskaźnik uczestnictwa w kształceniu ponownie rośnie po osiągnięciu najniższej wartości w wieku 28-30 lat.

W odniesieniu do wieku zmiany poziomu uczestnictwa mężczyzn i kobiet w studiach wyższych w większości państw kształtują się wedle podobnych wzorców. Niemal wszędzie – z wyjątkiem Niemiec, Holandii, Austrii i Szwajcarii – wskaźniki dla młodych mężczyzn i kobiet osiągają największy poziom w tym samym wieku. W tych pięciu państwach szczyt wskaźnika uczestnictwa mężczyzn przypada dwa lata później niż kobiet. Po części wynika to z faktu, że mężczyźni muszą odbyć służbę cywilną lub wojskową (z wyjątkiem Holandii i Liechtensteinu, gdzie nie ma takiego obowiązku).

W wieku 18-39 lat wskaźnik uczestnictwa kobiet zazwyczaj jest wyższy niż mężczyzn, a różnicę tę widać zwłaszcza w państwach bałtyckich, Polsce, Słowenii i Chorwacji, natomiast w Niemczech, Francji, Holandii, Austrii, Zjednoczonym Królestwie, Szwajcarii i Turcji nie da się dostrzec szczególnej różnicy. Różnice we wskaźnikach uczestnictwa między mężczyznami i kobietami zmniejszają się wraz z wiekiem do poziomu, w którym są właściwie niezauważalne.

➔ Rysunek C8: Wskaźniki uczestnictwa w studiach wyższych (ISCED 5 i 6) z podziałem na wiek i płeć, 2009



Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia

Liczbę studiujących mężczyzn i kobiet w określonym wieku lub w określonych grupach wiekowych podzielono przez liczbę mężczyzn i kobiet w odpowiednim wieku lub w odpowiednich grupach w całej populacji. Uwzględniono wszystkich studiujących (w pełnym i niepełnym wymiarze godzin) na poziomach ISCED 5 i 6.

Dodatkowe uwagi

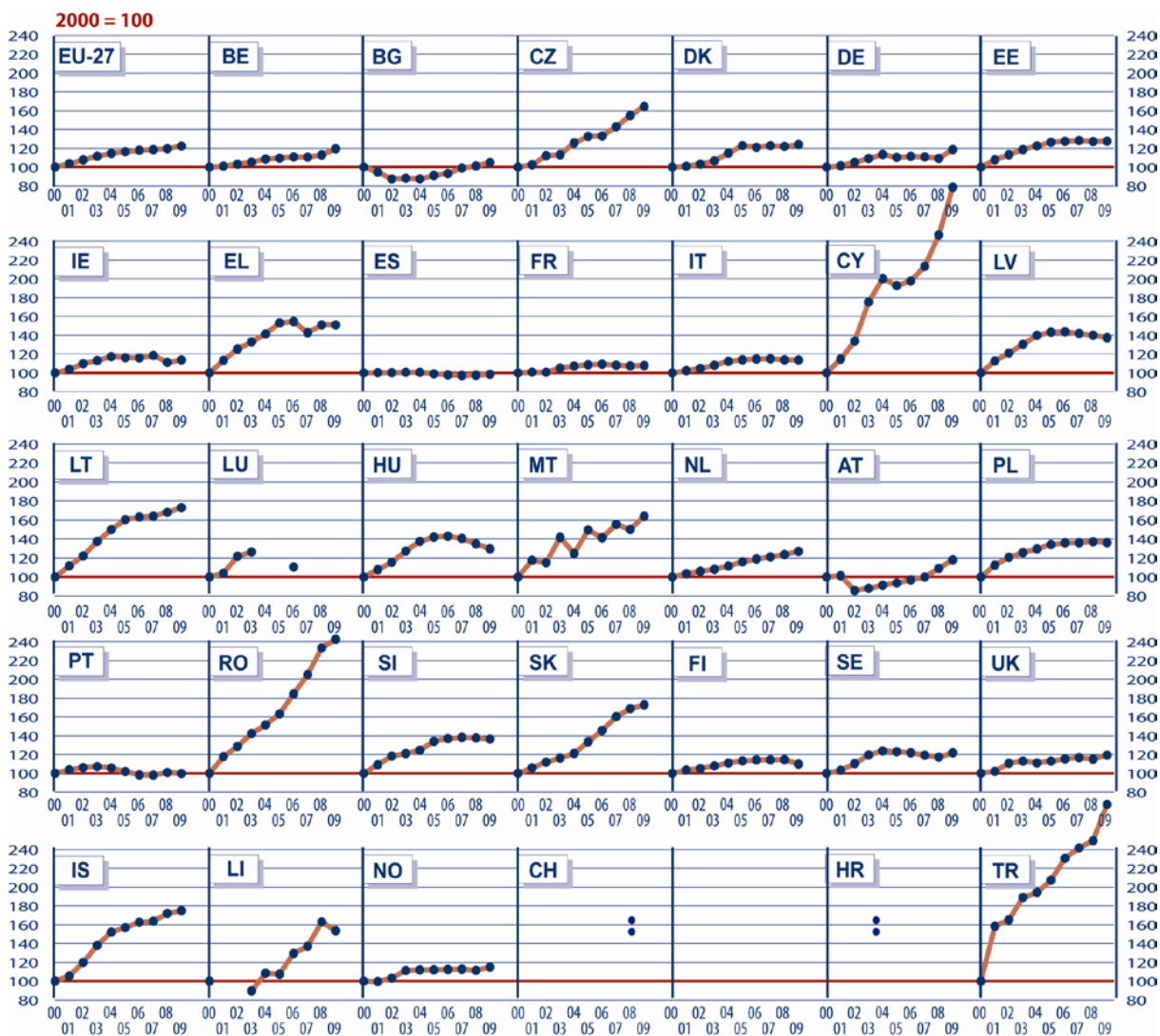
Grecja: Dane pochodzą z 2008 roku.

Niemcy, Rumunia i Słowenia: Dane nie uwzględniają poziomu ISCED 6.

W WIĘKSZOŚCI PAŃSTW W LATACH 2000-2009 WZROSŁA LICZBA STUDENTÓW

W okresie 2000-2009 średnio w 27 państwach Unii Europejskiej populacja studentów wzrosła o około 22% (roczny wskaźnik wzrostu 2,7%), osiągając w roku 2009 prawie 19,5 milionów osób.

➡ Rysunek C9: Trendy we wskaźnikach liczby studentów wyższych uczelni (ISCED 5 i 6), 2000-2009



Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia

Roczny wskaźnik wzrostu jest wyliczany przez podzielenie liczby studentów w danym roku przez liczbę studentów w roku 2000 i pomnożenie wyniku przez 100. Uwzględniono wszystkich studujących (w pełnym i niepełnym wymiarze godzin) na poziomach ISCED 5 i 6.

2000 = 100, z wyjątkiem Liechtensteinu (2002).

Dodatkowe uwagi

Niemcy: Dane nie uwzględniają poziomu ISCED 6.

Grecja: Dane z roku 2008. Zmiana zakresu od roku 2005.

Hiszpania: Zmiana zakresu od roku 2005.

Słowenia: Dane za lata 2000-2004 nie uwzględniają poziomu ISCED 6.

Rumunia: Dane za lata 2000-2002 nie uwzględniają poziomu ISCED 6.

Liechtenstein: Nie uwzględniono uczniów zapisanych do szkół zagranicznych. Stanowią oni 100% uczniów szkół zawodowych na poziomie ISCED 3, 4 i 5 oraz 90% studentów na poziomach ISCED 5 i 6.



Liczba studentów wzrosła we wszystkich państwach europejskich z wyjątkiem Hiszpanii i Portugalii. W tych dwóch krajach odnotowano niewielki spadek o odpowiednio 1,5% i 0,2%. Liczba studentów na Cyprze i w Turcji wzrosła niemal trzykrotnie, a w Rumunii – dwukrotnie. Aby lepiej zrozumieć ten wskaźnik, należy go zestawić z początkowym poziomem uczestnictwa w studiach wyższych. Stąd w roku 2000, poza Grecją i Finlandią, państwem o najwyższym odsetku studentów (ISCED 5 i 6) była Szwecja, a wskaźnik uczestnictwa w Portugalii przekraczał średnią UE o 2 punkty procentowe. Z kolei na Cyprze i w Rumunii w tym samym roku odnotowano wskaźnik uczestnictwa wynoszący odpowiednio od 8 do 5 punktów procentowych poniżej średniej dla UE-15. Podobna sytuacja miała miejsce w roku 2003 w Turcji, gdzie wskaźnik uczestnictwa był o 4,6 punktu procentowego niższy niż średnia dla UE-27.

W latach 2000-2009 wskaźnik wzrostu liczby studentów (ISCED 5 i 6) był wyższy niż średnia 27 państw UE także w Republice Czeskiej, Danii, trzech krajach bałtyckich, Grecji, na Węgrzech, Malcie, w Holandii, Polsce, Słowenii, na Słowacji, w Islandii i Liechtensteinie. Z kolei w Belgii, Niemczech, Francji, Luksemburgu, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie zarówno wskaźnik początkowego uczestnictwa, jak i przyrost liczby studentów, kształtowały się poniżej odpowiednich średnich dla 15 i 27 państw UE.

W większości państw europejskich najwyższy roczny przyrost miał miejsce w latach 2000-2005. W Bułgarii, Rumunii, na Słowacji i w Liechtensteinie liczba studentów najbardziej wzrosła w latach 2005-2007, a w Republice Czeskiej, Niemczech, na Cyprze i w Austrii najwyższy roczny wzrost liczby studentów wystąpił w latach 2007-2009.

W kilku państwach wzrost liczby studentów w latach 2000-2009 nie miał charakteru stałego. Znaczący spadek w Bułgarii (niemal 9%) i Austrii (około 6%) odnotowano w pierwszych pięciu latach omawianego okresu, w Grecji (około 10%) i Szwecji (prawie 4%) w latach 2005-2007, a w Irlandii, Łotwie i Finlandii (ponad 4,5%) oraz na Węgrzech (około 11%) w ostatnich dwóch latach omawianego okresu.

W WIĘKSZOŚCI PAŃSTW POZIOM UCZESTNICTWA W STUDIACH WYŻSZYCH W PEŁNYM WYMIARZE GODZIN SPADA WRAZ ZE WZROSTEM WIEKU STUDENTÓW

Rozkład osób studiujących w pełnym i niepełnym wymiarze godzin jest różny w poszczególnych państwach i grupach wiekowych. W roku 2009 niemal 88% wszystkich studentów w grupie wiekowej 18-23 lata studiowało w pełnym wymiarze godzin. W grupie wiekowej 24-29 było to 73% studentów, a w grupie wiekowej 30-34 i 35-39 odpowiednio: 59% i 51%.

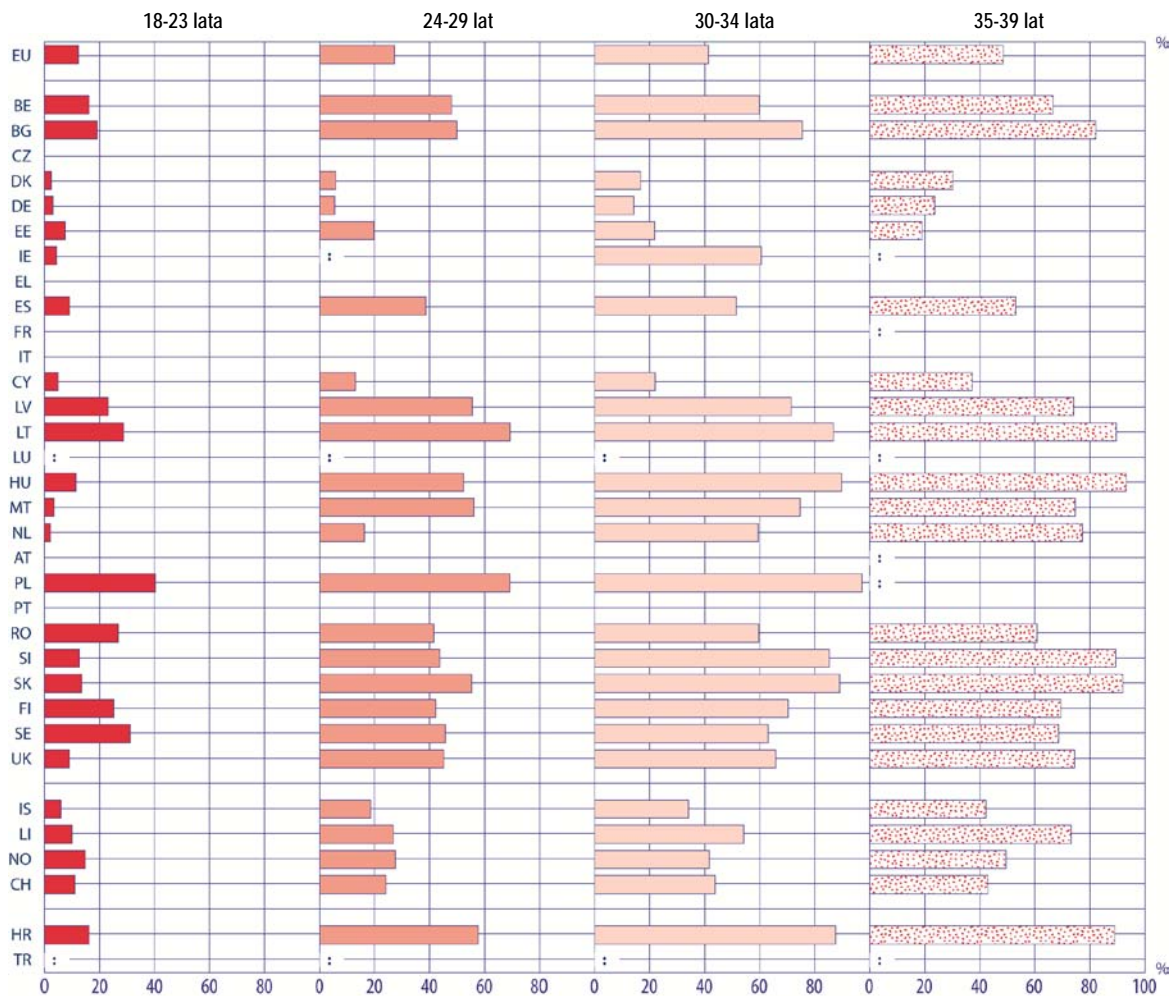
W tym samym roku w większości państw europejskich poziom uczestnictwa w studiach wyższych w pełnym wymiarze godzin spadał wraz z rosnącym wiekiem studentów. Wyjątek stanowiła Estonia, gdzie poziom uczestnictwa w studiach wyższych w pełnym wymiarze godzin w grupie wiekowej 35-39 lat był o 2,7 punktu procentowego wyższy niż w grupie wiekowej 30-34 lata. Na Malcie, w Finlandii i Szwajcarii różnice te wynosiły mniej niż 1 punkt procentowy. Ponadto w takich państwach, jak Republika Czeska, Grecja, Francja, Włochy i Portugalia wszyscy studenci z wszystkich analizowanych tu grup wiekowych kształcili się w ramach studiów w pełnym wymiarze godzin.

W Belgii, Hiszpanii, na Łotwie, Litwie i Malcie wzrost udziału osób studiujących w niepełnym wymiarze godzin wśród wszystkich studiujących wynoszący 30 lub więcej punktów procentowych odnotowano w momencie przejścia z grupy wiekowej 18-23 lata do grupy 24-29 lat. W Bułgarii, na Węgrzech, w Polsce, Słowenii, na Słowacji, w Zjednoczonym Królestwie i Chorwacji oprócz momentu przejścia z grupy wiekowej 18-23 lata do grupy wiekowej 24-29 lat istotny wzrost wynoszący ponad 25 punktów procentowych odnotowano przy przejściu z grupy wiekowej 24-29 lat do grupy 30-34 lata.



UCZESTNICTWO

➔ Rysunek C10: Osoby studiujące w niepełnym wymiarze godzin z podziałem na wiek (ISCED 5 i 6), 2009



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
18-23 lat	12,4	16,2	19,2	0,0	2,5	3,0	7,5	4,3	0,0	9,1	0,0	0,0	4,9	23,2	28,7	:	11,4
24-29 lat	27,3	47,9	49,9	0,0	5,9	5,5	19,8	:	0,0	38,7	0,0	0,0	13,1	55,5	69,3	:	52,4
30-34 lata	41,4	59,8	75,4	0,0	16,6	14,2	21,8	60,6	0,0	51,4	0,0	0,0	21,9	71,4	86,8	:	89,8
35-39 lat	48,5	66,6	82,2	0,0	30,2	23,7	19,1	:	:	53,0	:	0,0	37,2	74,2	89,6	:	93,2
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
18-23 lata	3,4	2,1	0,0	40,3	0,0	26,8	12,7	13,6	25,2	31,1	9,0	5,9	10,0	14,8	11,1	16,2	:
24-29 lat	56,0	16,3	0,0	69,2	0,0	41,6	43,6	55,3	42,2	45,7	45,1	18,6	26,8	27,6	24,2	57,6	:
30-34 lata	74,7	59,4	0,0	97,2	0,0	59,6	85,2	89,1	70,4	63,1	65,9	34,1	54,1	41,6	43,8	87,6	:
35-39 lat	74,6	77,3	:	:	0,0	60,8	89,4	92,0	69,5	68,7	74,4	42,2	73,2	49,5	42,8	89,0	:

Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

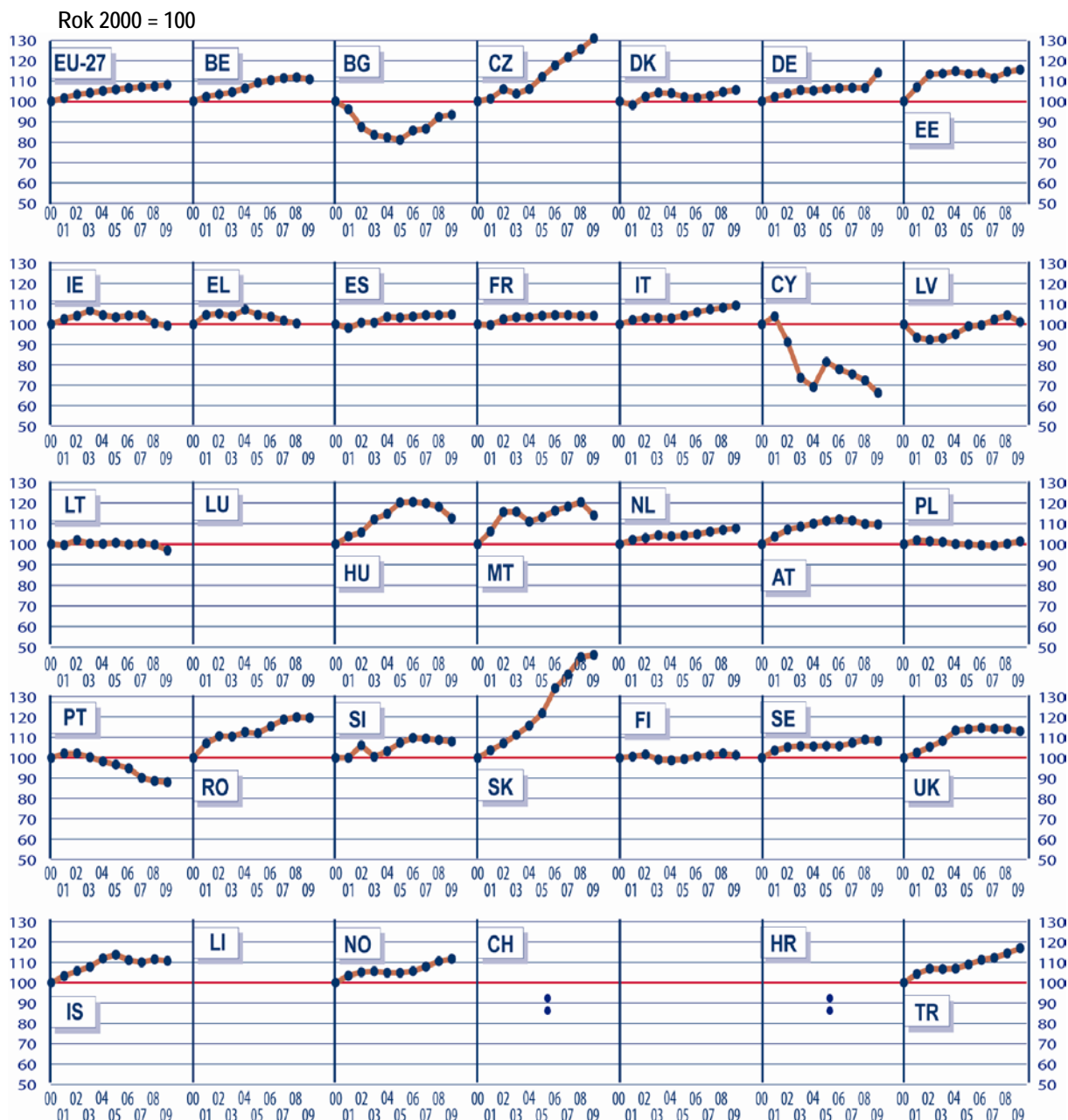
Objaśnienia

W poszczególnych państwach mogą występować znaczące różnice w zgłaszanej liczbie osób studiujących w niepełnym wymiarze godzin. Dlatego nie zawsze można dokonać porównania danych.

WZROST LICZBY STUDENTEK W WIĘKSZOŚCI PAŃSTW

W roku 2009 w Unii Europejskiej na 100 studiujących mężczyzn przypadają średnio 124 kobiety. Od roku 2000 liczba studiujących kobiet zwiększyła się o niemal 10%, wykazując stały roczny wzrost.

➔ **Rysunek C11: Trendy we wskaźnikach liczby studiujących kobiet w porównaniu z mężczyznami (ISCED 5 i 6), 2000-2009**



Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia

Uwzględniono wszystkich studiujących (w pełnym i niepełnym wymiarze godzin) na poziomach ISCED 5 i 6. Liczba kobiet przypadających na 100 mężczyzn na studiach wyższych została obliczona przez podzielenie liczby studiujących kobiet przez odpowiadającą im liczbę mężczyzn i pomnożenie wyniku przez 100. Rok 2000 jest przyjmowany jako początkowa wartość 100.



W Niemczech, Grecji (dane z roku 2008), Holandii i Szwajcarii liczba kobiet i mężczyzn jest dość zrównoważona. We wszystkich pozostałych państwach na 100 studiujących mężczyzn przypada ponad 115 kobiet. Najwyższe liczby studiujących kobiet odnotowano w Estonii, na Łotwie, Słowacji, w Szwecji, Islandii i Norwegii, gdzie na 100 studiujących mężczyzn przypada ponad 150 kobiet.

Jednocześnie na Cyprze i w Liechtensteinie odsetek kobiet wśród studentów jest stosunkowo niski, głównie ze względu na to, że większość osób studiuje za granicą, a oferta krajowa jest dość ograniczona. Wreszcie w Turcji na 100 studiujących mężczyzn przypada 77 kobiet, co stanowi najniższy wskaźnik we wszystkich analizowanych państwach. Jednocześnie w kraju tym odnotowano jeden z największych wzrostów liczby studiujących kobiet wynoszący 17% na przestrzeni lat 2000-2009.

W większości państw od roku 2000 można zaobserwować wyraźny trend wzrostowy liczby studiujących kobiet. Dotyczy to zwłaszcza Republiki Czeskiej (z 99 do 130), Rumunii (z 107 do 128) i Słowacji (z 101 do 153). Wzrost tego wskaźnika rzędu 13-15 punktów procentowych odnotowano też w Niemczech, Estonii, na Węgrzech, Malcie i w Zjednoczonym Królestwie.

Poza Cyprzem jedynymi państwami, w których obecnie studiuje mniej kobiet niż w roku 2000, są Bułgaria (-7%) i Portugalia (-12%).

Większościowy udział kobiet w studiach wyższych ma oczywisty wpływ na liczbę kończących studia kobiet przypadającą na 100 mężczyzn (zob. Rysunek G4).

FINANSOWANIE

27 PAŃSTW UE PRZEZNACZA OKOŁO 5% PKB NA EDUKACJĘ

W roku 2008 udział wydatków publicznych na edukację w wielu państwach europejskich przekraczał 5% PKB. W Danii, Cyprze i Islandii odsetek ten był najwyższy i wynosił 7%, a w innych państwach skandynawskich oraz w Belgii i na Malcie przekraczał 6%. Z kolei na Słowacji i w Liechtensteinie publiczne wydatki na edukację stanowiły mniej niż 4% PKB.

W okresie 2001-2008 ogólny odsetek PKB 27 państw Unii Europejskiej przeznaczany na edukację utrzymywał się na stabilnym poziomie około 5%. Jednakże ta stabilna średnia europejska skrywa nierówności między poszczególnymi państwami – w niektórych w tym okresie doszło do zasadniczych zmian. W Bułgarii, na Cyprze i Islandii odsetek PKB przeznaczany na edukację zwiększył się w latach 2001-2008 o ponad 20%, a w Malcie i Irlandii w tym samym okresie – o ponad 30%. Znaczący wzrost (powyżej 10%) odnotowano też w Zjednoczonym Królestwie. Ponadto choć ogólny poziom wydatków publicznych przeznaczanych na edukację wyrażany jako odsetek PKB był stabilny na poziomie 27 państw UE, zwiększyła się kwota jednostkowa na osobę, co sugerowałoby, że inwestycje w edukację w przeliczeniu na ucznia lub studenta wzrosły (zob. Rysunek D2).

Stabilność ogólnych danych dla lat 2001-2008 kryje też różnice wysokości wydatków przeznaczanych na różne poziomy kształcenia. W okresie 2001-2008 wydatki na kształcenie przedszkolne i szkolnictwo wyższe wyrażone jako odsetek PKB wzrosły o ponad 5%. Z kolei wydatki na szkoły średnie nieco spadły.

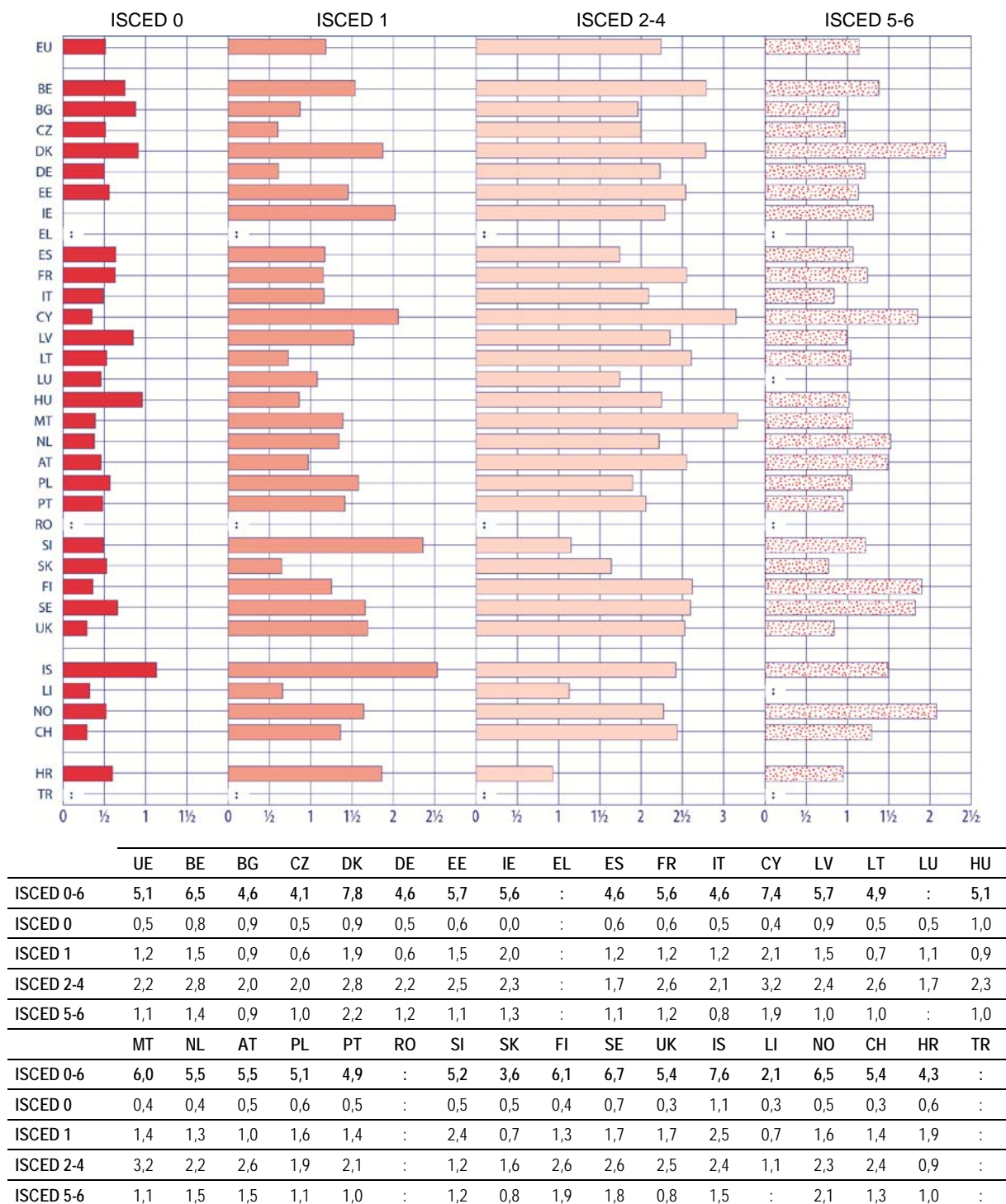
Finanse publiczne przeznaczane na poszczególne poziomy kształcenia są różne w poszczególnych państwach, co wynika po części ze strukturalnych odmienności systemów edukacji, w tym czasu trwania poszczególnych poziomów kształcenia, ogólnego czasu trwania kształcenia obowiązkowego (zob. Rysunek B2) oraz wskaźników uczestnictwa w kształceniu po zakończeniu edukacji obowiązkowej (zob. Rysunki C6 i C7). Do innych czynników należą zmiany demograficzne, które z kolei wpływają na wszystkie poziomy kształcenia (od przedszkolnego), przesuając się przez populację uczniów/studentów (zob. Rysunki A1-A4). Ponadto dane dotyczące wielu państw należy analizować ostrożnie, ponieważ nie zawsze da się w pełni podzielić wydatki na poszczególne poziomy kształcenia.

W niemal wszystkich krajach europejskich całkowite nakłady państwa na edukację przeznaczone na kształcenie na poziomie średnim stanowią większy odsetek PKB niż nakłady na pozostałe poziomy, ale nigdzie nie przekraczają 3,2% (Cypr i Malta). W Hiszpanii, Polsce, na Słowacji, w Liechtensteinie i Chorwacji jest to mniej niż 2% PKB. Całkowite nakłady publiczne na edukację przeznaczone na kształcenie podstawowe generalnie nie przekraczają 2% PKB, z wyjątkiem Cypru i Islandii, gdzie sięgają 2,5%.

Na szczeblu europejskim (27 państw UE) odsetek PKB wydawany na edukację przeznaczony na kształcenie podstawowe i wyższe jest prawie taki sam (odpowiednio 1,1% i 1,2%). Jednakże kwoty jednostkowe przeznaczane na osobę są dużo większe na poziomie wyższym niż na poziomie podstawowym (zob. Rysunek D3).

Odsetek PKB przeznaczany na edukację wyższą różni się zasadniczo w poszczególnych państwach i wynosi od 0,8% do 2,2%. Tylko w Danii i Norwegii przekracza 2% PKB.

➔ Rysunek D1: Całkowite wydatki publiczne na edukację jako odsetek PKB, z podziałem na poziomy kształcenia (ISCED 0-6), 2008



Źródło: Eurostat, UOE i sprawozdania krajowe (dane uzyskane w czerwcu 2011 roku).

Objaśnienia

Ogólnie rzecz biorąc, sektor publiczny finansuje edukację przez przyjmowanie bezpośredniej odpowiedzialności za bieżące i inwestycyjne wydatki szkół (bezpośrednie publiczne finansowanie szkół) lub przez zapewnianie wsparcia uczniom/studentom i ich rodzinom (dotacje i kredyty ze środków publicznych) oraz przez subsydiowanie działań edukacyjnych sektora prywatnego bądź organizacji pozarządowych (wplaty na rzecz gospodarstw domowych i firm). Bezpośrednie publiczne finansowanie placówek edukacyjnych oraz wplaty na rzecz gospodarstw domowych i firm są uwzględnione w ogólnych wydatkach publicznych na edukację.



Dodatkowe uwagi

UE: Dane szacunkowe.

Belgia: Nie uwzględniono środków przekazywanych lokalnym samorządom.

Dania: Dane nie uwzględniają niezależnych placówek prywatnych. Wydatki na poziomie ISCED 4 są częściowo uwzględnione w poziomie ISCED 5-6. Nie uwzględniono wydatków na badania i rozwój na poziomach ISCED 5-6.

Irlandia: Brak finansowania placówek publicznych kształcących na poziomie ISCED 1 ze strony lokalnych samorządów.

Irlandia, Hiszpania i Portugalia: Na poziomach ISCED 5-6 nie są dostępne wydatki na usługi pomocnicze.

Cypr: Uwzględniono finansowe wsparcie osób studiujących za granicą.

Luksemburg: Na poziomach ISCED 1 i ISCED 2-4 nie są dostępne wydatki na usługi pomocnicze. Brak informacji dla poziomu ISCED 4.

Węgry: Brak pożyczek studenckich ze źródeł publicznych na poziomach ISCED 5-6.

Malta: Brak informacji na temat przekazywania środków publicznych na rzecz placówek prywatnych na poziomach ISCED 1-6.

Polska: Uwzględniono wydatki na opiekę nad dziećmi na przedszkolnym poziomie kształcenia.

Portugalia: Brak zakładanych wydatków emerytalnych. Brak informacji na temat transferów międzyrządowych na edukację. Brak pożyczek studenckich ze źródeł publicznych. Brak informacji na temat przekazywania środków publicznych na rzecz placówek prywatnych na poziomie ISCED 0. Na poziomach ISCED 0-4 nie są dostępne wydatki na usługi pomocnicze. Brak informacji na temat przekazywania środków publicznych na rzecz instytucji prywatnych innych niż gospodarstwa domowe na poziomach ISCED 1-4. Na poziomach ISCED 0 i ISCED 5-6 nie są dostępne wydatki na usługi pomocnicze.

Portugalia i Norwegia: Na poziomie ISCED 0 nie są dostępne wydatki na usługi pomocnicze.

Słowenia: Wydatki na poziomie ISCED 2 uwzględniono w danych dla poziomu ISCED 1.

Słowacja: Nie uwzględniono stypendiów i innych dotacji na poziomie ISCED 0-1. Nie uwzględniono przekazywania środków na rzecz gospodarstw domowych na poziomie średnim I stopnia przez lokalne samorzady na poziomach ISCED 2-4. Wydatki na poziomie ISCED 5B włączono do wydatków na poziomie ISCED 3.

Zjednoczone Królestwo: Korekta PKB dla roku finansowego trwającego od 1 kwietnia do 31 marca.

Islandia: Wydatki na usługi pomocnicze nie są dostępne. Nie uwzględniono wydatków na badania i rozwój na poziomach ISCED 5-6.

Liechtenstein: Brak pożyczek studenckich ze źródeł publicznych na poziomach ISCED 2-4.

Norwegia: Jeśli brać pod uwagę tylko kontynentalny PKB Norwegii (z wyłączeniem platform naftowych i transportu międzynarodowego), wydatki na edukację wyrażone w formie odsetka PKB rosną do poziomu 7,3%.

Chorwacja: Brak informacji na temat przekazywania środków publicznych na rzecz placówek prywatnych. Brak bezpośrednich wydatków samorządów lokalnych na rzecz niezależnych placówek prywatnych na poziomach ISCED 1-4. Wydatki na poziomie ISCED 2 są uwzględnione w danych dla poziomu ISCED 1. Brak bezpośrednich wydatków na rzecz niezależnych placówek prywatnych na poziomach ISCED 5-6.

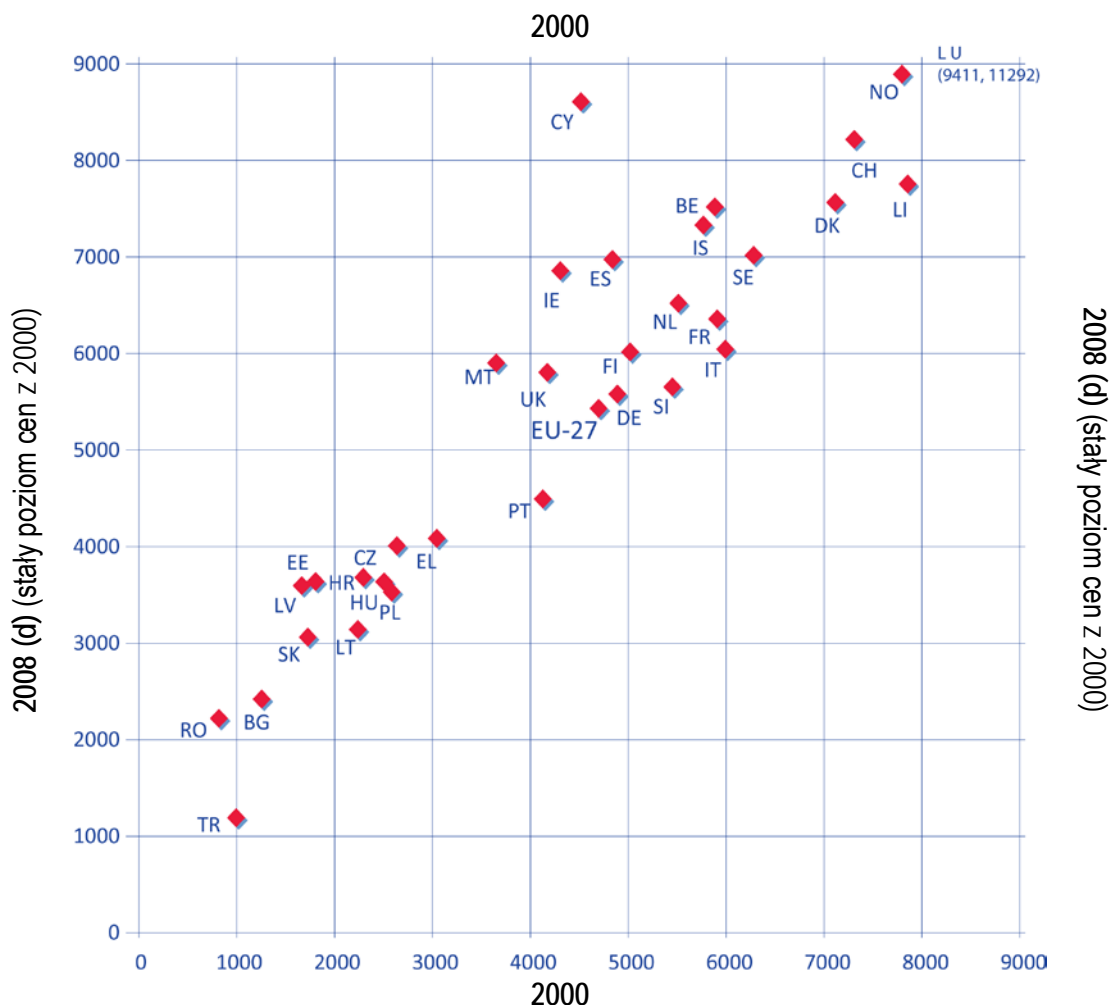
OGÓLNE ROCZNE KOSZTY JEDNOSTKOWE NA UCZNIĄ/STUDENTA W LATACH 2000-2008 WZROSŁY W NIEMAL WSZYSTKICH PAŃSTWACH EUROPEJSKICH

Nominalne kwoty jednostkowe w przeliczeniu na ucznia/studenta wzrosły we wszystkich państwach europejskich. Ogólny roczny koszt jednostkowy na ucznia/studenta placówki publicznej w roku 2000 w 27 państwach UE wynosił 4689 EUR PPS (standard siły nabywczej), a w roku 2008 – 6288 EUR PPS (5430 EUR PPS w roku 2008 przy stałych cenach). Oznacza to nominalny wzrost w latach 2000-2008 ogólnej łącznej kwoty jednostkowej w przeliczeniu na ucznia/studenta wynoszący 34%. Jednakże jeśli wziąć pod uwagę zmiany cen w okresie 2000-2008, poziom wydatków w przeliczeniu na ucznia/studenta przy stałych cenach wyniósłby tylko 16%. We wszystkich innych państwach realna kwota jednostkowa wzrosła: w Republice Czeskiej, Irlandii, na Malcie i na Słowacji 1,5 raza, a na Cyprze 1,7 raza (w latach 2002-2008).



FINANSOWANIE

Rysunek D2: Trendy w rocznych wydatkach na państwowe placówki edukacyjne w przeliczeniu na ucznia/studenta (ISCED 0-6) w PPS EUR (tysiące), 2000 i 2008 (stały poziom cen)



	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
<i>Rok odniesienia</i>							2001		2000-2005						2005-2008	2001-2007	
2000	4689	5877	1244	2627	7108	4879	1796	4297	3033	4830	5899	5982	4508	1654	2227	9411	2495
2008 (d)	5430	7518	2419	4007	7564	5578	3638	6857	4084	6973	6358	6043	8609	3594	3141	11292	3632
2008	6288	8705	2801	4641	8759	6459	4213	7941	:	8074	7363	6997	9969	4162	3637	:	4206
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
<i>Rok odniesienia</i>				2003-2008		2000-2007	2003-2008						2002	2001-2008	2002-2008	2000-2004	
2000	3642	5502	:	2573	4118	808	5441	1716	5010	6272	4163	5758	7849	7788	7302	2282	982
2008 (d)	5900	6521	:	3527	4493	2220	5652	3061	6016	7017	5805	7330	7755	8893	8218	3680	1188
2008	6832	7552	:	4085	5203	:	6545	3545	6966	8126	6722	8488	8980	10298	9517	4261	:

2008(d) wartość wydatków w roku 2008 przy zachowaniu stałego poziomu cen z 2000 roku

Źródło: Eurostat, UOE i sprawozdania krajowe (dane uzyskane w czerwcu 2011 roku).

Objaśnienia (Rysunek D2 i D3)

Roczne nakłady na ucznia/studenta w instytucjach sektora publicznego pokazują, ile pieniędzy administracja centralna, regionalna i lokalna, gospodarstwa domowe i inne podmioty prywatne (przedsiębiorstwa i organizacje pozarządowe) przeznaczają na ucznia/studenta w celu pokrycia kosztów kadry oraz wydatków bieżących i inwestycyjnych.

Wskaźnik został obliczony przez podzielenie ogólnych rocznych wydatków przez liczbę osób uczących się w pełnym wymiarze godzin. W celu wyeliminowania różnic cenowych między poszczególnymi państwami wysokość rocznych wydatków została przeliczona na euro (PPS euro – standard siły nabywczej euro). Dane dotyczące PPS z 2008 roku zostały zdewaluowane do poziomu cen z 2000 roku, by wyeliminować wpływ inflacji. Więcej informacji – zob. część Glosariusz i narzędzia statystyczne.

**Dodatkowe uwagi**

27 państw UE: Dane szacunkowe.

Belgia: Brak przekazywania środków publicznych na rzecz instytucji prywatnych innych niż gospodarstwa domowe w roku 2008 na poziomach ISCED 1-4. 2000 – wydatki nie uwzględniają Wspólnoty Niemieckojęzycznej oraz wpłat od instytucji prywatnych innych niż gospodarstwa domowe na rzecz placówek edukacyjnych na poziomach ISCED 1 oraz ISCED 2-3 we Wspólnocie Flamandzkiej.

Dania: Nie uwzględniono wydatków na badania i rozwój za lata 2005-2008. Nie uwzględniono wydatków na poziomie ISCED 4 za lata 2000-2002.

Estonia: Dane dotyczą lat 2001 i 2008. Informacje na temat wpłat od agencji międzynarodowych i z innych źródeł zagranicznych oraz wpłaty z gospodarstw domowych i innych instytucji prywatnych na rzecz publicznych placówek edukacyjnych w roku 2008 nie są dostępne. Wydatki prywatne z roku 2001 uwzględniono tylko częściowo.

Irlandia: W przypadku danych za rok 2008 brak danych na temat wpłat instytucji prywatnych innych niż gospodarstwa domowe na rzecz publicznych placówek edukacyjnych (z wyjątkiem poziomów ISCED 5-6), brak danych na temat bezpośrednich wydatków lokalnych samorządów na poziomie ISCED 1.

Grecja: Dane dotyczą lat 2000 i 2005. Brak danych na temat zakładanych wydatków emerytalnych z roku 2000.

Hiszpania: Brak danych na temat przekazywania środków od instytucji prywatnych innych niż gospodarstwa domowe w roku 2008, z wyjątkiem poziomów ISCED 5-6. Brak danych na temat wydatków na badania i rozwój na poziomach ISCED 5-6.

Litwa: ISCED 1 i ISCED 2-3 (programy ogólnokształcące): informacje na temat wpłat od agencji międzynarodowych i z innych źródeł zagranicznych oraz wpłat od instytucji prywatnych na rzecz publicznych placówek edukacyjnych w roku 2008 nie są dostępne.

Luksemburg: Dane dotyczą lat 2001 i 2007. Brak danych dla roku 2007 na temat wydatków na usługi pomocnicze, wydatków na poziomie ISCED 4 oraz ISCED 5-6, wpłat od agencji międzynarodowych i z innych źródeł zagranicznych na rzecz publicznych placówek edukacyjnych oraz wpłat z gospodarstw domowych na rzecz publicznych placówek edukacyjnych. Brak danych na temat zakładanych wydatków emerytalnych i wydatków na poziomie ISCED 5-6.

Malta: 2000 – ekwiwalent osób kształcących się w pełnym wymiarze godzin jest szacowany poprzez przyjęcie, że odpowiada on wszystkim osobom uczącym się w pełnym wymiarze godzin oraz połowie osób uczących się w niepełnym wymiarze godzin. Od roku 2005 szacunki dotyczące rządowych wydatków na edukację są uzupełniane o dane administracyjne z Wydziału Systemu Rachunkowości Budżetowej Rządu Centralnego oraz z rocznych rozliczeń niezależnych od rządu placówek edukacyjnych.

Holandia: Brak danych na temat przekazywania środków od instytucji prywatnych innych niż gospodarstwa domowe oraz agencji międzynarodowych i z innych źródeł zagranicznych na rzecz państwowych placówek edukacyjnych w roku 2008 na poziomach ISCED 1-4.

Polska: Dane dotyczą lat 2003 i 2008. Brak danych na temat wpłat od agencji międzynarodowych i z innych źródeł zagranicznych oraz instytucji prywatnych innych niż gospodarstwa domowe na rzecz placówek edukacyjnych sektora publicznego.

Portugalia: Brak informacji na temat zakładanych wydatków emerytalnych i wydatków na poziomie lokalnych samorządów (z wyjątkiem poziomów ISCED 5-6 w roku 2008). Brak danych na temat przekazywania środków od instytucji prywatnych innych niż gospodarstwa domowe oraz od agencji międzynarodowych i z innych źródeł zagranicznych na rzecz państwowych placówek edukacyjnych w roku 2008 na poziomach ISCED 5-6. W roku 2000 ekwiwalent osób kształcących się w pełnym wymiarze godzin jest szacowany poprzez przyjęcie, że odpowiada on wszystkim osobom uczącym się w pełnym wymiarze godzin oraz połowie osób uczących się w niepełnym wymiarze godzin. Brak danych na temat liczby dzieci uczących się na poziomie ISCED 0.

Rumunia: Dane dotyczą lat 2000 i 2007. W roku 2000 ekwiwalent osób kształcących się w pełnym wymiarze godzin jest szacowany poprzez przyjęcie, że odpowiada on wszystkim osobom uczącym się w pełnym wymiarze godzin oraz połowie osób uczących się w niepełnym wymiarze godzin. Dane za rok 2007 są bardzo niepewne.

Słowenia: Dane na rysunku dotyczą lat 2003 i 2008.

Zjednoczone Królestwo: Przekształcenie wydatków na edukację z roku finansowego trwającego od 1 kwietnia do 31 marca na rok kalendarzowy.

Islandia: Brak danych za rok 2008 dotyczących wydatków na badania/rozwój oraz wydatków na usługi pomocnicze oraz wpłat od agencji międzynarodowych i z innych źródeł zagranicznych na rzecz publicznych placówek edukacyjnych. Brak danych na temat wydatków na poziomie ISCED 0 za rok 2000.

Liechtenstein: Dane dotyczą roku 2002. Brak danych za rok 2008 dotyczących wydatków na szkolnictwo wyższe oraz wpłat z gospodarstw domowych i innych instytucji prywatnych na rzecz państwowych placówek edukacyjnych. Ekwiwalent osób kształcących się w pełnym wymiarze godzin za rok 2002 jest szacowany poprzez przyjęcie, że odpowiada on wszystkim osobom uczącym się w pełnym wymiarze godzin oraz połowie osób uczących się w niepełnym wymiarze godzin.

Norwegia: Brak informacji na temat przekazywania środków przez instytucje prywatne na rzecz publicznych placówek edukacyjnych z wyjątkiem wydatków gospodarstw domowych na poziomie ISCED 0 w roku 2008.

Szwajcaria: Dane dotyczą lat 2001 i 2008. Wydatki publiczne dotyczą publicznych placówek edukacyjnych za rok 2001. Brak informacji na temat wpłat od gospodarstw domowych i innych instytucji prywatnych na rzecz publicznych placówek edukacyjnych za rok 2008.

Chorwacja: Dane dotyczą lat 2002 i 2008. W roku 2002 ekwiwalent osób kształcących się w pełnym wymiarze godzin jest szacowany poprzez przyjęcie, że odpowiada on wszystkim osobom uczącym się w pełnym wymiarze godzin oraz połowie osób uczących się w niepełnym wymiarze godzin. Brak informacji na temat wpłat od instytucji prywatnych innych niż gospodarstwa domowe na rzecz publicznych placówek edukacyjnych za rok 2008.

WYDATKI W PRZELICZENIU NA UCZNIĄ ROSNĄ WRAZ Z POZIOMEM KSZTAŁCENIA

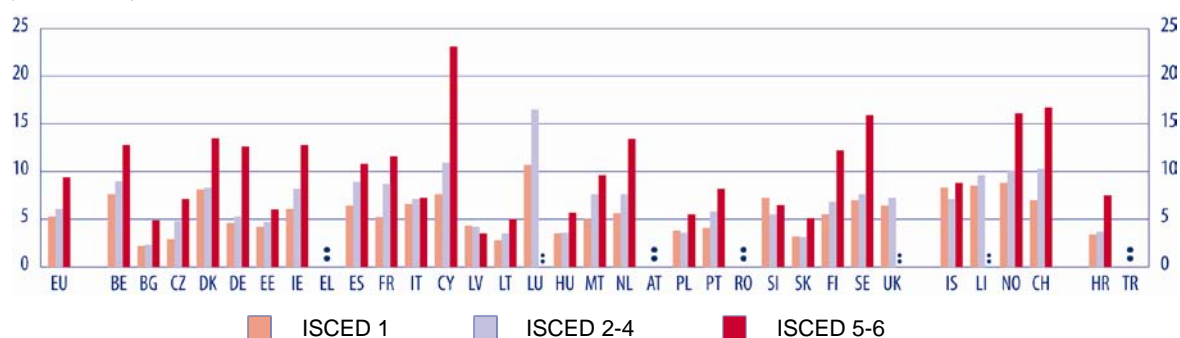
W Unii Europejskiej średni roczny koszt kształcenia ucznia w szkole średniej (ISCED 2-4, 6 129 PPS EUR) jest wyższy niż w szkole podstawowej (ISCED 1, 5 316 PPS EUR). W przypadku studentów średni koszt był niemal dwa razy wyższy niż uczniów szkół podstawowych (9 424 PPS EUR). W Niemczech i na Cyprze różnica kosztów jednostkowych między szkolnictwem podstawowym i wyższym jest o wiele wyższa – wydatki w przeliczeniu na studenta państwowych szkół wyższych trzykrotnie przekraczają nakłady na ucznia szkół podstawowych.

W niektórych państwach występują stosunkowo niewielkie różnice między poszczególnymi poziomami edukacji. Dotyczy to zwłaszcza Włoch, Łotwy, Słowenii i Islandii, gdzie koszt jednostkowy w edukacji wyższej jest porównywalny z edukacją podstawową.

Różnice między państwami zdają się powiększać wraz z poziomem kształcenia. Koszt jednego ucznia uczącego się w szkole podstawowej sektora publicznego waha się od 2232 EUR PPS w Bułgarii do 10 746 EUR PPS w Luksemburgu, a koszt studenta państwowych uczelni wyższych od 3474 EUR PPS na Łotwie do 23 103 EUR PPS na Cyprze. Wysokość kwot w Danii, Luksemburgu, Słowenii, na Słowacji i w Chorwacji należy interpretować ostrożnie, ponieważ całkowite wydatki publiczne na edukację nie zawsze da się dokładnie podzielić na poszczególne poziomy edukacyjne.

➔ **Rysunek D3: Roczne wydatki instytucji sektora publicznego na ucznia/studenta z podziałem na poziomy kształcenia (ISCED 1, 2-4 i 5-6) w PPS EUR (tysiące), 2008**

(PPS EUR x 1000)



PPS EUR x 1000	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	5,3	7,6	2,2	2,9	8,1	4,6	4,2	6,1	:	6,4	5,2	6,6	7,6	4,3	2,8	10,7	3,5
ISCED 2-4	6,1	9,0	2,3	4,8	8,3	5,3	4,7	8,2	:	8,9	8,7	7,1	10,9	4,2	3,5	16,5	3,6
ISCED 5-6	9,4	12,8	4,9	7,1	13,5	12,6	6,0	12,8	:	10,8	11,6	7,2	23,1	3,5	5,0	:	5,7
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
ISCED 1	5,0	5,6	:	3,8	4,1	:	7,2	3,2	5,5	7,0	6,4	8,3	8,5	8,8	7,0	3,4	:
ISCED 2-4	7,6	7,6	:	3,6	5,8	:	5,5	3,1	6,8	7,6	7,2	7,1	9,6	10,1	10,3	3,7	:
ISCED 5-6	9,6	13,4	:	5,5	8,2	:	6,5	5,1	12,2	15,9	:	8,8	:	16,1	16,7	7,5	:

Źródło: Eurostat, UOE i sprawozdania krajowe (dane uzyskane w czerwcu 2011 roku).

Objaśnienia

Zob. Rysunek D2.

Dodatkowe uwagi (zob. też Rysunek D2)

Dania: ISCED 2-4, ISCED 5-6 – wydatki na poziomie ISCED 4 są częściowo uwzględnione w poziomach ISCED 2-4 i ISCED 5-6.

Irlandia i Portugalia: Brak informacji na temat wydatków pomocniczych na poziomach ISCED 5-6.

Włochy: ISCED 2-4 – brak informacji na temat wydatków na poziomie ISCED 4 oraz wpłat od agencji międzynarodowych i z innych źródeł zagranicznych na rzecz publicznych placówek edukacyjnych.

Luksemburg: Brak informacji na temat wydatków pomocniczych na poziomie ISCED 1 oraz ISCED 2-4. ISCED 2-4 – brak informacji na temat wydatków na poziomie ISCED 4.

Portugalia: ISCED 1 oraz ISCED 2-4 – brak informacji na temat wydatków na poziomie lokalnych samorządów. ISCED 2-4 i ISCED 5-6 – wydatki na poziomie ISCED 4 są częściowo uwzględnione w poziomach ISCED 3 i ISCED 5-6.

Słowenia: Wydatki na poziomie ISCED 2 są uwzględnione w danych dla poziomu ISCED 1.

Słowacja: Wydatki na poziomie ISCED 5B są uwzględnione w danych dla poziomu ISCED 3.

Szwecja: Brak informacji na temat wpłat agencji międzynarodowych i z innych źródeł zagranicznych na rzecz publicznych placówek edukacyjnych na poziomach ISCED 1 oraz ISCED 2-4.

Zjednoczone Królestwo: ISCED 1 i ISCED 2-4 – przekształcenie wydatków na edukację z roku finansowego trwającego od 1 kwietnia do 31 marca na rok kalendarzowy.

Norwegia: ISCED 5-6 – brak informacji na temat wpłat od agencji międzynarodowych i z innych źródeł zagranicznych na rzecz publicznych placówek edukacyjnych.

Chorwacja: ISCED 1 i ISCED 2-4 – wydatki na poziomie ISCED 2 uwzględniono w danych dotyczących poziomu ISCED 1.

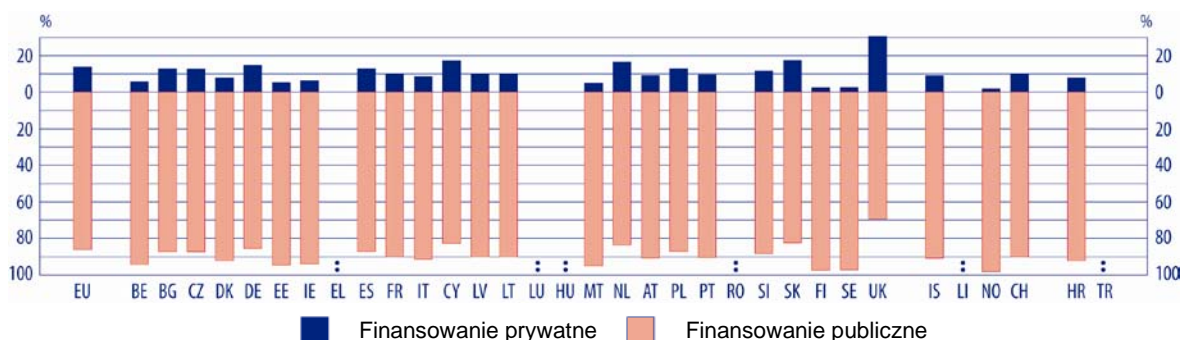
PRYWATNE FINANSOWANIE EDUKACJI WCIĄŻ JEST ZJAWISKIEM MARGINALNYM

Wydatki na edukację są pokrywane z dwóch odrębnych rodzajów źródeł: funduszy publicznych i funduszy prywatnych. Nakłady publiczne obejmują bezpośrednie opłacanie wszystkich zasobów edukacyjnych w sektorze publicznym (niezależnie od szczebla administracyjnego), natomiast wydatki prywatne odnoszą się do pokrywania czesnego (i innego rodzaju opłat) przede wszystkim przez gospodarstwa domowe (tzn. uczniów i ich rodziny), firmy i organizacje pozarządowe.

Ponieważ kształcenie obowiązkowe najczęściej odbywa się bez opłat ze strony uczniów i studentów, odsetek finansowania ze źródeł prywatnych w większości państw w znacznym stopniu określają strategie finansowania kształcenia przedszkolnego (zob. Rysunek D6) i szkolnictwa wyższego (zob. Rysunek D11). Chodzi o fakt uiszczania (lub nie) przez uczniów i studentów czesnego oraz jego wysokość.

Stosunek wielkości finansowania edukacji ze źródeł publicznych i prywatnych wiąże się też ze stopniem autonomii instytucji w zakresie gromadzenia funduszy ze źródeł prywatnych i określania sposobu wydawania takich funduszy (zob. Rysunek B13). Na stosunek publicznych i prywatnych nakładów na edukację może również wpływać wysokość oraz metody finansowania subsydiowanych szkół prywatnych (zob. Rysunek D8).

➡ Rysunek D4: Proporcje nakładów na edukację (ISCED 0-6) ze źródeł publicznych i prywatnych, 2008



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Finansowanie publiczne	86,2	94,3	87,2	87,3	92,2	85,4	94,7	93,8	:	87,1	90	91,4	82,7	90,1	90,1	:	:
Finansowanie prywatne	13,8	5,7	12,8	12,7	7,8	14,6	5,3	6,2	:	12,9	10	8,6	17,3	9,9	9,9	:	:
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Finansowanie publiczne	95	83,6	90,8	87,1	90,5	:	88,4	82,5	97,4	97,3	69,5	90,9	:	98,2	90,3	92,2	:
Finansowanie prywatne	5	16,4	9,2	12,9	9,5	:	11,6	17,5	2,6	2,7	30,5	9,1	:	1,8	9,7	7,8	:

Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w czerwcu 2011 roku).

Objaśnienia

Wskaźnik pokazuje poziom wydatków publicznych i prywatnych na placówki edukacyjne (publiczne i prywatne). Proporcja ostatecznych nakładów publicznych lub prywatnych odpowiada odsetkowi bezpośrednich wydatków na edukację ponoszonych przez prywatnych i publicznych odbiorców zasobów edukacyjnych. Ostateczne wydatki publiczne obejmują bezpośrednie opłacanie zasobów edukacyjnych przez sektor publiczny oraz płatności na rzecz placówek edukacyjnych i innych podmiotów prywatnych. Ostateczne wydatki prywatne obejmują czesne i wszystkie inne opłaty na rzecz placówek edukacyjnych. W większości państw nie są dostępne płatności „innych podmiotów prywatnych” na rzecz placówek edukacyjnych.

Dodatkowe uwagi

UE: Dane szacunkowe.

Belgia: Dane nie uwzględniają placówek prywatnych oraz Wspólnoty Niemieckojęzycznej. Brak informacji na temat środków przekazywanych przez instytucje prywatne inne niż gospodarstwa domowe na rzecz placówek publicznych dla poziomu ISCED 1-4.

Dania: Dane nie uwzględniają bezpośrednich wydatków na rzecz niezależnych placówek prywatnych. Nie uwzględniono wydatków na badania/rozwój.

Estonia: Dane na temat wpłat instytucji prywatnych na rzecz państwowych placówek edukacyjnych są dostępne tylko częściowo.

Irlandia: Brak informacji na temat wydatków lokalnych samorządów na szkoły podstawowe.



Irlandia, Hiszpania i Portugalia: Brak danych na temat środków przekazywanych przez instytucje prywatne inne niż gospodarstwa domowe z wyjątkiem wpłat na rzecz placówek publicznych na poziomach ISCED 5-6.

Litwa: Brak informacji na temat wpłat instytucji prywatnych na rzecz placówek edukacyjnych na poziomie ISCED 1 oraz programów ogólnokształcących na poziomach ISCED 2 i 3.

Holandia: Brak informacji na temat środków przekazywanych przez instytucje prywatne inne niż gospodarstwa domowe na rzecz placówek publicznych dla poziomów ISCED 0-4.

Polska: Brak informacji na temat wpłat od instytucji prywatnych innych niż gospodarstwa domowe na rzecz publicznych placówek edukacyjnych. Uwzględniono wydatki na opiekę nad dziećmi na przedszkolnym poziomie kształcenia.

Portugalia: Brak informacji na temat wydatków na poziomie samorządów lokalnych z wyjątkiem wpłat na rzecz publicznych instytucji szkolnictwa wyższego. Brak informacji na temat wydatków gospodarstw domowych na rzecz placówek prywatnych, z wyjątkiem studiów wyższych. Brak informacji na temat przekazywania środków publicznych na rzecz placówek prywatnych.

Słowacja: Brak informacji na temat wydatków na rzecz niezależnych prywatnych placówek edukacyjnych.

Islandia: Wydatki na usługi pomocnicze nie są dostępne.

Norwegia: Wydatki gospodarstw domowych nie uwzględniają poziomów ISCED 1-3. Brak informacji na temat wpłat od instytucji prywatnych innych niż gospodarstwa domowe na rzecz publicznych placówek edukacyjnych.

Szwajcaria: Nie uwzględniono wydatków prywatnych z wyjątkiem wydatków na rzecz niezależnych placówek prywatnych na poziomie ISCED 3 prowadzących kształcenie zawodowe lub przedzawodowe.

Chorwacja: Dane na temat wpłat instytucji prywatnych na rzecz państwowych placówek edukacyjnych nie są dostępne.

Edukacja jest w znacznym stopniu finansowana ze środków publicznych. We wszystkich państwach ze środków publicznych pokrywa się co najmniej 69% wydatków edukacyjnych, biorąc pod uwagę wszystkie poziomy edukacji. W Belgii, Estonii, na Malcie, w Finlandii, Szwecji i Norwegii udział nakładów publicznych wynosi około 95%.

Udział środków prywatnych może być bardzo różny w poszczególnych państwach, ale w niektórych krajach bywa niedoszacowany ze względu na brak kompletnych danych. Wynosi on od niecałych 5% w Szwecji, Finlandii i Norwegii do 30% w Zjednoczonym Królestwie, a średnia dla 27 państw UE wynosi 13,8%. Od 14,6% do 17,5% wydatków na edukację w Niemczech, na Cyprze, w Holandii i na Słowacji pochodzi ze źródeł prywatnych. W tej grupie państw Niemcy, Cypr i Holandia charakteryzują się stosunkowo wysokim poziomem pomocy finansowej dla uczniów i studentów (od 10% do 14% wszystkich wydatków na edukację), natomiast na Słowacji i w Zjednoczonym Królestwie wartość wsparcia finansowego dla uczniów i studentów jest dość niska (około 6%; zob. Rysunek D9).

Na poziomie 27 państw UE finansowanie ze źródeł publicznych stanowiło 88,5% wydatków na edukację w roku 2000, ale tylko 86,2% w roku 2008, co sugerowałoby, że wysokość nakładów prywatnych w latach 2000-2008 nie wzrosła znacząco. Na szczeblu krajowym oprócz istotnych różnic w zakresie nakładów prywatnych można zaobserwować sprzeczne trendy. I tak w latach 2000-2008 poziom finansowania ze środków prywatnych podwoił się w Zjednoczonym Królestwie oraz wzrósł pięciokrotnie na Słowacji (z 3,6% do 17,5%) i siedmiokrotnie w Portugalii (z 1,4% do 9,5%). Z drugiej strony zmniejszył się o połowę na Cyprze (z 35% w roku 2000 do 17% w 2008) i Malcie (z 11% w 2000 r. do 5% w 2005).

WYDATKI KADROWE STANOWIĄ PONAD 70% WSZYSTKICH WYDATKÓW NA EDUKACJĘ

Wydatki placówek edukacyjnych sektora publicznego dzielą się na dwie główne kategorie – wydatki bieżące i inwestycyjne. Do wydatków bieżących należą pensje i koszty związane z personelem, a także koszty utrzymania budynków, zakup materiałów edukacyjnych i zasoby operacyjne (koszty codzienne). Wydatki inwestycyjne obejmują nakłady na środki trwałe niż jednoroczne (w tym budowa, renowacja i znaczące naprawy obiektów oraz zakup i naprawa wyposażenia).

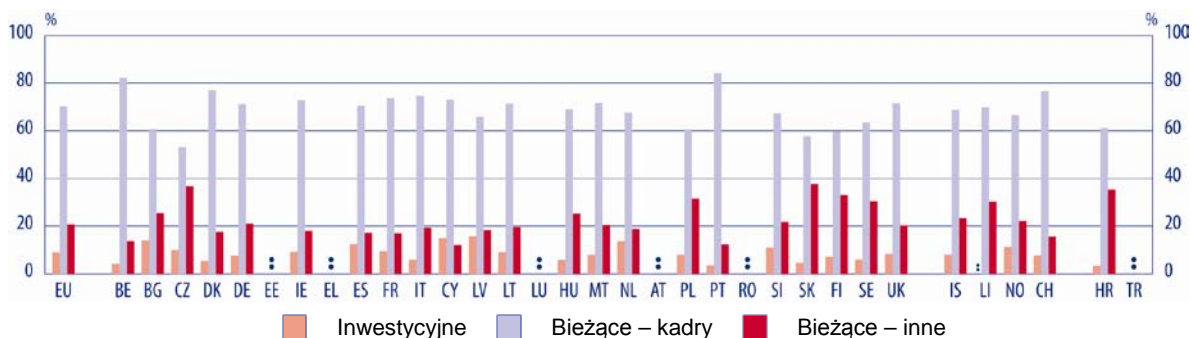
Wydatki bieżące stanowią ponad 84% nakładów placówek publicznych we wszystkich państwach, a w tych ramach najważniejszą kategorią są wydatki na kadry. Do czynników wpływających na poziom kosztów związanych z personelem należy struktura rocznego wynagrodzenia nauczycieli brutto (zob. Rysunek E13) oraz struktura wiekowa pracowników dydaktycznych na różnych poziomach edukacji (zob. Rysunki E11 i E12).

We wszystkich 27 państwach UE koszty kadrowe to średnio 70% rocznych wydatków na edukację. Kwota ta jest bliższa 85% w Belgii i Portugalii, a w Republice Czeskiej, na Słowacji i w Finlandii nie przekracza 60%. W tej ostatniej grupie inne wydatki bieżące stanowią mniej niż jedną trzecią wydatków rocznych.

Jeśli chodzi o wydatki inwestycyjne, między poszczególnymi państwami da się dostrzec istotne różnice. Niektóre kraje, takie jak Belgia, Słowacja, Portugalia i Chorwacja, przeznaczają niemal wszystkie zasoby na wydatki bieżące, ograniczając wydatki inwestycyjne do poziomu poniżej 5%. W roku 2008 wydatki inwestycyjne stanowiły nie więcej niż 16% ogólnych rocznych nakładów placówek sektora publicznego – najwyższe wartości odnotowano w Bułgarii (14%), na Cyprze (14,9%) i Łotwie (15,8%).

Na poziomie UE udział wydatków inwestycyjnych w latach 2000 i 2008 pozostał na niezmiennym poziomie i wynosił odpowiednio 8,3% i 8,9%. Jednakże w niektórych państwach w tym okresie doszło do znaczących zmian. Poziom wydatków inwestycyjnych wzrósł w latach 2000-2008 w Bułgarii (+12 punktów procentowych), Cyprze (+7 punktów procentowych) i Łotwie (+7 punktów procentowych). Z kolei do spadku tego poziomu doszło na Węgrzech (-4 punkty procentowe), Malcie (-4 punkty procentowe) i w Islandii (-5 punktów procentowych).

➔ Rysunek D5: Rozkład całkowitych rocznych wydatków placówek sektora publicznego (ISCED 0-6) na najważniejsze kategorie, 2008



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Inwestycyjne	8,9	4,1	14,0	10,0	5,3	7,6	:	9,2	:	12,5	9,5	5,9	14,9	15,8	9,0	:	5,8
Bieżące - kadry	70,2	82,3	60,6	53,2	77,0	71,3	:	72,9	:	70,4	73,6	74,7	73,0	65,9	71,4	:	69,0
Bieżące - inne	20,8	13,6	25,5	36,8	17,7	21,1	:	18,0	:	17,1	16,9	19,4	12,0	18,3	19,6	:	25,2
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Inwestycyjne	8,0	13,6	:	8,0	3,5	:	11,1	4,7	7,1	5,9	8,3	8,1	:	11,3	7,8	3,4	:
Bieżące - kadry	71,6	67,7	:	60,5	84,2	:	67,2	57,7	59,9	63,5	71,5	68,7	69,8	66,6	76,6	61,2	:
Bieżące - inne	20,4	18,7	:	31,5	12,3	:	21,7	37,6	33,0	30,5	20,2	23,3	30,2	22,1	15,6	35,4	:

Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w czerwcu 2011 roku).

Objaśnienia

Całkowite wydatki placówek edukacyjnych można generalnie podzielić na wydatki bieżące i inwestycyjne. Wydatki bieżące dzielą się na dwie kolejne kategorie – wydatki na kadry i inne wydatki bieżące. Rozkład kosztów różni się w zależności od poziomu zarobków nauczycieli i współczynnika uczniów do nauczycieli, a także od tego, czy placówki są właścicielami czy najemcami budynków, w których się mieszczą, oraz czy zaopatrują uczniów w podręczniki i oferują inne usługi (na przykład posiłki lub zakwaterowanie) poza kształceniem.

Odsetek każdej kategorii wydatków jest obliczany jako odsetek całkowitych wydatków rocznych.

Dodatkowe uwagi

UE: Dane szacunkowe.

Belgia: Dane nie uwzględniają niezależnych placówek prywatnych oraz Wspólnoty Niemieckojęzycznej. Brak informacji na temat środków przekazywanych przez instytucje prywatne inne niż gospodarstwa domowe na rzecz publicznych placówek edukacyjnych na poziomach ISCED 1, ISCED 2-3 i ISCED 4.

Dania: Nie uwzględniono wydatków na badania/rozwój.



Polska: Brak danych na temat wpłat od agencji międzynarodowych i z innych źródeł zagranicznych oraz instytucji prywatnych innych niż gospodarstwa domowe na rzecz placówek edukacyjnych sektora publicznego.

Portugalia: Wydatki na poziomie samorządów lokalnych są dostępne tylko w przypadku szkolnictwa wyższego. Brak zakładanych wydatków emerytalnych. Dane na temat wpłat od agencji międzynarodowych i z innych źródeł zagranicznych oraz instytucji prywatnych innych niż gospodarstwa domowe na rzecz placówek edukacyjnych sektora publicznego są dostępne tylko w przypadku szkolnictwa wyższego.

Islandia: Wydatki na usługi pomocnicze nie są dostępne. Brak informacji na temat wpłat agencji międzynarodowych i z innych źródeł zagranicznych na rzecz publicznych placówek edukacyjnych. Nie uwzględniono wydatków na badania/rozwój.

Norwegia: Brak informacji na temat środków przekazywanych przez instytucje prywatne na rzecz publicznych placówek edukacyjnych z wyjątkiem wydatków gospodarstw domowych na poziomie przedszkolnym.

Szwajcaria: Brak informacji na temat wpłat od gospodarstw domowych i innych instytucji prywatnych na rzecz publicznych placówek edukacyjnych.

Chorwacja: Brak informacji na temat wpłat od instytucji prywatnych innych niż gospodarstwa domowe na rzecz publicznych placówek edukacyjnych.

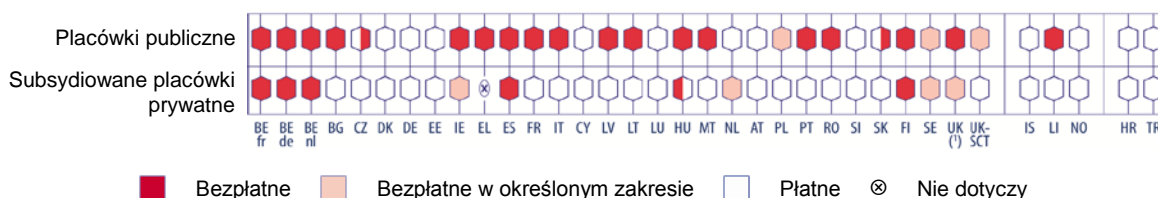
NIEOBOWIĄZKOWE KSZTAŁCENIE PRZEDSZKOLNE CORAZ CZĘŚCIEJ JEST DOSTĘPNE BEZPŁATNIE

W połowie badanych państw publiczne placówki przedszkolne (ISCED 0) są bezpłatne. Wyraźnie pomaga to w uzyskiwaniu dostępu do edukacji przedszkolnej wszystkim dzieciom, zwłaszcza pochodzącym z rodzin o niskich dochodach. Ponadto wysokość opłat związanych z nieobowiązkowym kształceniem przedszkolnym często uzależnia się od przychodów rodziny i innych kryteriów (zob. Rysunek D7).

W kilku państwach uczęszczanie do wszystkich (publicznych i subsydiowanych prywatnych) placówek przedszkolnych jest bezpłatne. Jednakże w niektórych spośród tych krajów placówki mogą nakładać opłaty za kształcenie przedszkolne niektórych roczników, zwłaszcza w przypadku dzieci poniżej określonego wieku (zazwyczaj trzech lat, kiedy to powinno rozpoczynać się poziom ISCED 0). Na przykład w Irlandii i Hiszpanii rodzice opłacają pierwsze lata lub pierwszy cykl kształcenia przedszkolnego, ale następne są bezpłatne. W Republice Czeskiej bezpłatne są ostatnie lata kształcenia przedszkolnego w instytucjach publicznych. W Szwecji przedszkola (lub klasy przedszkolne) przysługują bezpłatnie dzieciom cztero- i pięcioletnim.

We Francji, Włoszech, na Łotwie, w Portugalii i Rumunii placówki publiczne są bezpłatne, a w sektorze prywatnym uiszczą się opłaty wstępne. W Irlandii, Polsce i Zjednoczonym Królestwie dostępne są bezpłatne miejsca dla trzy- i czterolatków w niepełnym wymiarze godzin (co odpowiada poziomowi ISCED 0), a placówki mogą oferować opiekę w dodatkowych godzinach za opłatą. Choć szkoły publiczne nie pobierają opłat od rodziców, mogą być zbierane opłaty za usługi dodatkowe. Na przykład we Francji, Włoszech i innych państwach dotyczy to posiłków i transportu.

➡ Rysunek D6: Bezpłatna i odpłatna opieka przedszkolna prowadzona przez placówki przedszkolne (ISCED 0), 2010/11



Źródło: Eurydice.

UK ⁽¹⁾ = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia

Na rysunku przedstawiono wyłącznie tzw. edukacyjne placówki przedszkolne, których kadra musi mieć kwalifikacje pedagogiczne. Punkty opieki dziennej, żłobki i grupy zabaw (gdzie kadra nie musi mieć kwalifikacji w dziedzinie pedagogiki) nie zostały ujęte.

Odpłatne uczęszczanie do placówek przedszkolnych dotyczy czesnego wymaganego od rodziców dzieci, które mają brać udział w ich programach, a nie opłat za posiłki lub określone (specjalne lub dodatkowe) fakultatywne zajęcia nadobowiązkowe.



Dodatkowe uwagi

Republika Czeska i Słowacja: W Republice Czeskiej tylko ostatni rok kształcenia przedszkolnego w placówkach publicznych jest bezpłatny. W Republice Czeskiej rodzice, którzy pobierają zasiłki socjalne albo zasiłki dla rodzin zastępczych, nie muszą uiścić żadnych opłat.

Grecja: Na poziomie ISCED 0 nie ma subsydiowanych placówek prywatnych.

Hiszpania: Opieka jest bezpłatna w przypadku drugiego cyklu edukacji przedszkolnej (3-6 lat) w szkołach publicznych i subsydiowanych szkołach prywatnych. Za pierwszy cykl kształcenia przedszkolnego (0-3 lata) pobierane są opłaty.

Francja: Niemal wszystkie szkoły prywatne otrzymują dotacje i opłaty są bardzo niskie.

Węgry: Na mocy ustawy o samorządach lokalnych za edukację przedszkolną odpowiadają samorzady. Jednak jeśli instytucja prywatna przejmuje zadanie opieki przedszkolnej od samorządu (na podstawie zawartego porozumienia), opieka nad dziećmi jest bezpłatna.

Litwa: W określonych okolicznościach można uzyskać zwolnienie od opłat, ale nie uwzględniono tego na rysunku.

Austria: W niektórych z dziewięciu landów w ostatnich latach zniesiono opłaty za przedszkola niezależnie od wieku dzieci.

Polska: Dzieciom przysługuje bezpłatnie pięć godzin dziennie edukacji i opieki w placówkach publicznych.

Rumunia: W przypadku placówek prywatnych dane dotyczą roku szkolnego 2006/07.

Szwecja: Publiczne i prywatne przedszkola dla cztero- i pięcioletków, a także klasy przedszkolne są bezpłatne.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Instytucje prywatne i wolontariackie (subsidiowane placówki prywatne) otrzymują dotacje rządowe na prowadzenie bezpłatnych miejsc w niepełnym wymiarze godzin; mogą też oferować dodatkowe godziny opieki za opłatą.

Zjednoczone Królestwo (SCT): Dostępne są bezpłatne miejsca w niepełnym wymiarze godzin dla wszystkich trzy- i czterolatków. Rodzice mogą dopłacać za dodatkowe godziny opieki. Wszystkie pięcioletki są objęte obowiązkiem kształcenia w pełnym wymiarze godzin, bezpłatnym dla rodziców, choć mogą być nakładane opłaty za opiekę pozaszkolną. Do lokalnych władz samorządowych należy decyzja o finansowaniu opieki nad dziećmi poniżej trzeciego roku życia, ale nie ma centralnych obowiązków w tym zakresie.

Chorwacja: Za finansowanie edukacji przedszkolnej odpowiadają samorzady lokalne. Większość z nich wymaga od rodziców wniesienia wkładu na poczet kosztów kształcenia na poziomie przedszkolnym. Nieliczne samorzady pokrywają wszystkie koszty programów przedszkolnych (o ile dysponują wystarczającymi funduszami) i dlatego nie wymagają opłat od rodziców.

STOSUJE SIĘ RÓŻNE MECHANIZMY OBNIŻAJĄCE KOSZT EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

We wszystkich państwach, w których za nieobowiązkowe kształcenie na poziomie przedszkolnym (ISCED 0) nakładane są opłaty, oprócz szerszych strategii mających zwalczać wykluczenie społeczne istnieją różne mechanizmy dostosowujące opłaty wnoszone przez rodziców. Stosowane są trzy główne kryteria: przychód rodziny, liczba dzieci i status rodziny (tzn. rodzice samotnie wychowujący dzieci).

W przeważającej większości państw tego rodzaju mechanizmy wspierające funkcjonują już na szczeblu centralnym, a kluczowym czynnikiem są przychody rodziny. Wyjątek stanowią Republika Czeska, Litwa, Polska, Słowacja i Turcja. W Republice Czeskiej dyrektor placówki każdego roku wyznacza kwoty podstawowe, identyczne dla wszystkich dzieci. Jednakże rodzice pobierający zasiłki socjalne albo opiekujący się dzieckiem i pobierający zasiłek wychowawczy są zwolnieni z opłat. W Polsce przychód rodziny jest brany pod uwagę przez władze lokalne, które mogą zdecydować o zwolnieniu z opłat w przypadku trudności finansowych. Na Słowacji przedszkola nie nakładają opłat w roku poprzedzającym kształcenie obowiązkowe, jeśli opiekun prawny dziecka otrzymuje „zapomogę z powodu ubóstwa materialnego”. W Turcji opłaty określa gubernator prowincji; wszyscy uczniowie w danym okręgu uiszczają takie same kwoty.

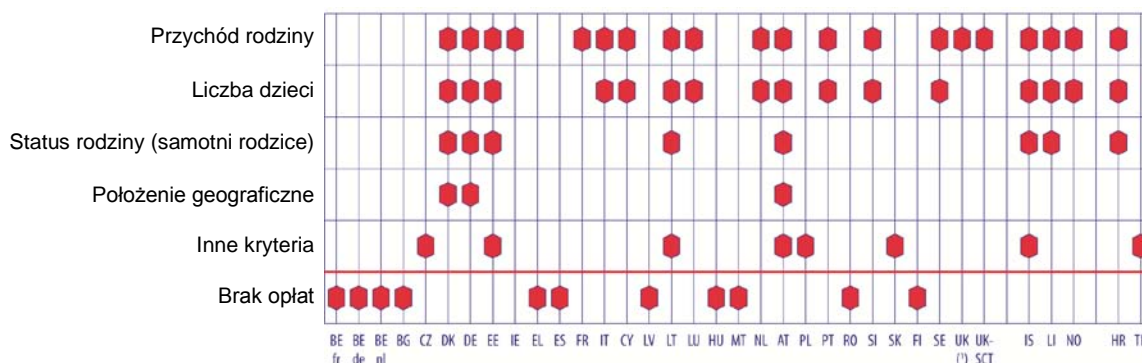
W większości państw przy ustalaniu podstawy obniżenia opłat lub zwolnienia z nich bierze się pod uwagę kombinację przychodu rodziny oraz liczby dzieci w gospodarstwie domowym. W Zjednoczonym Królestwie istnieją ulgi podatkowe dla rodzin uzyskujących określony poziom dochodów, jeśli dziecko uczęszcza na dodatkowe, płatne godziny opieki.

W Luksemburgu od roku 2009 funkcjonuje system „bonów na opiekę nad dzieckiem”. Umożliwia on częściowe zwolnienie z opłat i obniżenie wkładu finansowego rodziców, by zachęcić rodziny do korzystania z profesjonalnych usług edukacyjnych. Bony te, przyznawane niezależnie od przychodów, uprawniają dzieci do przynajmniej trzech darmowych godzin opieki w tygodniu. Dodatkowe godziny opieki są dostępne za zmienną opłatą godzinową uzależnioną od przychodów rodziny i miejsca dziecka w rodzinie (np. pierwsze lub drugie dziecko).

Oprócz kryteriów określonych centralnie niekiedy stosuje się inne kryteria na szczeblu lokalnym, by poszerzyć dostępność edukacji przedszkolnej dla osób mniej zamożnych. Na przykład w Estonii na poziomie centralnym brany jest pod uwagę jedynie przychód rodziny, ale samorzady lokalne mogą uwzględniać kryteria dodatkowe, takie jak liczba dzieci lub status rodziny. W Islandii wiele

samorządów stosuje dodatkowe kryteria, do których może należeć stan cywilny lub status zawodowy rodziców, albo to, czy kształcą się oni w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin. W Danii, Niemczech i Austrii na określonych obszarach geograficznych obowiązują niższe opłaty.

➔ **Rysunek D7: Czynniki brane pod uwagę podczas przyznawania obniżek lub zwolnień z opłat w publicznych i subsydiowanych prywatnych placówkach przedszkolnych (ISCED 0), 2010/11**



Źródło: Eurydice.

UK (!) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia

Na rysunku przedstawiono kryteria stosowane w dostosowywaniu opłat nakładanych na rodziców za uczestnictwo dzieci w programach oferowanych w placówkach przedszkolnych – publicznych i subsydiowanych prywatnych.

Dodatkowe uwagi

Irlandia: Od stycznia 2010 roku pełny rok edukacji przedszkolnej (zasadniczo od rana do wczesnego popołudnia) dla dzieci w wieku 3,3-4 lat prowadzony jest bezpłatnie. Jeśli rodzice chcą skorzystać z całodniowej opieki nad dziećmi, mogą uzyskać finansowanie na podstawie skali ruchomej w zależności od przychodów i posiadanych środków z Programu Subwencji Opieki nad Dziećmi (*Childcare Subvention Scheme – CCSS*). Jeśli rodzic uczestniczy w kursie szkoleniowym prowadzonym przez komisję kształcenia zawodowego albo przez krajową instytucję szkoleniową, może też uzyskać subsydiowaną opiekę nad dziećmi w ramach Programu Opieki nad Dziećmi, Edukacji i Szkoleń (*Childcare, Education and Training Scheme – CETS*).

Hiszpania: Opieka jest bezpłatna w przypadku drugiego cyklu edukacji przedszkolnej (3-6 lat) w szkołach publicznych i subsydiowanych szkołach prywatnych. Za pierwszy cykl kształcenia przedszkolnego (0-3 lat) pobierane są opłaty. W pierwszym cyklu, a w niesubsydiowanych szkołach prywatnych także w drugim cyklu zagrożone dzieci są uprawnione do pomocy finansowej w zależności od „przychodu rodziny” i „liczby dzieci” w rodzinie.

Francja: Niemal wszystkie placówki prywatne otrzymują dotacje i opłaty są bardzo niskie. Prywatne opłaty za posiłki zależą od przychodu rodziny.

Włochy: Kryteria przyjmowania dzieci do przedszkoli samorządowych.

Austria: Prywatne opłaty mogą być zmieniane jeśli bracia i siostry uczęszczają do tej samej instytucji przedszkolnej.

Zjednoczone Królestwo: Rodzice uzyskujący przychody na poziomie niskim lub średnim mogą uzyskać zwolnienie z podatku dzięki uldze na opiekę nad dziećmi pokrywającej do 70% dodatkowych kosztów, o ile pracują przynajmniej 16 godzin w tygodniu.

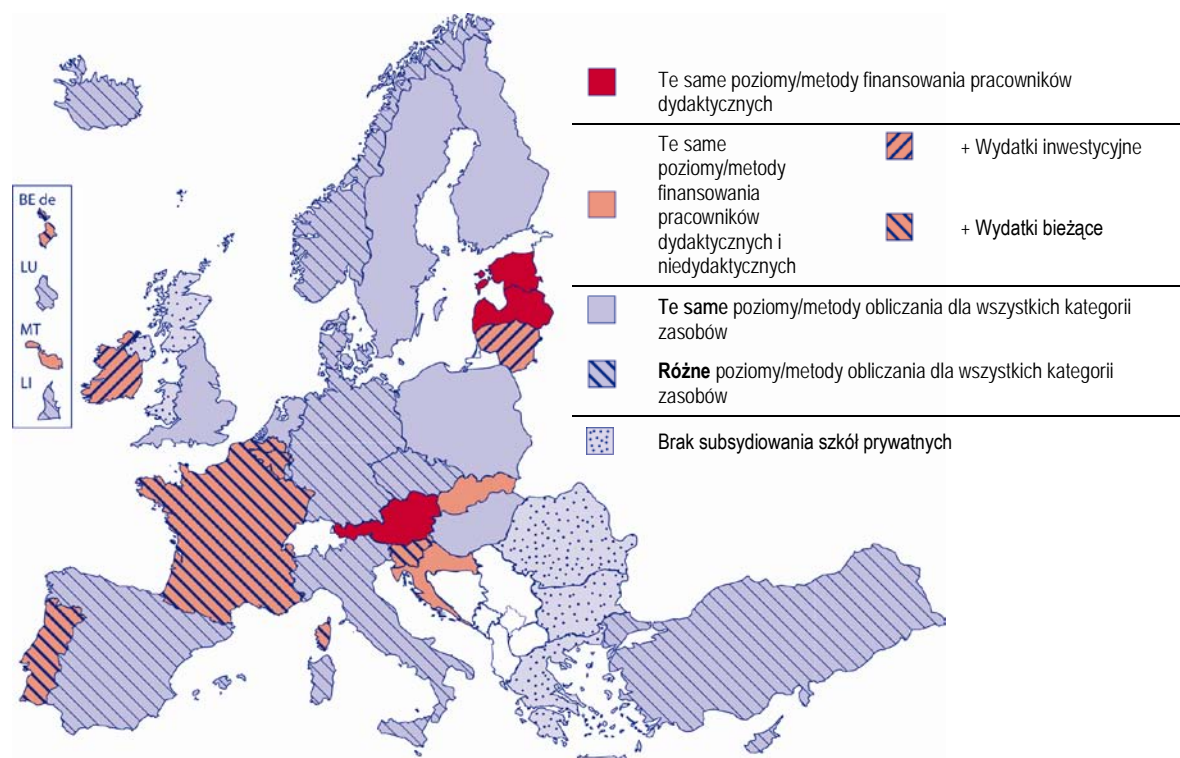
TAKIE SAME METODY FINANSOWANIA KADRY DYDAKTYCZNEJ W SZKOŁACH PUBLICZNYCH I SUBSYDIOWANYCH SZKOŁACH PRYWATNYCH

Na Węgrzech, w Holandii, Polsce, Finlandii i Szwecji nie ma różnic w wysokości środków publicznych przekazywanych szkołom publicznym i subsydiowanym szkołom prywatnym. W Szwecji samorząd powinien przekazywać szkole subsydiowanej taką samą kwotę za każdego ucznia jak kwota, którą uiszczałby, gdyby uczeń uczęszczał do szkoły samorządowej. Samorząd oblicza tę kwotę tak samo jak koszty własnych szkół, na podstawie budżetu w przyszłym roku fiskalnym. Samorząd musi też przekazać dotację uzupełniającą w przypadku uczniów z upośledzeniem wymagającym dodatkowych nakładów niepowiązanych ze standardową dydaktyką.

Z drugiej strony w niemal połowie państw europejskich instytucje prywatne albo nie są subsydiowane – Bułgaria, Grecja, Rumunia i Zjednoczone Królestwo (z wyjątkiem szkół wyższych w Anglii) – albo przyznawane im są środki publiczne na wszystkie rodzaje wydatków, obliczane odmiennymi metodami lub przekazywane na różnym poziomie w stosunku do szkół publicznych.

W innych krajach środki publiczne przeznaczone na kadre dydaktyczną są przekazywane subsydiowanym szkołom prywatnym na takiej samej zasadzie, jak szkołom publicznym (nawet jeśli inne rodzaje wydatków pokrywa się w odmienny sposób). W Estonii, na Łotwie i w Austrii nakłady na kadre dydaktyczną to jedyny rodzaj wydatków, w przypadku którego szkoły publiczne są finansowane przez władze tak samo jak subsydiowane szkoły prywatne. Na Malcie, Słowacji i w Chorwacji zarówno pracownicy dydaktyczni, jak i niedydaktyczni są opłacani według tych samych metod, niezależnie od rodzaju szkoły, w której pracują. Wreszcie w Belgii, Francji (*contrat d'association*), Portugalii i Słowenii (w przypadku szkół certyfikowanych) władze publiczne stosują te same metody finansowania prywatnych placówek subsydiowanych i placówek sektora publicznego w przypadku wszystkich rodzajów wydatków z wyjątkiem nakładów inwestycyjnych.

➔ **Rysunek D8: Poziomy i/lub metody finansowania stosowane przez władze publiczne w zakresie subsydiowania prywatnych szkół podstawowych i średnich I stopnia w porównaniu ze szkołami publicznymi, 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Placówka uznawana jest za **publiczną**, gdy jest kontrolowana i zarządzana: 1) bezpośrednio przez publiczną agencję bądź władze oświatowe, lub 2) bezpośrednio przez agencję rządową bądź organ zarządzający (rada, komisja itp.), którego członkowie są w większości powoływani przez władze publiczne albo wybierani w publicznych wyborach.

Placówka jest klasyfikowana jako **prywatna**, jeśli jest kontrolowana i zarządzana przez organizację pozarządową (np. kościół, związek zawodowy lub przedsiębiorstwo) albo jego rada zarządzająca składa się z członków w większości niewybranych przez organ publiczny.

Subsydiowana placówka prywatna (zależna od rządu) to taka, która otrzymuje przynajmniej 50% podstawowych funduszy z agencji rządowej albo której pracownicy dydaktyczni są opłacani przez agencję rządową – bezpośrednio lub przez rząd.

Niezależna placówka prywatna to taka, która otrzymuje mniej niż 50% funduszy podstawowych od agencji rządowych lub której pracownicy dydaktyczni nie są opłacani przez agencję rządową.

Dodatkowe uwagi

Belgia: Subsydiowane placówki prywatne mogą wykorzystywać otrzymywane pieniądze na pokrycie kosztów operacyjnych albo wynagrodzenia dla pracowników niedydaktycznych; dotyczy to także szkół pod zarządem prowincji i samorządów. Z kolei szkoły zarządzane przez Wspólnoty otrzymują więcej środków na potrzeby personelu niepedagogicznego.

Republika Czeska: Dopłaty państwowe nie pokrywają nakładów inwestycyjnych – ich koszty musi ponosić założyciel szkoły.

Estonia: Z budżetu rządu centralnego finansowane są niektóre wydatki bieżące, takie jak podręczniki i posiłki w szkole – na tych samych zasadach dla szkół prywatnych, rządowych i samorządowych.



Francja: Na rysunku przedstawiono sytuację większości subsydiowanych szkół prywatnych, w których obowiązuje *contrat d'association*. W szkołach prywatnych, gdzie funkcjonuje *contrat simple*, tylko finansowanie kadr dydaktycznych jest podobne w placówkach prywatnych i publicznych, inne kategorie wydatków nie są pokrywane przez publiczne władze oświatowe.

Słowenia: Szkoły prywatne otrzymują 85% finansowania przekazywanego szkołom publicznym na pokrycie kosztów wynagrodzenia i materiałów; certyfikowane szkoły prywatne uzyskują 100% tego finansowania. Na rysunku przedstawiono szkoły prywatne bez certyfikatu.

Zjednoczone Królestwo (ENG): Przedstawione tu subsydiowane szkoły prywatne to szkoły wyższe, które mogą nie pobierać opłat. Istnieją też płatne szkoły prywatne, które – podobnie jak w innych częściach Zjednoczonego Królestwa – nie są subsydiowane ze źródeł publicznych.

Zjednoczone Królestwo (SCT): Dofinansowanie ze źródeł publicznych otrzymuje bardzo niewiele prywatnych szkół subsydiowanych.

GRANTY I KREDYTY STUDENCKIE W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM TO WAŻNA DZIEDZINA PUBLICZNYCH WYDATKÓW NA EDUKACJĘ

Kraje Unii Europejskiej przeznaczają na bezpośrednie wsparcie publiczne uczniów i studentów średnio 6,4% całkowitych wydatków publicznych na edukację. Jednakże w poszczególnych państwach istnieją wyraźne różnice co do ogólnego poziomu finansowania bezpośredniego, a także znaczące rozbieżności w kwotach przekazywanych uczniom i studentom na różnych poziomach kształcenia.

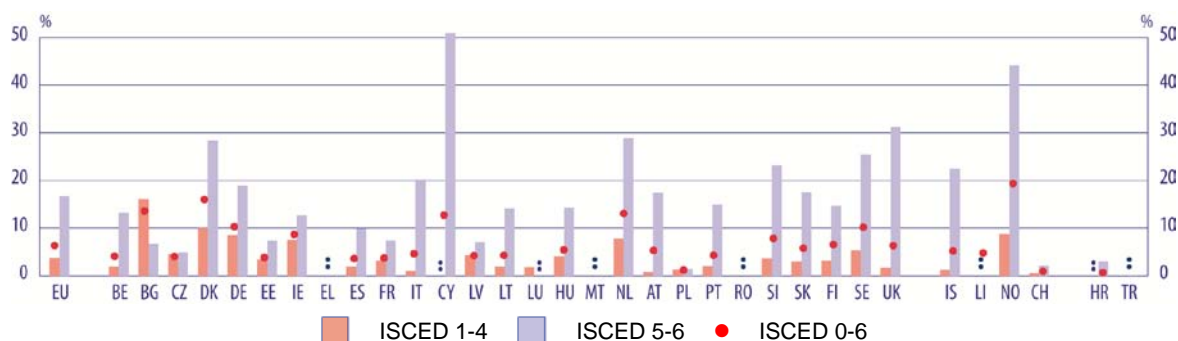
Bulgaria, Dania, Cypr i Holandia przekazują na ten cel przynajmniej dwa razy więcej niż wynosi średnia dla Unii Europejskiej. Z drugiej strony niemal połowa państw członkowskich wydaje mniej niż wynosi średnia dla 27 państw UE. Analizowane tu wielkości odnoszą się wyłącznie do bezpośredniego wsparcia udzielanego uczniom/studentom, co nie pozwala na pełne zmierzenie rzeczywistego poziomu pomocy, jaka może być udzielana rodzinom. Nie uwzględnia się na przykład ulg podatkowych ani dodatków rodzinnych dostępnych od poziomu podstawowego do średniego II stopnia (zob. Rysunki D10 i D13).

Edukacja na poziomie podstawowym i średnim jest prowadzona bezpłatnie we wszystkich państwach, natomiast studia wyższe mogą być płatne. Częściowo wyjaśnia to fakt, dlaczego państwa Unii Europejskiej przeznaczają średnio 16,7% ogólnych wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe na bezpośrednie wsparcie dla studentów, podczas gdy środki przeznaczone na bezpośrednie wsparcie uczniów szkół podstawowych, średnich i policealnych (ISCED 1-4) stanowią tylko 3,7% łącznych wydatków publicznych na edukację szkolną. Prawdopodobnie tę można zaobserwować we wszystkich krajach z wyjątkiem Bułgarii, gdzie uczniowie otrzymują większe wsparcie niż studenci, oraz Republiki Czeskiej i Polski, gdzie istnieje niewielka różnica między częścią wydatków przeznaczanych na bezpośrednie wsparcie na poziomie szkolnym i uniwersyteckim (ISCED 1-4 i ISCED 5-6).

W ponad połowie państw bezpośrednie wsparcie uczniów szkół podstawowych i średnich stanowi mniej niż 5%. Bułgaria (16%), Dania (10%) i Niemcy (8%) to państwa, w których ten odsetek jest najwyższy, podczas gdy we Włoszech, Austrii i Szwajcarii niecałe 1% łącznych wydatków publicznych na edukację poświęca się na bezpośrednie wsparcie uczniów szkół publicznych na tych poziomach.

W wielu państwach na studentów lub ich rodziców nakłada się opłaty wstępne i/lub czesne. Studenci, którzy chcą wyprowadzić się z domu rodzinnego, mogą być też zmuszeni do pokrywania kosztów utrzymania (np. zakwaterowania itp.). Bezpośrednie wsparcie ze źródeł publicznych to sposób, w jaki władze publiczne starają się poszerzyć dostęp do szkolnictwa wyższego. Na tym poziomie w ponad połowie państw europejskich stanowi ono ponad 12% łącznych wydatków publicznych na edukację na tym szczeblu. W Polsce, Szwajcarii i Chorwacji odnotowano najniższe wartości, wynoszące odpowiednio: 1,5%, 2,1% i 3,1%. Dania, Cypr, Holandia, Szwecja, Zjednoczone Królestwo i Norwegia przeznaczają 25% lub więcej wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe na bezpośrednią pomoc finansową dla studentów. Na Cyprze bardzo wysoki poziom wsparcia (50,9%) wynika z kosztów finansowania dużej liczby osób studiujących za granicą.

➔ Rysunek D9: Bezpośrednie wsparcie ze środków publicznych (granty i kredyty) dla uczniów (ISCED 1-4), studentów (ISCED 5-6) i ogólnie (ISCED 0-6) jako odsetek wydatków publicznych na, odpowiednio, ISCED 1-4, ISCED 5-6, ISCED 1-6, 2008



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1-4	3,7	1,9	16,1	4,5	10,0	8,5	3,4	7,5	:	1,9	3,2	1,0	:	4,3	1,9	1,8	4,1
ISCED 5-6	16,7	13,2	6,7	4,9	28,4	18,9	7,4	12,7	:	9,9	7,4	20,2	50,9	7,1	14,1	:	14,3
ISCED 0-6	6,4	4,1	13,6	4,1	16,0	10,3	3,8	8,7	:	3,6	3,7	4,6	12,7	4,2	4,3	:	5,4
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
ISCED 1-4	:	7,8	0,8	1,3	2,0	:	3,6	3,0	3,2	5,3	1,7	1,2	:	8,8	0,6	:	:
ISCED 5-6	:	28,9	17,4	1,5	14,9	:	23,2	17,5	14,7	25,4	31,2	22,5	:	44,1	2,1	3,1	:
ISCED 0-6	:	13,1	5,3	1,2	4,3	:	7,8	5,8	6,6	10,2	6,3	5,2	4,8	19,4	1,0	0,7	:

Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w czerwcu 2011 roku).

Objaśnienia

Finansowe wsparcie dla studentów koresponduje z przepływem finansów z sektora publicznego w formie stypendiów naukowych, kredytów i dodatków rodzinnych. Wskaźnik nie mierzy w pełni wsparcia udzielanego uczniom i studentom, którzy mogą też otrzymywać taką pomoc finansową, jak kredyty z prywatnych banków, korzystać z określonych form opieki społecznej (pokrywanie kosztów posiłków, transportu, opieki zdrowotnej i zakwaterowania) bądź z ulgi podatkowej. Wsparcie finansowe dla uczniów/studentów różni się w poszczególnych państwach ze względu na rozbieżności w obrębie systemów edukacji.

Dodatkowe uwagi

UE: Dane szacunkowe.

Bulgaria, Republika Czeska i Austria: Nie istnieją państwowe kredyty dla uczniów/studentów.

Dania: Wydatki na ISCED 4 są częściowo włączone do wydatków na ISCED 5-6.

Estonia i Węgry: Niepełne informacje na temat kredytów studenckich ze źródeł publicznych.

Hiszpania, Irlandia i Portugalia: Informacje na temat wydatków na usługi pomocnicze nie są dostępne na poziomie ISCED 5-6.

Cypr: Dane dla poziomów ISCED 0-6 i ISCED 5-6 uwzględniają pomoc finansową dla osób uczących się za granicą.

Luksemburg: Nie uwzględniono wydatków na ISCED 4. Brak informacji na temat wydatków na usługi pomocnicze oraz środków przekazywanych przez instytucje prywatne inne niż gospodarstwa domowe na poziomie ISCED 1-4.

Portugalia: Brak pożyczek studenckich ze źródeł publicznych. Wydatki na ISCED 4 są częściowo włączone do wydatków na ISCED 5-6. Brak informacji na temat wydatków na szczeblu samorządów lokalnych oraz środków publicznych przekazywanych na rzecz instytucji prywatnych innych niż gospodarstwa domowe na poziomach ISCED 1-4. Zakładane wydatki emerytalne włączono do wydatków ogólnych.

Słowacja: Brak informacji na temat środków publicznych przekazywanych na rzecz placówek prywatnych na szczeblu lokalnym dla poziomów ISCED 0, ISCED 1 i ISCED 2. Wydatki na poziomie ISCED 5B są uwzględnione w danych dla poziomu ISCED 3.

Islandia: Wydatki na usługi pomocnicze nie są dostępne.

Norwegia: Wydatki na usługi pomocnicze nie są dostępne na poziomach ISCED 1-4.

Chorwacja: Brak informacji na temat finansowego wsparcia uczniów na poziomach ISCED 0-4. Brak informacji na temat środków publicznych przekazywanych na rzecz instytucji prywatnych innych niż gospodarstwa domowe oraz stypendiów i innych dotacji na poziomach ISCED 5-6.



DODATKI RODZINNE I ULGI PODATKOWE TO POWSZECHNIE STOSOWANE FORMY WSPARCIA RODZIN Z DZIEĆMI W WIEKU SZKOLNYM

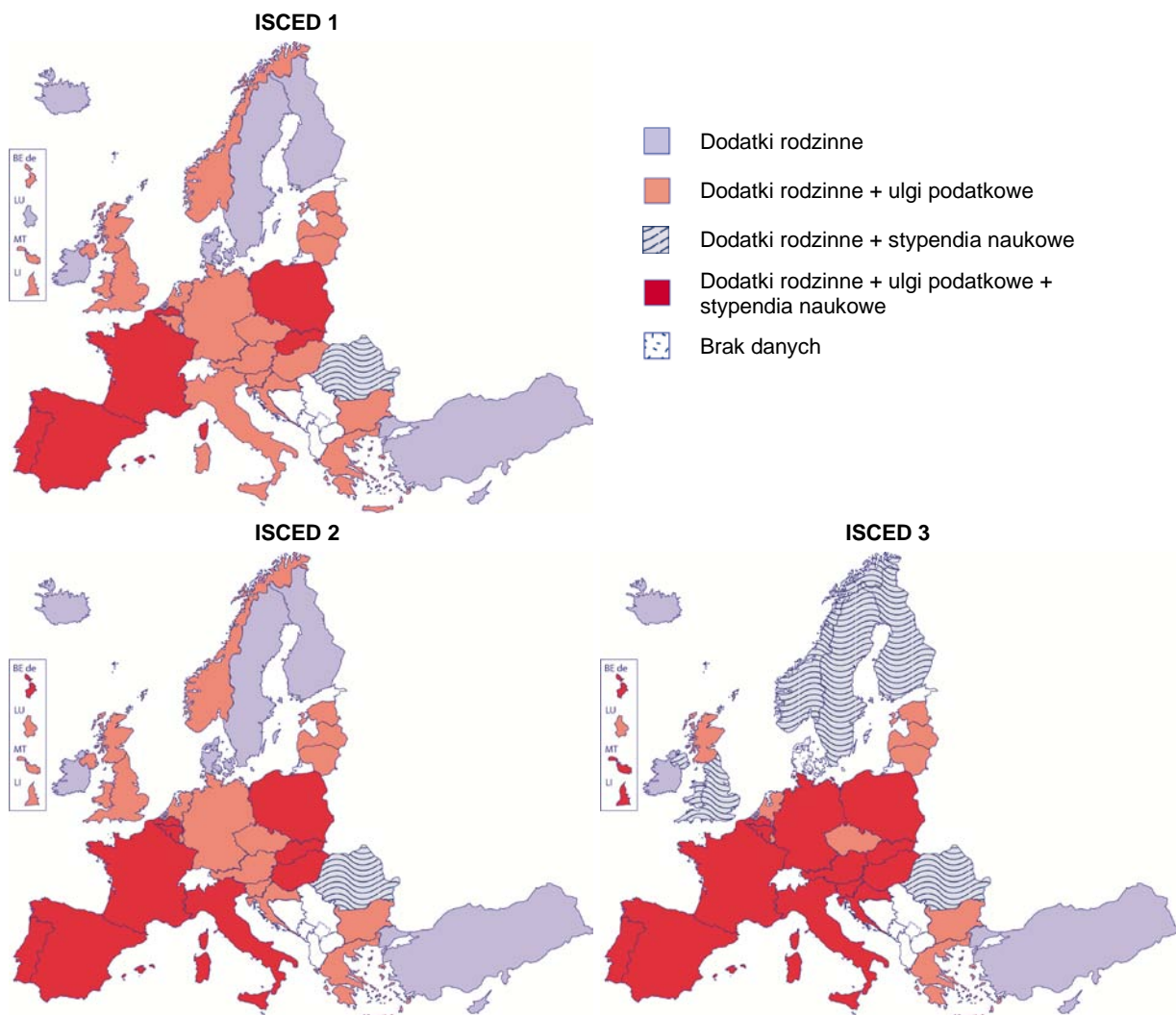
We wszystkich bez wyjątku państwach europejskich istnieją dodatki rodzinne. Ogólnie rzecz biorąc, są one przyznawane po urodzeniu się dzieci, a wypłacane przynajmniej do momentu zakończenia kształcenia obowiązkowego (informacje o wsparciu studentów szkół wyższych – zob. Rysunek D10). Górny limit wieku może być podniesiony, jeśli młodzi ludzie kontynuują kształcenie po zakończeniu edukacji obowiązkowej. W niektórych państwach limit wiekowy nie pokrywa się z momentem zakończenia konkretnego poziomu kształcenia.

W Irlandii, na Cyprze, w Islandii i Turcji dodatki rodzinne odnoszą się tylko do trzech poziomów kształcenia, a w Danii, Szwecji i Finlandii obejmują uczniów szkół podstawowych i średnich I stopnia. We wszystkich innych państwach łączy się te i inne formy wsparcia finansowego, takie jak ulgi podatkowe bądź odliczenia od podatku i/lub stypendia. W Danii i Norwegii górny limit wieku uprawniający do dodatku rodzinnego to 18 lat, co nie pokrywa się z momentem zakończenia nauki w szkole średniej II stopnia (zob. Rysunek B2).

Systemy ulg podatkowych są rozpowszechnione w państwach europejskich i stanowią uzupełnienie dodatków rodzinnych w finansowym wspieraniu rodziców dzieci w wieku szkolnym. Systemy te zazwyczaj mają zastosowanie do rodziców niezależnie od poziomu kształcenia ich dzieci, tzn. od przedszkoli do szkół średnich II stopnia. Niewiele państw odstępuje od tego schematu. We Włoszech i Portugalii ulgi podatkowe nie mają zastosowania w przypadku rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, natomiast w Norwegii przysługują one wyłącznie w odniesieniu do opieki nad dziećmi. W Zjednoczonym Królestwie istnieje powszechny system świadczeń związanych z dziećmi i uzależnionych od dochodu ulg podatkowych na dzieci. Obowiązują one od urodzenia dziecka, nie są więc związane z edukacją, tzn. rozpoczęciem nauki w szkole. W przypadku starszej grupy wiekowej świadczenia zależą od kontynuacji nauki po zakończeniu kształcenia obowiązkowego i trwają maksymalnie do wieku 19 lat. W Norwegii rodziny, które udokumentują wydatki poniesione na opiekę nad dzieckiem, mogą uzyskać roczne obniżenie podatku.

Ogólnie rzecz biorąc, w niewielu państwach dodatkiem rodzinnym towarzyszy jednocześnie zwolnienie od podatku i stypendia naukowe. Belgia (Wspólnota Flamandzka) i Hiszpania to jedyne państwa, w których uczniowie mogą korzystać ze stypendiów naukowych od przedszkoli do szkół średnich. Zazwyczaj przyznaje się stypendia naukowe uczniom szkół średnich II stopnia, ale w niektórych krajach możliwość tę rozciąga się na szkoły średnie I stopnia (Belgia – Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna, Włochy i Węgry), a nawet na szkoły podstawowe (Francja, Polska, Portugalia i Słowacja). Rumunia to jedyne państwo, gdzie dodatki rodzinne łączy się ze stypendiami naukowymi: w ramach programów „200 euro” i „Środki na szkołę średnią” dofinansowuje się rodziny o niskich przychodach w czasie trwania roku szkolnego.

➔ Rysunek D10: Rodzaje wsparcia finansowego udzielanego rodzicom uczniów szkół podstawowych i średnich, 2010/11



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Stypendium naukowe to nagroda za wyniki w nauce lub grant dla ucznia/studenta na finansowanie dalszej edukacji. Wskaźnik nie uwzględnia wsparcia dla osób kształcących się za granicą ani dodatków specjalnych pokrywających koszty przejazdów do szkoły, posiłków, podręczników, materiałów i zakwaterowania.

Dodatki rodzinne to regularne wypłaty dla rodziców dzieci do konkretnego wieku lub w określonej sytuacji.

Dodatkowe uwagi

Hiszpania: Dodatki rodzinne są przyznawane rodzinom o niskich dochodach lub rodzinom z dziećmi niepełnosprawnymi.

Malta: Stypendia naukowe w szkołach średnich II stopnia są przekazywane uczniom, a nie ich rodzicom. Do ulg podatkowych uprawnione są także rodziny, które zapisują dzieci do niezależnych szkół prywatnych. Koszty ponoszone przez rodziców na rzecz wsparcia dydaktycznego w szkołach niezależnych od państwa są zwracane przez rząd. Rodzinom przysługują ulgi podatkowe tylko z tytułu czesnego płatnego w szkołach prywatnych.

Polska: Oprócz zasiłków socjalnych dostępne są środki motywujące (np. stypendia za wyniki w nauce, stypendia za osiągnięcia sportowe itp.).

Portugalia: Szkolna pomoc socjalna (*Acção Social Escolar*) ma wspierać dzieci uczęszczające do przedszkoli, szkół podstawowych i średnich poprzez przekazywanie środków finansowych, pokrywanie kosztów żywienia i zakwaterowania oraz ułatwianie dostępu do zasobów edukacyjnych. Uczniowie szkół średnich mogą też ubiegać się o stypendium za wyniki w nauce.

Rumunia: Programy „Mleko i chleb” (dla uczniów klas 1-8) oraz „Owoce” dla uczniów klas 1-8 są finansowane przez władze lokalne. Uczniowie osieroceni otrzymują darmowe podręczniki.

Zjednoczone Królestwo: Rodzice korzystają ze świadczeń (powszechnych) związanych z dziećmi oraz ulg podatkowych (uzależnionych od dochodów) na dzieci w wieku do 16 lat – lub do 19 lat w przypadku kontynuowania nauki (nie dotyczy szkolnictwa wyższego).

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Dla młodych ludzi, którzy zakończyli kształcenie obowiązkowe, a mają mniej niż 19 lat, przeznaczone są stypendia naukowe. Zależą one od dochodów, a ich beneficjenci muszą spełniać określone wymogi dotyczące zachowania, wyników i frekwencji. Wycofano je we wrześniu 2011 roku. Zamiast tego zostanie utworzony program stypendialny dla najbardziej potrzebujących osób w wieku 16-19 lat.



Norwegia: Rodziny, które udokumentują wydatki na opiekę nad dziećmi w wieku do 12 lat, mogą skorzystać z rocznej obniżki podatku do kwoty 25 000 NOK na pierwsze dziecko i do 15 000 NOK na każde kolejne. Górna granica przysługiwania dodatków rodzinnych to 18 lat. Otrzymują je wszystkie rodziny z dziećmi w wieku do 18 lat.

Turcja: Za każde dziecko zapisane do szkoły rodzice otrzymują niewielką kwotę pieniędzy.

W NIEWIELU PAŃSTWACH EUROPEJSKICH STUDIA WYŻSZE SĄ CAŁKOWICIE BEZPŁATNE

We wszystkich państwach europejskich władze publiczne przekazują finanse na szkolnictwo wyższe. Kwoty przekazywane instytucjom szkolnictwa wyższego często pokrywają koszty kształcenia jedynie częściowo. W większości państw instytucje szkolnictwa wyższego są po części uzależnione od przychodów uzyskiwanych od studentów i ich rodzin. W krajach tych studenci zapisani na pierwszy kierunek studiów w pełnym wymiarze (na poziomie licencjatu) muszą pokrywać część kosztów związanych z nauką.

Dwa główne rodzaje opłat związanych ze studiami wyższymi to opłaty administracyjne oraz czesne. Do pierwszej kategorii należą opłaty wstępne (uiszczane zazwyczaj tylko raz, przy pierwszym zapisie studenta do danej instytucji), opłaty rejestracyjne (uiszczane zazwyczaj co roku) oraz opłaty końcowe pokrywające koszt egzaminów i dokumentów administracyjnych związanych z końcowymi kwalifikacjami. Czesne ma stanowić wkład w koszty dydaktyki i często jest wyższe niż opłaty administracyjne. W niektórych krajach istnieją specjalne zasady dotyczące studentów powtarzających rok albo takich, którym ukończenie studiów zajmuje więcej czasu niż na to przewidziano.

W pięciu państwach – Dania, Grecja, Malta, Szwecja i Zjednoczone Królestwo (Szkocja) – studia w ramach programów licencjackich muszą opłacać tylko studenci zagraniczni (spoza UE i Europejskiego Obszaru Gospodarczego). W Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) określane oficjalnie opłaty rejestracyjne pokrywa agencja rządowa niezależnie od sytuacji finansowej studentów, jeśli tylko o to wnioskuje i nie powtarzają roku.

W Bułgarii i Francji wszyscy studenci uiszczają opłaty administracyjne, a w Polsce także opłaty końcowe. W tych trzech państwach studenci nie płacą czesnego [w uczelniach publicznych na studiach w pełnym wymiarze].

W większości krajów obowiązuje czesne, a w około połowie także jakaś forma opłat administracyjnych. Jednakże w ponad połowie państw, w których istnieje czesne, nie wszyscy studenci muszą je opłacać. Z kolei opłaty administracyjne zazwyczaj są uiszczane przez wszystkich studentów.

W Belgii (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Hiszpanii, Luksemburgu, Holandii, Portugalii, Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Liechtensteinie i Turcji wszyscy studenci opłacają czesne (tylko czesne albo czesne oraz opłaty administracyjne, bądź opłaty na rzecz organizacji studenckich – zob. poniżej – które mogą być obowiązkowe dla wszystkich).

Niezależnie od tych opłat lub poza nimi może istnieć system obowiązkowych opłat na rzecz organizacji studenckich. Pokrywają one koszty związane z życiem studenckim lub usługami, na przykład związane z działalnością kulturalną lub określonymi rodzajami ubezpieczeń. Tam, gdzie wymaga się uiszczenia tych opłat, zazwyczaj są one znacznie niższe niż inne. W Szwecji w roku 2010 zniesiono obowiązkowe członkostwo w stowarzyszeniu studenckim i związaną z tym opłatę, a od kwietnia 2008 roku studenci nie muszą już wpłacać „donacji absolwenckiej” za wsparcie, jakie uzyskali w czasie studiów. W Finlandii i Norwegii studenci płacą jedynie na rzecz swojej organizacji studenckiej, poza tym nie ma innych opłat.

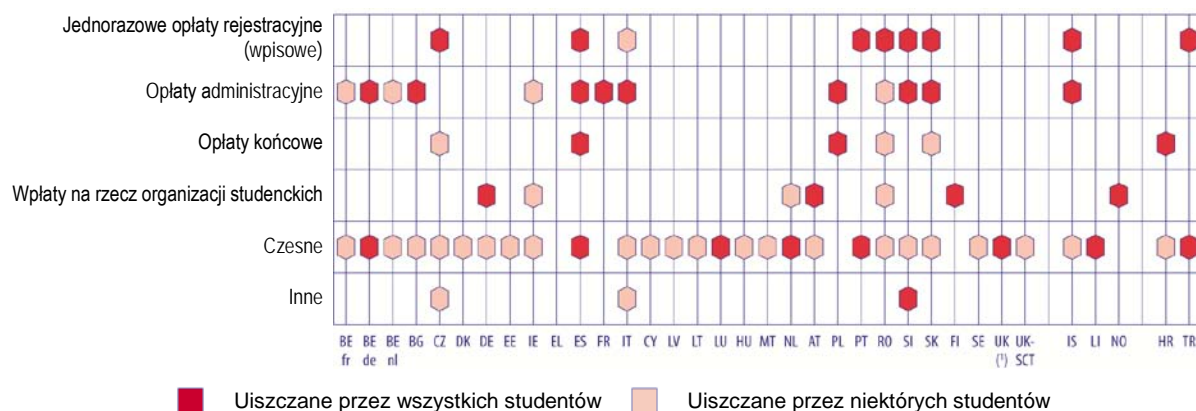
Skutki obowiązywania powszechnych zasad naliczania opłat administracyjnych i/lub czesnego łagodzi oferowanie wsparcia finansowego ukierunkowanego na określonych studentów. Na przykład we

Włoszech i Hiszpanii studenci (określani na podstawie sytuacji rodzinnej, dochodów, niepełnosprawności itp.) otrzymują stypendia i są zwalniani z części opłat.

W Republice Czeskiej wszyscy studenci programów ISCED 5A uiszczają opłaty rejestracyjne, opłaty za niektóre usługi, a w niektórych przypadkach także opłaty administracyjne. Pokrywają też czesne wyznaczane przez instytucje, jeśli przekroczą standardowy czas trwania studiów o więcej niż 1 rok, studiują w języku obcym bądź ukończyli już pierwsze studia i podejmują drugi lub dalszy kierunek tego samego stopnia. Studenci zawodowych szkół wyższych (ISCED 5B) opłacają niewielkie czesne, ustalane w rozporządzeniu rządowym.

W Bułgarii, Estonii, na Łotwie, w Słowenii i Chorwacji władze edukacyjne decydują o liczbie studentów, których czesne będzie w pełni pokryte ze środków publicznych oraz tych, którzy będą musieli samodzielnie je opłacić. W ostatnich latach w Chorwacji czesne wszystkich nowych studentów było w pełni finansowane ze środków publicznych, ale finansowanie dalszych lat studiów zależy od wyników i opiera się na różnych modelach finansowania w poszczególnych uczelniach.

➡ **Rysunek D11: Rodzaje opłat uiszczanych przez studentów studiów I stopnia (ISCED 5) w pełnym wymiarze godzin w sektorze publicznym i subsydiowanym przez państwo sektorze prywatnym, 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Opłaty/wkład prywatny oznacza kwoty wpłacane przez studentów lub ich rodziców, które formalnie i w sposób obowiązkowy pokrywają część kosztów kształcenia. Mogą one przybierać formę opłaty rejestracyjnej, czesnego itp.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr): Roczna opłata wymagana od studentów obejmuje opłaty rejestracyjne i czesne. Po przyjęciu w lipcu 2010 roku Ustawy o demokratyzacji i wolnym dostępie do szkolnictwa wyższego studenci otrzymujący stypendium są zwolnieni z tych opłat. Studenci dysponujący ograniczonymi środkami, którzy nie pobierają stypendium, uiszczają opłaty obniżone o 50%.

Dania, Malta i Szwecja: Czesne opłacają tylko studenci zagraniczni (spoza UE i Europejskiego Obszaru Gospodarczego).

Niemcy: Od roku akademickiego 2006/07 landy mogą zażądać opłacania czesnego. Więcej informacji można znaleźć na stronie internetowej http://www.studis-online.de/StudInfo/Gebuehren/tuition_fees.php

Estonia: Studenci na studiach niesubsydiowanych opłacają czesne częściowo.

Irlandia: Wszyscy studenci uiszczają coroczną „opłatę administracyjną”, ale za niektórych studentów (w zależności od ich dochodów) pokrywa ją państwo.

Grecja: Studia na poziomie licencjackim są darmowe, z wyjątkiem studiów na Helleńskim Uniwersytecie Otwartym.

Francja: Informacje dotyczą wyłącznie instytucji szkolnictwa wyższego, za które odpowiada ministerstwo szkolnictwa wyższego i nauki. Oprócz corocznych opłat administracyjnych wyznaczanych na szczeblu centralnym instytucje szkolnictwa wyższego mogą pobierać określone opłaty na finansowanie sportu i opieki zdrowotnej prowadzonej przez *Service Universitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé* (SUMPPS) lub usług poradnictwa świadczonych przez *Service Universitaire d'Information et d'Orientation* (SUIO).

Włochy: Kategoria „Inne” obejmuje regionalny podatek studencki.

Łotwa: Na rysunku uwzględniono studentów studiów niesubsydiowanych przez państwo (około trzech czwartych wszystkich studentów). Studenci subsydiowani nie uiszczają żadnych opłat. Obowiązują stosunkowo niskie opłaty za wydanie dokumentów ukończenia studiów (w twardej oprawie).

Litwa: Od roku 2011 nie nakłada się opłat rejestracyjnych.



Austria: Studenci z Unii Europejskiej oraz osoby dysponujące takimi samymi prawami obecnie nie płacą czesnego. Jedynie jeśli przekroczą minimalny czas trwania studiów plus dwa semestry muszą uiścić 363,36 EUR za semestr. Uniwersytety nauk stosowanych mogą określić czesne, ale studenci kwalifikujący się do stypendiów socjalnych otrzymują jego zwrot.

Polska: Zgodnie z ustawą z 18 marca 2011 r., zmieniającą prawo o szkolnictwie wyższym, obowiązującą od 1 października 2011 roku, osoby studiujące w pełnym wymiarze godzin w publicznych instytucjach szkolnictwa wyższego płacą czesne za drugi i kolejne kierunki studiów stacjonarnych.

Słowenia: Do innych opłat uiszczanych przez osoby studiujące w pełnym wymiarze godzin w publicznych instytucjach szkolnictwa wyższego w ramach studiów finansowanych przez państwo należą koszty związane z realizacją programu studiów, pracami terenowymi i profesjonalnymi wyjazdami, koszty przystępowania do egzaminu z danego przedmiotu po raz czwarty i kolejne oraz koszty egzaminów komisyjnych.

Szwecja: W roku 2010 zniesiono obowiązek przynależności do organizacji studenckiej i uiszczania opłat na jej rzecz. Od kwietnia 2008 roku po ukończeniu studiów nie trzeba uiszczać obowiązkowej opłaty w podziękowaniu za otrzymane wsparcie („donacja absolwencka”).

Zjednoczone Królestwo (SCT): Brak opłat uiszczanych przez studentów ze Szkocji i innych państw UE, ale istnieją opłaty uiszczane przez studentów z Anglii, Walii i Irlandii Północnej, a także innych studentów zagranicznych.

Norwegia: W niektórych zależnych od rządu uczelniach prywatnych studenci muszą również uiszczać administracyjne opłaty wstępne, roczne opłaty rejestracyjne oraz część czesnego.

WE WSZYSTKICH PAŃSTWACH ISTNIEJĄ SYSTEMY POMOCY DLA STUDENTÓW NA POKRYDICE KOSZTÓW UTRZYMANIA

Studenci i/lub ich rodzice mogą korzystać z systemu wsparcia finansowego, który generalnie rządzi się zasadami socjalnymi, w tym równością szans edukacyjnych dla wszystkich, a zwłaszcza poszerzaniem dostępu do studiów wyższych. W niektórych państwach może mieć też znaczenie zasada głosząca, że studenci studiów wyższych są niezależni finansowo od swoich rodzin. Pod uwagę brane są trzy główne kategorie wsparcia:

- pomoc finansowa dla studentów na pokrycie kosztów utrzymania w formie kredytów i/lub stypendiów
- pomoc finansowa w regulowaniu opłat administracyjnych i czesnego w formie kredytów i/lub stypendiów, zwolnień od podatku i/lub zniżek
- pomoc finansowa dla rodziców studentów w formie dodatków rodzinnych i/lub ulg podatkowych

Wszystkie trzy wspomniane rodzaje wsparcia istnieją tylko w siedmiu państwach (Niemcy, Francja, Włochy, Łotwa, Litwa, Austria i Słowacja). Jednakże wszystkie kraje wspierają finansowo studentów w zakresie kosztów utrzymania, choć w wielu nie zapewnia się wsparcia rodzicom osób studiujących na poziomie ISCED 5 w ramach pierwszego kierunku studiów. Wskazuje to na istnienie modelu opartego na niezależności finansowej studentów. W jednej grupie państw (Dania, Malta, Finlandia, Szwecja i Norwegia), gdzie studia wyższe są darmowe lub niemal całkowicie bezpłatne (studenci uiszczają tylko opłatę na rzecz organizacji studenckiej), wsparcie finansowe jest udzielane wyłącznie na pokrycie kosztów utrzymania. Z drugiej strony w Luksemburgu, na Węgrzech, w Rumunii i Chorwacji jedyny rodzaj wsparcia oferowanego studentom to dopłata do kosztów utrzymania, choć wielu z nich opłaca czesne lub wnosi opłaty administracyjne. W Holandii, Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Islandii, Liechtensteinie i Turcji oprócz pomocy w pokryciu kosztów utrzymania studenci mogą też otrzymać wsparcie na pokrycie opłat administracyjnych lub czesnego, w zależności od sytuacji w danym państwie.

Ten drugi model opiera się na utrzymującej się zależności studentów od ich rodziców. Wsparcie w formie dodatków rodzinnych i/lub ulg podatkowych jest świadczone na rzecz rodziców studentów pierwszego kierunku studiów na poziomie ISCED 5 – dopełnia ono bezpośrednie formy pomocy udzielanej studentom na pokrycie kosztów utrzymania.

W niektórych państwach/regionach (Belgia – Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna, Bułgaria, Grecja, Irlandia, Hiszpania i Portugalia) nie przeznaczają się wsparcia finansowego na określone cele, ale przyznaje się ogólne środki wszystkim studentom spełniającym określone kryteria. Spośród tych

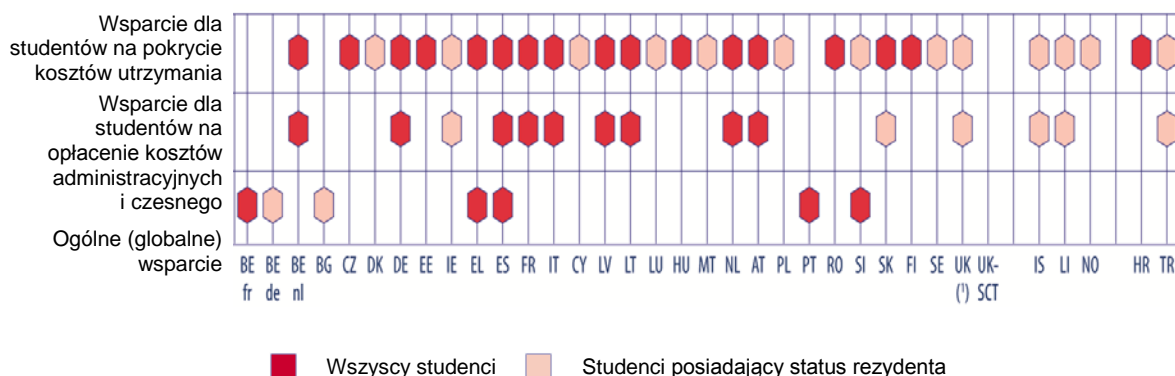
państw Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna), Bułgaria i Irlandia nie biorą pod uwagę miejsca zamieszkania studenta.

Wreszcie w różnych państwach dostępne są różne rodzaje wsparcia uzależnione od określonych potrzeb studentów. Na przykład w Hiszpanii istnieją programy pomocy na pokrycie opłat administracyjnych i czesnego, a także granty mobilności dla studentów podejmujących naukę w innej Wspólnocie Autonomicznej niż ta, w której mieszkają. Granty te obejmują koszty zamieszkania i inne wydatki. Istnieją wreszcie tzw. granty ogólne dla studentów, którzy studiują w tej samej Wspólnocie Autonomicznej, w której mieszkają. Obejmują one wydatki związane z zakwaterowaniem, pomocami naukowymi, dojazdami do ośrodka edukacyjnego oraz rekompensatę za problemy wynikające z jednoczesnego studiowania i pracowania.

Istnieje kilka sposobów pobudzania mobilności studentów w Europie, do których należy udzielanie wsparcia finansowego osobom pragnącym studiować za granicą oraz umożliwianie przenoszenia grantów i pożyczek przyznawanych we własnym kraju. Kolejnym sposobem jest przyznawanie przez państwo przyjmujące pomocy niezależnie od tego, czy student posiada status rezydenta czy też nie.

W połowie państw podczas udzielania studentom wsparcia finansowego nie bierze się pod uwagę posiadania statusu rezydenta. Jednak nawet jeśli student tego statusu nie ma, może być uprawniony do otrzymania wsparcia ze strony państwa przyjmującego, ponieważ spełnia kryteria określonego obywatelstwa (Belgia – Wspólnota Francuska, Niemcy, Irlandia, Grecja i Łotwa), zazwyczaj obywatelom krajów spoza UE stawia się inne warunki. W Niemczech wszyscy studenci krajowi i zagraniczni mogą ubiegać się o umorzenie opłat lub uczestniczyć w programach kredytowych w zależności od regulacji przyjętych przez land, w którym mieści się dana uczelnia (pomoc w uiszczaniu opłat). Studenci zagraniczni także mogą ubiegać się o BAföG, ale na określonych zasadach. Obywatele państw UE i Europejskiego Obszaru Gospodarczego kwalifikują się w sytuacji, gdy na stałe zamieszkują na terenie Niemiec lub mają możliwość dowolnego przemieszczania się jako pracownicy, ich dzieci lub małżonkowie/małżonki. Od wprowadzenia w roku 2008 reformy (22. poprawka do ustawy BAföG) inni studenci zagraniczni są uprawnieni do pomocy, jeśli zamieszkują legalnie w Niemczech i zamierzają tam zostać na dłuższy czas, niezależnie od tego, czy ich rodzice spełniają wymóg minimalnego wcześniejszego okresu zatrudnienia.

➡ **Rysunek D12: Przeznaczenie wsparcia finansowego udzielanego ze środków publicznych osobom studiującym w pełnym wymiarze godzin na studiach I stopnia (ISCED 5) w uczelniach publicznych i/lub dotowanych przez państwo uczelniach prywatnych, 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Na rysunku wzięto pod uwagę osoby studiujące w pełnym wymiarze godzin w ramach studiów I stopnia subsydiowanych przez państwo (ISCED 5). W ramach wsparcia ogólnego (globalnego) nie oddziela się pomocy na pokrycie kosztów utrzymania od wsparcia na pokrycie opłat administracyjnych i/lub czesnego. Definicje wsparcia – zob. *Glosariusz*.



Dodatkowe uwagi

Belgia: W ramach wsparcia ogólnego (globalnego) rodzice kształcących się studentów otrzymują dodatki na dziecko do osiągnięcia przez studenta 26. roku życia. Jeśli student nie mieszka z rodziną, sam otrzymuje ten dodatek.

Republika Czeska: W poszczególnych placówkach student musi spełnić różne kryteria. Zazwyczaj należy do nich odległość między placówką i miejscem zamieszkania, nieprzekroczenie standardowego okresu trwania studiów o więcej niż rok, pełne lub niepełne opłacanie studiów. Studenci zagraniczni otrzymują pomoc na pokrycie kosztów utrzymania. Stołówka otrzymuje publiczne wsparcie w zależności od liczby studentów (niezależnie od ich obywatelstwa). Na poziomie ISCED 5B kryteria przyznawania pomocy na poczet kosztów utrzymania nie zawierają kryterium dotyczącego obywatelstwa. Poza tym dostępne są inne formy pomocy (ubezpieczenie zdrowotne do 26. roku życia, dopłaty do posiłków, transportu i wydarzeń kulturalnych).

Niemcy: Oprócz wsparcia studentów w postaci BAföG na poziomie federalnym istnieją różne systemy kredytowe oferowane przez KfW-Bank (bank publiczny) na korzystnych zasadach (niskie odsetki). Ponadto w roku 2010 wprowadzono formę pomocy związaną z osiągnięciami (*Deutschlandstipendium*). Pomoc przeznaczana na koszty utrzymania (BAföG) musi być w połowie zwracana (bez odsetek).

Estonia: Wsparcie finansowe wyłącznie studentów zamieszkałych na stałe, mających rzeczywiste problemy finansowe.

Irlandia: Państwo opłaca czesne obywatelom państw UE, Europejskiego Obszaru Gospodarczego i Szwajcarii, którzy studiuje w pełnym wymiarze godzin w ramach studiów licencyjnych w akredytowanych instytucjach szkolnictwa wyższego spełniających kryteria systemu darmowego czesnego.

Grecja: Wszyscy studenci mogą korzystać z dopłat do transportu oraz ulg we wszystkich państwowych muzeach, organizowanych przez państwo wydarzeniach itp. Poza tym w niektórych uniwersytetach regionalnych wszyscy studenci korzystają z darmowego transportu.

Hiszpania: Istnieją też zwolnienia od podatku dla rodzin, których dzieci kształcą się w ramach studiów wyższych, w zależności od liczby rodziny oraz miejsca zamieszkania i studiowania danego studenta.

Francja: Dostępne są roczne i okolicznościowe dodatki dla studentów, które mają ułatwić im pokonywanie określonych trudności w czasie studiów (takich jak rozpad rodziny, udowodnione uniezależnianie się od rodziny, powrót do nauki po 26. roku życia).

Łotwa: Pomoc przekazywana rodzicom może być też dostępna dla samych studentów. Studenci mogą odzyskać część rocznych wydatków na edukację, ubezpieczenie zdrowotne itp.

Węgry: Dotyczy studentów programów finansowanych przez państwo.

Austria: Studenci zagraniczni mogą ubiegać się o wsparcie finansowe pod pewnymi warunkami, zgodnie z Ustawą o wsparciu studentów.

Słowenia: Istnieje program wsparcia ogólnego: środki nie są przekazywane bezpośrednio studentom, ale placówkom prowadzącym kształcenie na poczet zakwaterowania i transportu (studenci mieszkający na stałe) oraz posiłków (wszyscy studenci).

Szwecja: Równolegle z wprowadzeniem czesnego dla studentów zagranicznych wdrożono dwa nowe programy stypendialne skierowane do studentów opłacających czesne.

Norwegia: Na rysunku wzięto pod uwagę tylko studentów uczelni publicznych. W zależnych od rządu uczelniach prywatnych studenci muszą opłacić część czesnego, ale mogą skorzystać ze specjalnych form wsparcia. W uczelniach publicznych studenci – ani z Norwegii, ani z zagranicy – nie muszą płacić czesnego.

NAUCZYCIELE I KADRA ZARZĄDZAJĄCA

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI UCZNIÓW SZKÓŁ OBOWIĄZKOWYCH ZAZWYCZAJ ODBYWA SIĘ ZGODNIE ZE ŚCIEŻKĄ KSZTAŁCENIA RÓWNOLEGŁEGO

We wszystkich państwach europejskich, by zostać wykwalifikowanym nauczycielem, kandydaci muszą ukończyć studia wyższe, w tym kurs przygotowania pedagogicznego, który daje im wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne (dzięki praktykom w szkołach) potrzebne do wykonywania zawodu.

Istnieją dwa modele początkowego kształcenia nauczycieli. W ramach **modelu równoległego** (ang. concurrent) komponent przygotowania pedagogicznego jest prowadzony od początku wraz z kształceniem ogólnym i/lub kształceniem w zakresie przedmiotów (jednego lub kilku), jakich ma nauczać przyszły nauczyciel. W ramach **modelu etapowego** (ang. consecutive) studenci najpierw zajmują się studiami w zakresie przedmiotu, a przygotowanie pedagogiczne realizują po ukończeniu studiów. Od uruchomienia procesu bolońskiego w kształceniu nauczycieli nastąpiło wiele zmian, dlatego należy ostrożnie podchodzić do porównań o charakterze historycznym. Mając to w pamięci, należy zauważyć, że od roku akademickiego 2002/03 (Eurydice, 2005) liczba państw oferujących etapowy model kształcenia nauczycieli obok modelu równoległego znacznie się zwiększyła.

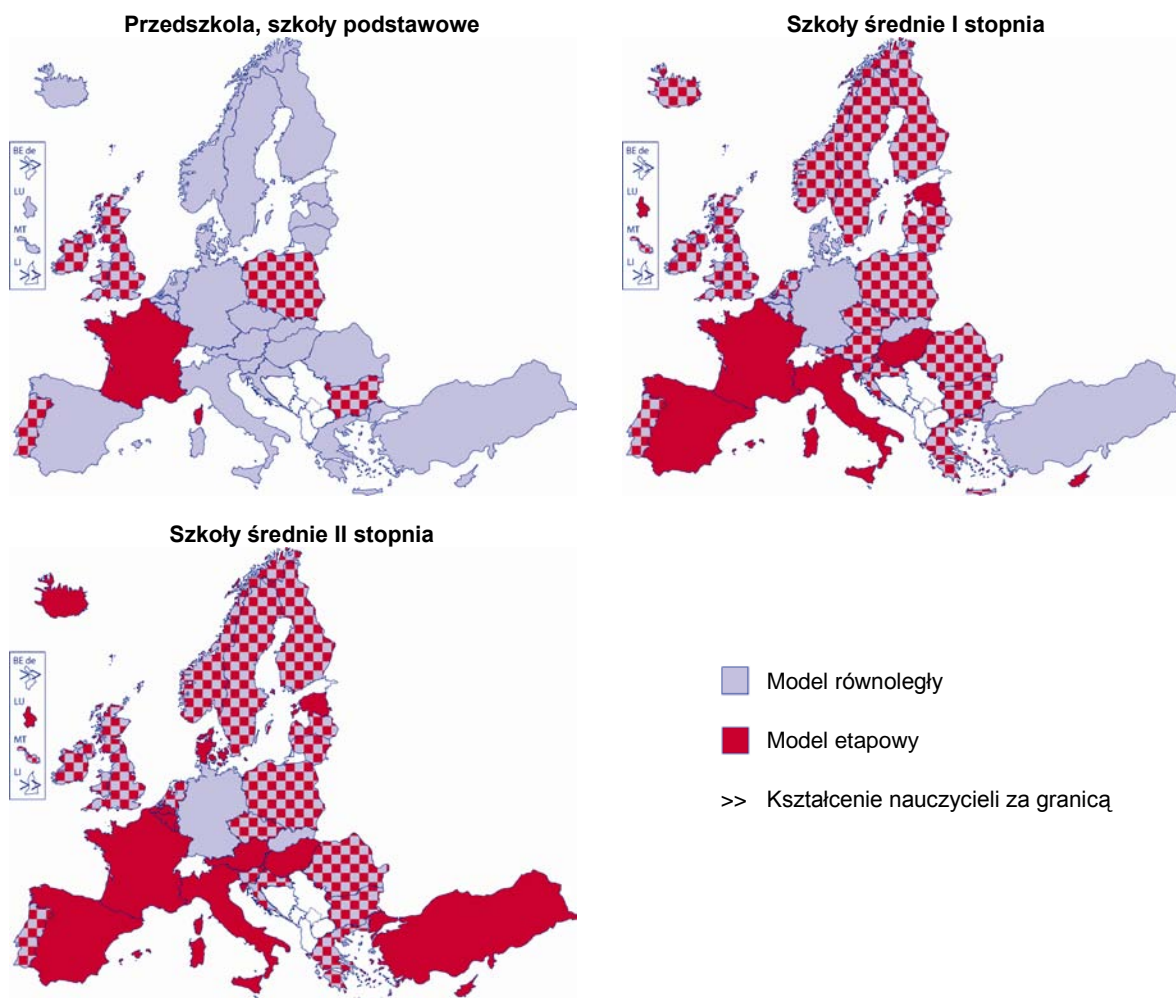
W niemal wszystkich państwach europejskich nauczyciele placówek na poziomie przedszkolnym i podstawowym są kształceni zgodnie z modelem równoległym. W Bułgarii, Irlandii, Polsce, Portugalii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) obecnie dostępne są zarówno ścieżka równoległa, jak i etapowa. W Irlandii i Polsce ścieżka równoległa jest najbardziej rozpowszechnionym modelem kształcenia przyszłych nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych, natomiast w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) częściej spotyka się model etapowy.

W przypadku kształcenia nauczycieli szkół średnich I stopnia sytuacja jest bardziej skomplikowana. Model równoległy to jedyna opcja w Belgii, Danii, Niemczech, na Słowacji i w Turcji. Z kolei w Estonii, Hiszpanii, Francji, Włoszech, na Cyprze, w Luksemburgu i na Węgrzech jedyną istniejącą formą kształcenia to model etapowy. W większości pozostałych państw istnieją oba modele, ale model równoległy jest najbardziej rozpowszechnioną ścieżką kształcenia nauczycieli tego poziomu edukacji.

W wielu krajach dostępne są obie ścieżki kształcenia nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich II stopnia, ale bardziej rozpowszechniony jest model etapowy – dotyczy to zwłaszcza Grecji, Słowenii i Norwegii. Podobnie rzecz się ma w Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) – zarówno w szkołach średnich I, jak i II stopnia, nauczyciele to specjaliści z danego przedmiotu i dominuje etapowy model kształcenia. Programy równoległe istnieją tylko w przypadku nielicznych specjalizacji przedmiotowych.

W Niemczech i na Słowacji model równoległy to jedyna dostępna ścieżka przygotowująca do nauczania w szkołach na wszystkich poziomach. We Francji dostępny jest z kolei wyłącznie model etapowy.

➔ **Rysunek E1: Organizacja kształcenia nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Model równoległy obejmuje kształcenie ogólne i specjalistyczne w zakresie określonych przedmiotów (jednego lub kilku), których przyszli nauczyciele będą uczyć po zdobyciu kwalifikacji; studenci uczą się pedagogiki i dydaktyki od momentu rozpoczęcia studiów wyższych. W ramach **modelu etapowego** studenci uzyskują stopień akademicki (licencjat lub licencjat + magister) przed rozpoczęciem przygotowania pedagogicznego.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE de): Kształcenie nauczycieli szkół średnich odbywa się poza Wspólnotą Niemieckojęzyczną. Większość z nich kształci się we Wspólnocie Francuskiej.

Luksemburg: W przypadku ogólnokształcących szkół średnich przyszli nauczyciele zazwyczaj zdobywają tytuł magisterski za granicą, a następnie odbywają szkolenie praktyczne w kraju.

Liechtenstein: Kształcenie nauczycieli odbywa się za granicą. Przyszli nauczyciele kształcą się głównie w Szwajcarii i Austrii.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI ZAZWYCZAJ ODBYWA SIĘ NA POZIOMIE LICENCJACKIM LUB MAGISTERSKIM, A W 13 PAŃSTWACH NASTĘPUJE PO NIM ETAP WPROWADZAJĄCY

Istnieją pewne różnice między poszczególnymi państwami, jeśli chodzi o poziom kwalifikacji, jakie należy zdobyć, by uzyskać status w pełni wykwalifikowanego nauczyciela. Minimalny wymóg dla nauczycieli **przedszkolnych** w większości państw europejskich to wyższe wykształcenie uzyskane po trzech lub czterech latach studiów. Większość państw wymaga, by nauczyciele przedszkolni mieli tytuł licencjata lub jego ekwiwalent. Jednakże w Republice Czeskiej, Niemczech, Irlandii, na Malcie,

w Austrii i na Słowacji minimalny poziom wykształcenia nauczycieli to albo szkoła średnia II stopnia (ISCED 3), albo policealne studium nieakademickie (ISCED 4). Z kolei we Francji, Portugalii i Islandii wymagany jest tytuł magisterski. Generalnie można zauważyć, że w porównaniu z rokiem 2006/07 (Eurydice, 2009) minimalny poziom kwalifikacji wymagany od nauczycieli przedszkolnych został w Europie podniesiony.

Podobnie w znacznej większości państw wymaga się, by przyszli **nauczyciele szkół podstawowych** mieli tytuł licencjata lub jego ekwiwalent, którego zdobycie zajmuje trzy lub cztery lata studiów. Wyjątkiem od tej reguły jest 10 państw europejskich – Republika Czeska, Niemcy, Estonia, Francja, Portugalia, Słowenia, Słowacja, Finlandia, Islandia i Chorwacja – gdzie kształcenie nauczycieli szkół podstawowych odbywa się na poziomie magisterskim i zazwyczaj trwa pięć lat. W porównaniu z rokiem 2006/07 (Eurydice 2009) w roku szkolnym 2010/11 w wielu państwach minimalny czas trwania kształcenia nauczycieli został wydłużony.

W przypadku osób, które zamierzają pracować w **szkołach średnich I stopnia**, w około połowie państw kształcenie nauczycieli odbywa się na poziomie licencjackim (3-4 lata), a w pozostałych – magisterskim (zazwyczaj około pięciu lat nauki). W przypadku przyszłych **nauczycieli szkół średnich II stopnia** w większości krajów minimalnym wymogiem jest tytuł magisterski, z wyjątkiem 11 państw lub regionów, gdzie minimalny poziom kwalifikacji nauczycieli to poziom licencjacki (dotyczy to nauczycieli wszystkich poziomów edukacji szkolnej).

Wreszcie oprócz kwalifikacji pedagogicznych i zawodowych nauczyciele w 13 państwach lub regionach muszą przejść przez etap wprowadzający, zazwyczaj bezpośrednio po zdobyciu kwalifikacji. Etap wprowadzający generalnie jest tworzony jako program pomocy strukturalnej dla przyszłych nauczycieli. W niektórych krajach obowiązuje on nauczycieli wszystkich poziomów kształcenia ogólnego, w innych jest to wymóg tylko na poziomie średnim lub podstawowym, ale nigdy przedszkolnym. W okresie wprowadzającym nauczyciele, którzy niedawno uzyskali kwalifikacje, realizują wszystkie zadania lub wiele zadań doświadczonych nauczycieli i otrzymują wynagrodzenie za swoją pracę. W większości państw etap wprowadzający stanowi część obowiązkowego szkolenia zawodowego odbywanego przed otrzymaniem dyplomu nauczyciela.

Objaśnienia (Rysunek E2)

Przyszli nauczyciele mogą kształcić się zgodnie z równoległym lub etapowym modelem **kształcenia nauczycieli**, w zależności od poziomu późniejszego nauczania i danego państwa (zob. objaśnienia do Rysunku E1). W ramach modelu etapowego okres studiów obejmuje czas poświęcany na zdobycie potrzebnego tytułu akademickiego przed rozpoczęciem kształcenia pedagogicznego.

Etap wprowadzający to ustrukturalizowana faza wsparcia udzielanego nowo wykwalifikowanym nauczycielom, którzy rozpoczynają pracę w pierwszej placówce. W tym czasie realizują wszystkie zadania lub wiele zadań doświadczonych nauczycieli i otrzymują wynagrodzenie za swoją pracę. Z reguły etap ten obejmuje też aspekt teoretyczny; jest to dodatkowy wymóg obowiązkowego kształcenia zawodowego odbywanego przed uzyskaniem dyplomu. Etap wprowadzający różni się od czysto administracyjnego okresu próbnego. Zazwyczaj trwa przynajmniej kilka miesięcy.

Dodatkowe uwagi

Irlandia: Realizowanie przez nauczycieli w okresie próbnym formalnego programu wprowadzającego odbywa się obecnie na zasadzie dowolności, ale od roku 2012 będzie obowiązkowe.

Cypr: Niezależnie od poziomu kształcenia etap wprowadzający przyszłych nauczycieli trwa 39 dni.

Szwecja: Przyszli nauczyciele od jesieni 2011 będą musieli spędzić ostatni rok kształcenia początkowego jako rok wprowadzający w szkole, pod opieką doświadczonego nauczyciela.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Certyfikat podyplomowy z pedagogiki (*postgraduate certificate in education – PGCE*, tzn. ścieżka etapowego kształcenia zawodowego nauczycieli) nie jest programem magisterskim, ale może zawierać pewne elementy studiów magisterskich umożliwiające zdobycie tytułu magistra.

Islandia: Prawo o kształceniu nauczycieli i ich zatrudnianiu nr 87/2008 zakłada, że przygotowanie do uzyskania statusu wykwalifikowanego nauczyciela powinno odbywać się na poziomie magisterskim, ale przepis ten w pełni wejdzie w życie w roku 2013. Obecnie trwa okres przejściowy, w trakcie którego instytucje kształcące nauczycieli prowadzą dwa programy (a i b).

Norwegia: Oprócz programu trzyletniego istnieją inne ścieżki uzyskiwania kwalifikacji nauczycielskich, w tym pięcioletni program równoległy kształcenia nauczycieli na poziomie magisterskim.

➔ Rysunek E2: Wymagany poziom i minimalny czas trwania kształcenia nauczycieli od przedszkoli do szkół średnich (ISCED 0, 1, 2 i 3) oraz długość etapu wprowadzającego, 2010/11



Wymagane kwalifikacje:

- ISCED 3/4
- Poziom licencjacki
- Poziom magisterski
- Studia zagraniczne

 Etap wprowadzający {

- po kształceniu
- w czasie kształcenia

Źródło: Eurydice.

NIKTÓRE PAŃSTWA EUROPEJSKIE BORYKAJĄ SIĘ Z ISTOTNYMI BRAKAMI WYKWALIFIKOWANYCH NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW PODSTAWOWYCH

Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w procesie dydaktycznym, dlatego szkoły muszą zatrudniać, szkolić i utrzymywać wysoko wykwalifikowany personel. Około połowa państw europejskich nie ma żadnych znaczących trudności w tej dziedzinie. Jednakże z analizy obecnych kadr pedagogicznych wynika, że w niektórych państwach znalezienie odpowiednich nauczycieli stanowi problem.

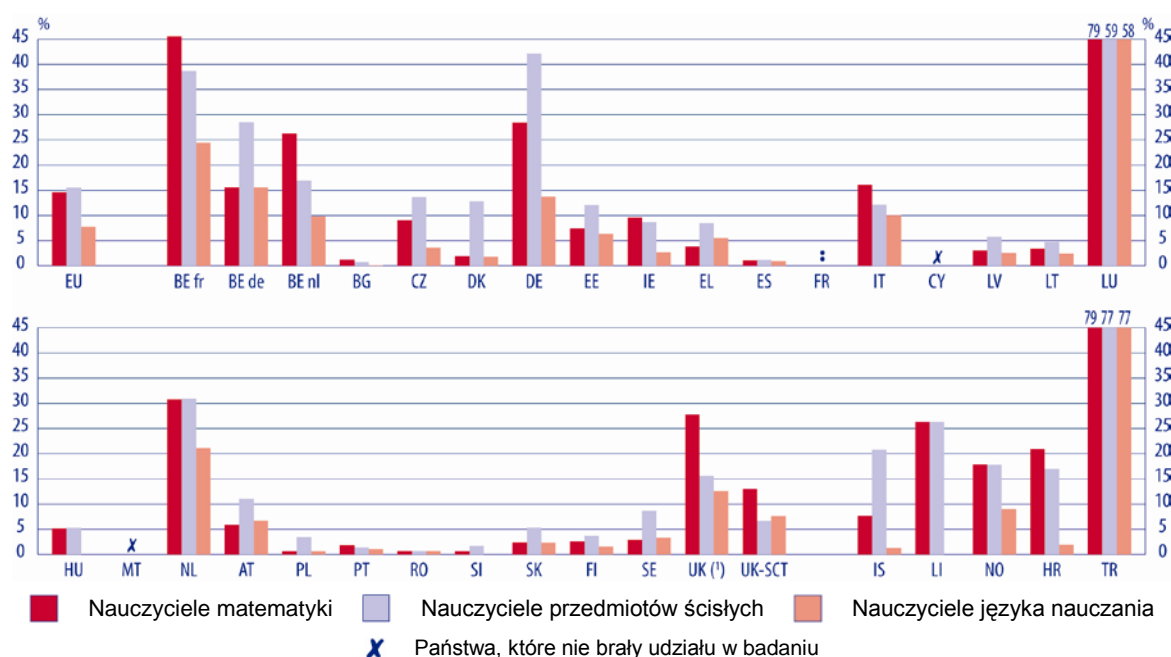
Dane z ostatniego badania PISA (2009) pokazują, że średnio w państwach europejskich uczestniczących w badaniu około 15% 15-latków uczyło się w szkołach, których dyrektorzy informowali, że na nauczanie pewien wpływ ma brak wykwalifikowanych nauczycieli matematyki i przedmiotów ścisłych. W przypadku języka nauczania średnia UE jest niższa – 7,7% uczniów uczęszcza do szkół, w których brakuje nauczycieli tego przedmiotu.

Belgia (Wspólnota Francuska), Niemcy, Luksemburg i Turcja to państwa najmocniej dotknięte niedoborami nauczycieli – ponad 40% 15-latków w tych krajach uczęszczało do szkół, których dyrektorzy mieli tego rodzaju problemy. Odsetek ten sięgał niemal 80% w przypadku nauczycieli matematyki w Luksemburgu oraz nauczycieli wszystkich trzech przedmiotów w Turcji.

Następne w kolejności były Belgia (Wspólnota Niemieckojęzyczna i Flamandzka), Holandia, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Islandia oraz Liechtenstein, gdzie od 20 do 40% uczniów miało dyrektorów informujących o brakach wykwalifikowanych nauczycieli przedmiotów ścisłych, matematyki lub języka nauczania.

Jeśli porównać niedobory nauczycieli w dziedzinie tych podstawowych przedmiotów z innymi przedmiotami (zob. tabela pod Rysunkiem E3), okazuje się, że w niektórych państwach, takich jak Niemcy, Holandia czy Turcja, wartości dla wszystkich przedmiotów są wysokie, co wskazuje na ogólny problem z obsadą kadrową. Jednocześnie w kilku innych krajach, m.in. Belgii (Wspólnota Francuska i Niemieckojęzyczna), Irlandii i Słowacji, braki w dziedzinie przedmiotów podstawowych są mniej dotkliwe niż w przypadku innych.

➡ Rysunek E3: Odsetek uczniów w wieku 15 lat uczęszczających do szkół, w których występuje brak wykwalifikowanych nauczycieli przedmiotów podstawowych, 2009



Źródło: OECD, baza danych PISA 2009.

NAUCZYCIELE I KADRA ZARZĄDZAJĄCA

Dane

	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Nauczyciele matematyki	14,6	45,6	15,6	26,3	1,2	9,0	1,9	28,4	7,4	9,6	3,8	1,1	:	16,1	x	3,1	3,4	79,3
Nauczyciele przedmiotów ścisłych	15,5	38,7	28,5	16,9	0,7	13,6	12,8	42,2	12,1	8,7	8,4	1,2	:	12,2	x	5,7	4,8	58,5
Nauczyciele języka nauczania	7,7	24,4	15,6	9,8	0,1	3,6	1,7	13,8	6,4	2,7	5,5	0,9	:	10,0	x	2,6	2,5	58,2
Inne przedmioty	22,4	73,1	80,4	30,7	10,5	31,4	22,1	50,7	19,0	34,8	4,8	6,3	:	22,4	x	5,4	10,9	35,7
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (¹)	UK- SCT	IS	LI	NO	HR	TR
Nauczyciele matematyki	5,2	x	30,8	5,8	0,6	1,8	0,6	0,6	2,4	2,6	2,9	27,8	13,0	7,6	26,3	17,8	20,9	79,4
Nauczyciele przedmiotów ścisłych	5,2	x	30,9	11,0	3,4	1,3	0,6	1,7	5,3	3,6	8,6	15,6	6,7	20,8	26,3	17,7	17,0	76,9
Nauczyciele języka nauczania	0,0	x	21,1	6,7	0,6	1,1	0,6	0,0	2,3	1,6	3,3	12,5	7,6	1,2	0,0	9,0	1,9	76,6
Inne przedmioty	6,2	x	42,5	21,2	5,3	4,7	5,9	4,5	28,1	13,4	14,7	14,8	20,5	12,7	19,3	29,8	21,1	81,3

Źródło: OECD, baza danych PISA 2009.

UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia

Rysunek podsumowuje odpowiedzi dyrektorów szkół, którzy na pytanie „Czy możliwość prowadzenia nauczania w twojej szkole powstrzymują następujące czynniki?” wybrali opcję „brak wykwalifikowanych nauczycieli”. Zebrano odpowiedzi z dwóch kategorii: „do pewnego stopnia” oraz „bardzo”, pomijając odpowiedzi „zupenie nie” i „w niewielkim stopniu”.

Dodatkowe uwagi

Francja: Państwo brało udział w badaniu PISA 2009, ale nie rozprowadzało kwestionariuszy szkolnych. We Francji 15-letni uczniowie uczęszczają do dwóch rodzajów szkół i dlatego analiza na szczeblu szkół mogłaby nie mieć spójnego charakteru.

Luksemburg: Dane dla Luksemburga mogą być nieprecyzyjne ze względu na niewielką liczbę szkół biorących udział w badaniu.

Austria: Trendy nie są porównywalne, ponieważ niektóre szkoły austriackie zbojkotowały badanie PISA 2009 (zob. OECD, 2010). Mimo to wyniki dla Austrii włączono do średniej dla 27 państw UE.

CORAZ BARDZIEJ ROZPOWSZECHNIONE SĄ REGULACJE LUB ZALECENIA DOTYCZĄCE SPOSOBÓW WSPIERANIA NOWO WYKWALIFIKOWANYCH NAUCZYCIELI

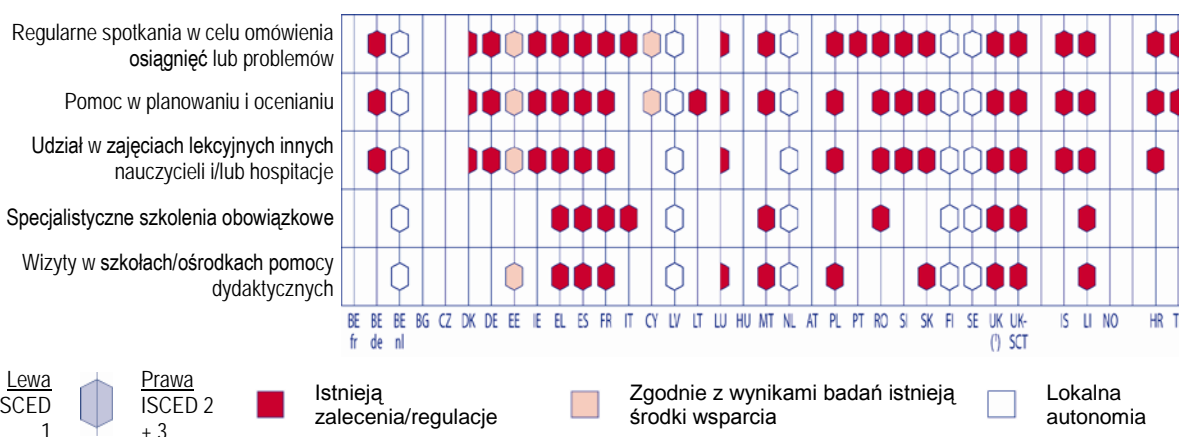
W pierwszych latach pracy nauczyciele mogą borykać się z wieloma problemami. Mimo że tylko w 13 państwach lub regionach dostępne są dogłębne, wszechstronne programy wprowadzające (zob. Rysunek E2), w wielu innych istnieją odrębne środki wsparcia, które mogą pomóc nauczycielom w przezwyciężeniu trudności z rozpoczęciem pracy w tym zawodzie oraz ograniczyć prawdopodobieństwo szybkiego porzucenia przez nich zawodu. Ponadto mentor, którym może być dyrektor szkoły lub doświadczony nauczyciel uczący od dłuższego czasu, często przejmuje odpowiedzialność za świeżo wykwalifikowanych nauczycieli.

Środki wsparcia nowych nauczycieli stają się w Europie coraz bardziej rozpowszechnione. Podczas gdy w roku 2002/03 tylko 14 państw oferowało formalną pomoc na podstawie centralnych regulacji lub zaleceń (Eurydice, 2005), liczba ta w roku 2006/07 wzrosła do 20 (Eurydice, 2009). W roku szkolnym 2010/11 21 państw informowało o istnieniu centralnych wskazań dotyczących sposobów wspierania nowych nauczycieli. Należą do nich zwłaszcza regularne rozmowy na temat osiągnięć i problemów oraz pomoc w planowaniu lekcji i ocenianiu uczniów.

W Grecji, Hiszpanii, Francji, Zjednoczonym Królestwie i Liechtensteinie wszystkie rodzaje wsparcia dla początkujących nauczycieli są wdrażane w drodze regulacji lub rekomendacji wydawanych na szczeblu centralnym. Z kolei w Belgii (Wspólnota Flamandzka), na Łotwie, w Holandii, Finlandii i Szwecji szkoły mogą swobodnie wybierać sposoby udzielania pomocy.

W Estonii i na Cyprze brak centralnych regulacji w tej dziedzinie, mimo to zgodnie z wynikami badań dostępne są niektóre sposoby wspierania nowych nauczycieli, wspomniane poniżej. Kilka innych państw także informowało o braku tego rodzaju wytycznych lub zaleceń, choć w praktyce w niektórych szkołach takie środki mogą być stosowane.

➡ **Rysunek E4: Rodzaje wsparcia udzielanego nowo zatrudnionym nauczycielom w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3): regulacje, zalecenia lub wyniki badań, 2010/11**



Źródło: Eurydice.

UK (!) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia

Wymienione tu środki wsparcia to przykłady różnego rodzaju działań, które powinna podejmować szkoła w zależności od potrzeb poszczególnych nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego.

Dodatkowe uwagi

Dania: Regulacje dotyczące sposobów wspierania nowych nauczycieli dotyczą tylko osób uczących na poziomie ISCED 3.

Estonia: Wszystkie środki wsparcia, z wyjątkiem realizowanych na etapie wprowadzającym, mają zastosowanie do nowych nauczycieli w szkołach na poziomie ISCED 2.

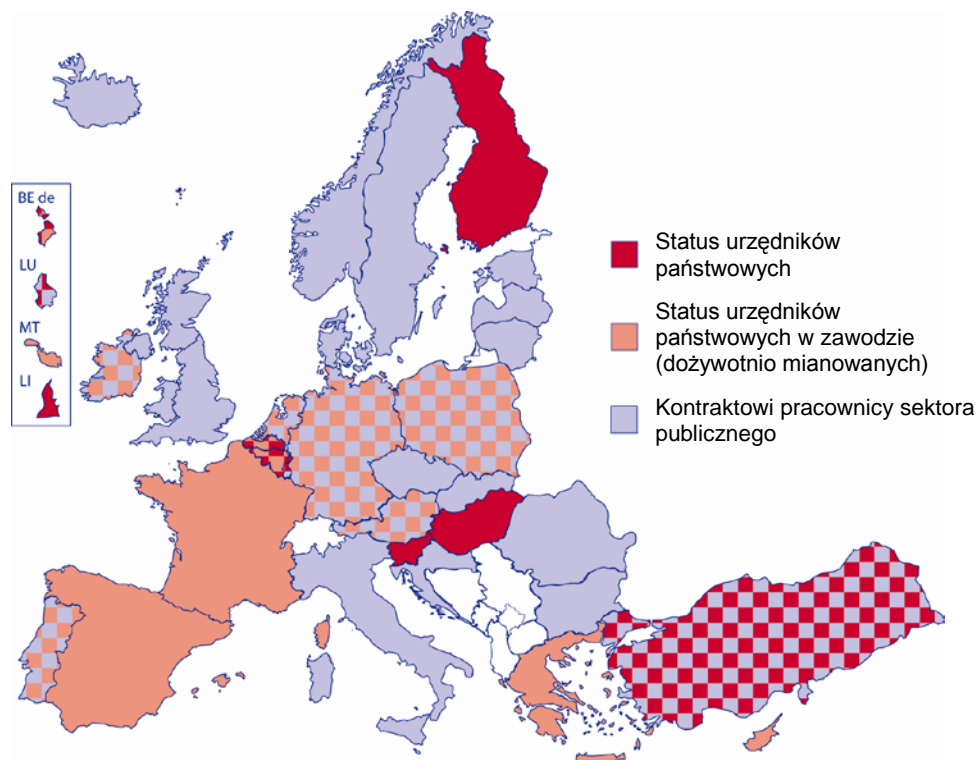
Malta: Obowiązkowe szkolenie specjalistyczne to kurs obejmujący trzy sesje po pół dnia dla wszystkich nowych nauczycieli, który odbywa się tuż przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego.

W WIELU PAŃSTWACH EUROPEJSKICH NAUCZYCIELE SĄ ZATRUDNIANI NA PODSTAWIE UMÓW O PRACĘ

W krajach europejskich sposób zatrudnienia w pełni wykwalifikowanych nauczycieli publicznych szkół podstawowych, średnich I stopnia i średnich II stopnia można podzielić na dwie główne kategorie. W ponad połowie państw nauczyciele są zatrudniani na podstawie umów na czas nieokreślony, zgodnych z ogólnym prawem pracy. Jako pracownicy sektora publicznego nauczyciele są zatrudniani na szczeblu lokalnym lub szkolnym, choć zazwyczaj zatrudnia ich szkoła, w której uczą. W innych krajach nauczyciele mają status urzędników państwowych, a w większości państw są mianowani dożywotnio. W Niemczech, Irlandii, Luksemburgu, Holandii, Austrii, Polsce, Portugalii i Turcji obie kategorie urzędników mianowanych współlistnieje z kategorią nauczycieli jako pracowników sektora publicznego.

Nauczyciele o statusie urzędników państwowych są zatrudniani przez władze publiczne na szczeblu centralnym, regionalnym lub lokalnym. Zasady ich zatrudnienia regulują ramy prawne odrębne od ustawodawstwa dotyczącego umów o pracę w sektorze publicznym i prywatnym. W niektórych przypadkach – na przykład w Irlandii – nowo wykwalifikowani nauczyciele, którzy nie mają jeszcze statusu stałego, mogą po odpracowaniu określonej liczby lat w szkole otrzymać umowę na czas nieokreślony. Bardzo ważna jest koncepcja dożywotniego mianowania, zgodnie z którą nauczyciele mogą stracić pracę tylko w zupełnie wyjątkowych okolicznościach.

➔ Rysunek E5: Status zatrudnienia nauczycieli w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3), 2010/11



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Uwzględniono jedynie w pełni wykwalifikowanych nauczycieli sektora publicznego (tzn. takich, którzy pracują w szkołach finansowanych, zarządzanych i kontrolowanych bezpośrednio przez władze publiczne), z wyjątkiem Belgii, Irlandii i Holandii, gdzie większość uczniów uczęszcza do subsydiowanych szkół prywatnych (tzn. szkół, w których ponad połowa finansów podstawowych pochodzi z kasy publicznej).

Status **urzędnika państwowego** dotyczy nauczyciela zatrudnionego przez władze państwowe (na szczeblu centralnym, regionalnym lub lokalnym) zgodnie z ustawodawstwem odrębnym od prawa regulującego umowy o pracę w sektorze publicznym lub prywatnym.

Urzędnicy państwowi w zawodzie są zatrudniani dożywotnio przez odpowiednie władze centralne lub regionalne, które odpowiadają najwyższemu poziomowi władz oświatowych.

Kontraktowy pracownik sektora publicznego to nauczyciel zatrudniony zasadniczo przez władze lokalne lub szkolne na podstawie umowy zgodnie z ogólnym prawem pracy, z centralnymi uzgodnieniami dotyczącymi płacy i warunków zatrudnienia lub bez nich.

Dodatkowe uwagi

Belgia: Nauczyciele pracujący w szkołach prowadzonych przez wszystkie trzy Wspólnoty są zatrudniani jako urzędnicy państwowi. Status nauczycieli pracujących w subsydiowanych szkołach prywatnych uznaje się za zbliżony do statusu urzędnika państwowego, choć zatrudnia się ich na zasadach ogólnego prawa pracy.

Niemcy: Nauczyciele w niektórych nowych landach są zatrudniani na podstawie stałych umów rządowych. Ogólnie rzecz ujmując, ich status jest porównywalny ze statusem urzędnika państwowego.

Malta: Na poziomie ISCED 3 status dożywotnich urzędników państwowych obowiązuje w szkołach, które podlegają Dyrektoriatom Oświatowym, natomiast pracownicy sektora publicznego w szkole *Junior College* są zatrudniani na podstawie kontraktów, ponieważ placówka ta podlega Uniwersytetowi Malty.

Holandia: W rozumieniu Ustawy o pracownikach władz centralnych i lokalnych nauczyciele w szkołach publicznych są urzędnikami państwowymi. Nauczyciele w subsydiowanych szkołach prywatnych podpisują umowę (w ramach prawa prywatnego) z zarządem podmiotu prawnego, który ich zatrudnia. Jednakże pracownikom tym może także przysługiwać status pracowników sektora publicznego w zakresie warunków zatrudnienia określanych przez rząd. Porozumienia zbiorowe obejmują cały sektor edukacyjny (zarówno szkoły publiczne, jak i subsydiowane szkoły prywatne).

Polska: Nauczyciele pierwszej i drugiej kategorii na skali awansu zawodowego (stażyści i kontraktowi) są zatrudniani na podstawie umowy o pracę, a nauczycielom trzeciej i czwartej kategorii (mianowani i dyplomowani) przysługuje status odpowiadający urzędnikowi państwowemu w zawodzie (mianowani i dyplomowani dożywotnio).

Słowenia: W myśl Ustawy o urzędnikach państwowych nauczyciele pracujący w szkołach publicznych są urzędnikami państwowymi, ale kontrakt podpisują z dyrektorem szkoły, ponieważ szkoły publiczne mają odrębną osobowość prawną.

W WIĘKSZOŚCI PAŃSTW PRACOWNICY DYDAKTYCZNI SZKÓŁ WYŻSZYCH TO PRACOWNICY KONTRAKTOWI

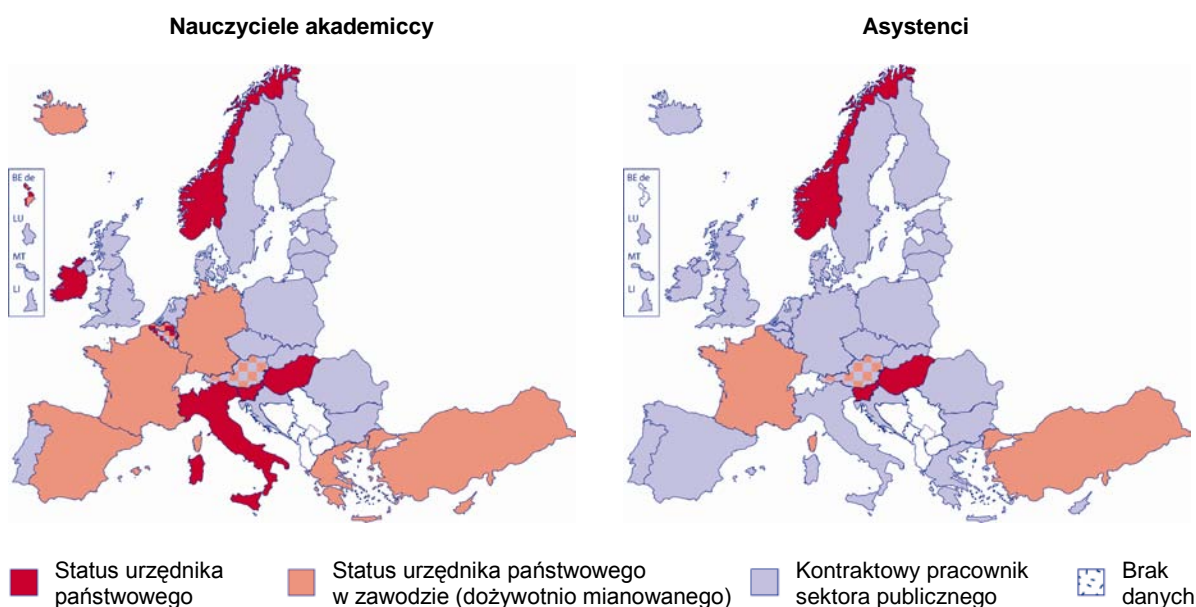
Choć procedury rekrutacji pracowników akademickich zależą zasadniczo od oficjalnych regulacji, instytucje szkolnictwa wyższego mają znaczną autonomię jako pracodawcy i podmioty negocjujące kontrakty.

W większości państw europejskich pracownicy dydaktyczni w publicznych lub subsydiowanych przez państwo prywatnych instytucjach szkolnictwa wyższego to pracownicy zatrudnieni na podstawie kontraktów zgodnych z ogólnym prawem pracy (kontrakty te mogą, ale nie muszą być zawierane na czas nieokreślony). Ogólny trend zdaje się wskazywać, że ten sposób zatrudniania systematycznie wypiera status urzędnika publicznego. Jednakże w 14 państwach lub regionach większość pracowników dydaktycznych wciąż jest urzędnikami publicznymi lub dożywotnio mianowanymi urzędnikami państwowymi w zawodzie – dzieje się tak w Niemczech, Grecji, Hiszpanii, Francji, na Cyprze, w Islandii i Turcji.

W Belgii (Wspólnota Francuska) i Austrii panuje sytuacja mieszana (pracownicy dydaktyczni są zatrudniani jako urzędnicy publiczni albo na zasadzie kontraktu). W Austrii wszyscy pracownicy dydaktyczni uniwersytetów nauk stosowanych (*Fachhochschulen*) są zatrudniani na podstawie kontraktu.

W znaczącej większości państw europejskich inni pracownicy akademicki – na przykład asystenci – są pracownikami sektora publicznego z kontraktem. Wyjątek stanowią Węgry, Słowenia i Norwegia, gdzie asystenci mają status urzędników publicznych, oraz Francja i Turcja, gdzie asystenci mogą mieć status urzędników państwowych w zawodzie.

➡ Rysunek E6: Sposób zatrudnienia pracowników akademickich szkół wyższych (ISCED 5 i 6), 2010/11



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Kategoria „nauczyciele akademicki” dotyczy pracowników akademickich, których głównym zadaniem jest nauczanie i prowadzenie badań naukowych. Kategoria „asystenci” dotyczy osób wspomagających pracowników dydaktycznych w wykonywaniu obowiązków związanych z nauczaniem.

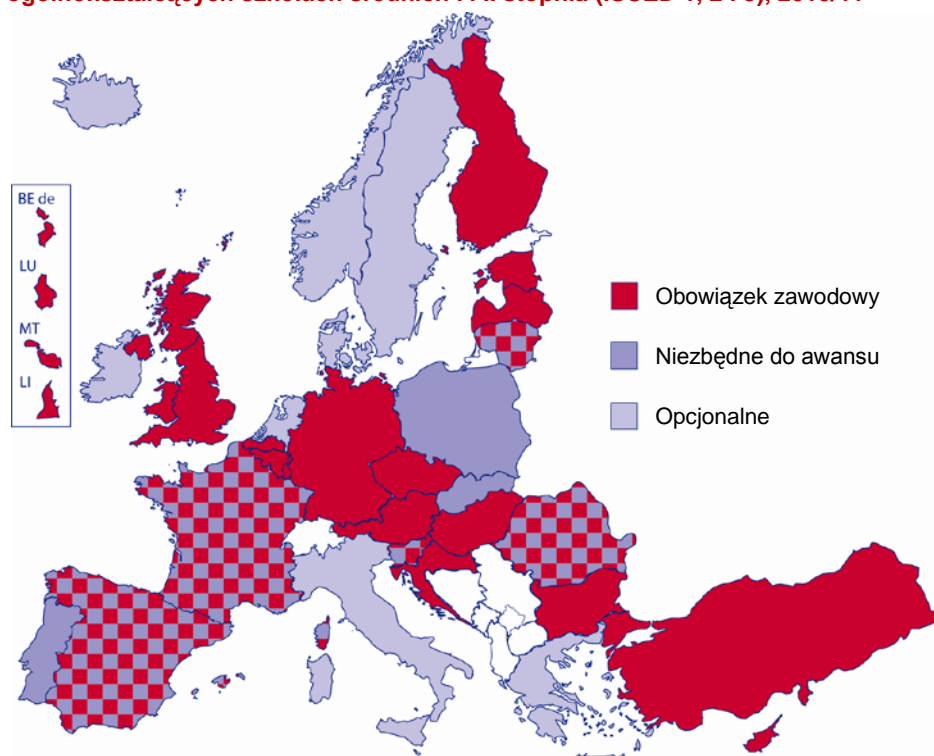
USTAWICZNE DOSKONALENIE ZAWODOWE W WIĘKSZOŚCI PAŃSTW EUROPEJSKICH UZNAWANE JEST ZA OBOWIĄZEK NAUCZYCIELI

Ustawiczne doskonalenie zawodowe istotnie zyskuje na znaczeniu w ostatnich latach. Podczas gdy w roku 2002/03 nauczyciele w około połowie państw europejskich mogli uczestniczyć w kursach ustawicznego doskonalenia zawodowego (Eurydice, 2005), obecnie w 24 państwach i regionach uważa się to za obowiązek zawodowy. W Hiszpanii, Francji, na Litwie, w Rumunii i Słowenii udział w kursach doskonalenia zawodowego to jeden z warunków awansu i podwyżki wynagrodzenia.

W niektórych państwach nie wymaga się wprost od nauczycieli uczestnictwa w kursach doskonalenia zawodowego. Jednakże w Polsce, Portugalii i na Słowacji udział w nich w oczywisty sposób wiąże się z awansem zawodowym. W Portugalii nieuczestniczenie w takich kursach może nawet powodować nałożenie kary lub zostać uznane za negatywny element w ocenie nauczycieli.

Określone ustawiczne doskonalenie zawodowe, związane z wprowadzaniem nowych reform edukacyjnych i organizowane przez odpowiednie władze, jest generalnie obowiązkiem zawodowym nauczycieli we wszystkich państwach.

➔ **Rysunek E7: Status ustawicznego doskonalenia zawodowego nauczycieli w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3), 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Ustawiczne doskonalenie zawodowe to formalne i nieformalne szkolenia, np. pedagogiczne lub przedmiotowe. W określonych przypadkach mogą one kończyć się uzyskaniem kwalifikacji uzupełniających.

Obowiązek zawodowy oznacza zadanie określane w taki sposób w przepisach prawnych/umowach o pracę/ustawodawstwie lub innych regulacjach dotyczących zawodu nauczyciela.

Dodatkowe uwagi

Malta: W szkołach publicznych uczestnictwo w kursach doskonalenia zawodowego nie jest konieczne do uzyskania awansu, ale dodatkowe kwalifikacje mogą być traktowane jako atut. Jednakże na poziomie ISCED 3 w szkołach, które nie podlegają Dyrektoriatom Edukacji, udział w kursach doskonalenia zawodowego jest warunkiem koniecznym otrzymania awansu. Dotyczy to także szkoły *Junior College*, gdzie pracownicy akademicy muszą przejść kurs doskonalenia zawodowego w celu uzyskania awansu ze stanowiska asystenta wykładowcy na wykładowcę, a następnie profesora.

W WIĘKSZOŚCI PAŃSTW W KONTRAKTACH NAUCZYCIELI OKREŚLA SIĘ WIĘCEJ NIŻ TYLKO TYGODNIOWĄ LICZBĘ GODZIN LEKCYJNYCH

W większości państw w umowach o pracę nauczycieli określa się liczbę godzin, jaką mają poświęcać na nauczanie. W roku 2010/11 nauczyciele kontraktowi musieli uczyć przez średnio 19-23 godziny w tygodniu – nieco więcej niż w roku 2006/07, kiedy to średnia wynosiła 18-20 godzin tygodniowo (Eurydice, 2009). Do tego czasu nie wliczają się zaplanowane przerwy i innego rodzaju czas pracy z uczniami niepolegający na nauczaniu. Między poszczególnymi państwami istnieją jednak istotne różnice.

Generalnie nauczyciele w szkołach średnich I i/lub II stopnia mają mniej godzin dydaktycznych w tygodniu niż nauczyciele szkół podstawowych. Jedynie w Bułgarii, Danii i Chorwacji w przypadku nauczycieli szkół średnich liczba godzin dydaktycznych zwiększa się. W kilkunastu krajach nauczyciele mają obowiązek uczyć przez taką samą liczbę godzin zarówno w szkołach podstawowych, jak i średnich.

Jednakże w bardzo niewielu państwach w umowach o pracę określa się jedynie liczbę godzin dydaktycznych. W większości państw europejskich wyznaczany jest też ogólny czas pracy w tygodniu, na podstawie liczby godzin pracy w innych sektorach gospodarki. Z reguły wymiar ten wynosi 35-40 godzin zgodnie z układami lub porozumieniami zbiorowymi.

W 17 państwach lub regionach określa się też ilość czasu, przez jaką nauczyciele powinni być dostępni w szkołach w każdym tygodniu. Generalnie wymiar ten nie przekracza 30 godzin – z wyjątkiem Portugalii, Szwecji, Zjednoczonego Królestwa (Anglia, Walia i Irlandia Północna), a w Islandii i Norwegii – z wyjątkiem szkół podstawowych i średnich I stopnia. W wielu państwach ogólna liczba godzin pracy i godzin dostępności nauczyciela w szkole jest bardzo podobna na wszystkich poziomach edukacji.

Dodatkowe uwagi (Rysunek E8)

Belgia (BE fr): Ogólna roczna liczba godzin poświęcanych na wszystkie zadania realizowane przez nauczycieli szkół podstawowych nie może przekraczać 962. Obejmuje ona lekcje, obowiązki w zakresie nadzoru, spotkania i konsultacje z kolegami z pracy (odpowiadające przynajmniej 60 jednostkom lekcyjnym). Zaprezentowano tylko czas poświęcany na nauczanie.

Belgia (BE nl): Dane dotyczą maksymalnego tygodniowego nakładu pracy.

Dania: Liczba dni w roku szkolnym i czas trwania przerw nie są regulowane przez ministerstwo, ale leżą w gestii poszczególnych placówek. Dlatego mogą zaistnieć różnice w liczbie godzin dydaktycznych.

Niemcy: Ogólna liczba 40 godzin jest średnią dla wszystkich landów.

Łotwa: Czas dostępności w szkole obejmuje dwie płatne godziny w tygodniu, w czasie których wszyscy nauczyciele muszą prowadzić wsparcie dydaktyczne uczniów.

Malta: Na poziomie ISCED 1, 2 i 3 liczba godzin dotyczy pełnych dni. W przypadku nauczycieli szkoły *Junior College* liczba godzin dostępności w szkole na poziomie ISCED 3 wynosi 40 godzin, a liczba godzin dydaktycznych – 19 godzin.

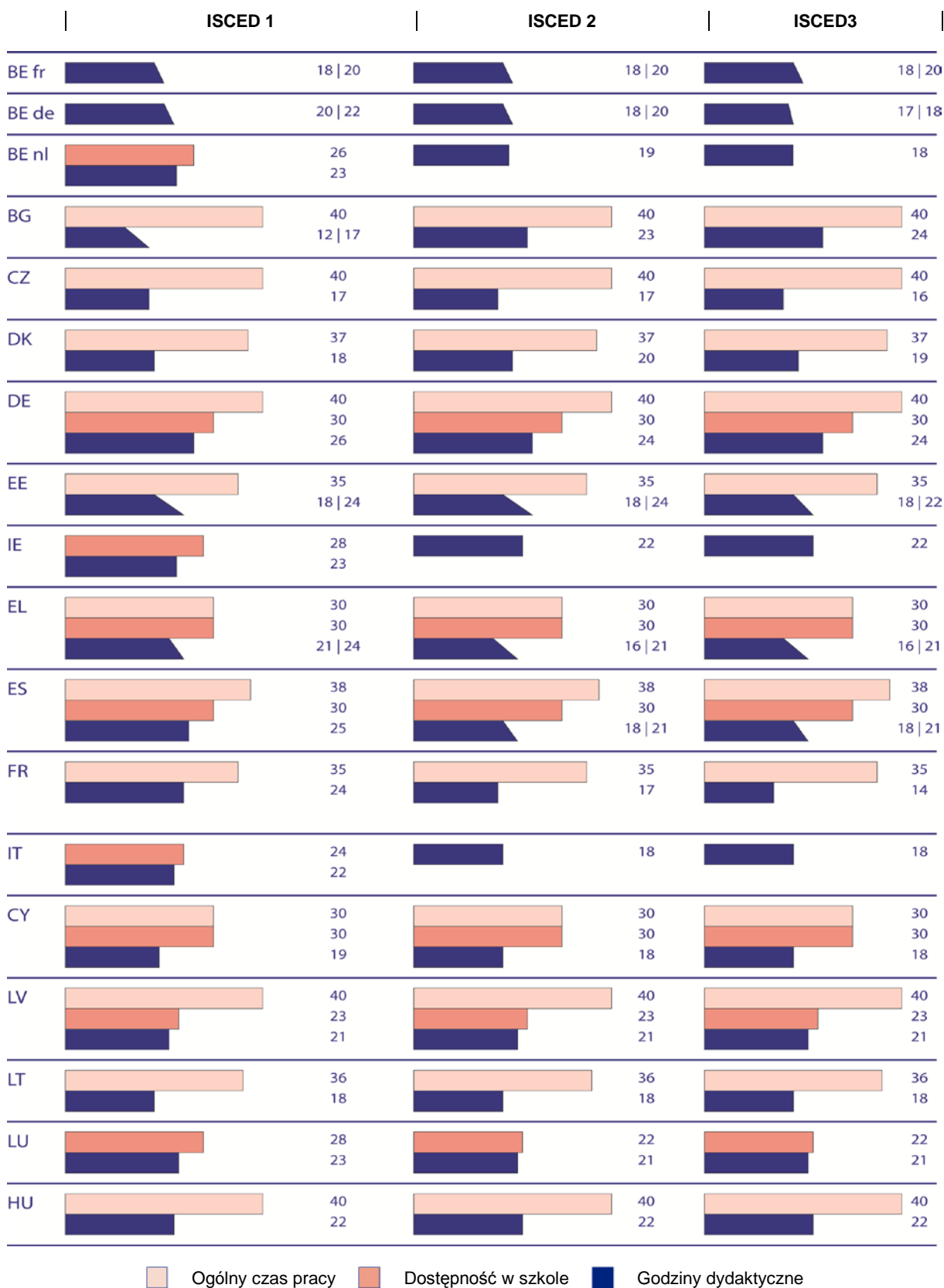
Holandia: Określona jest tylko liczba dni nauki w każdym roku (200) i ogólna liczba godzin rocznie (1659).

Polska: Oprócz godzin dydaktycznych i ogólnego czasu pracy nauczyciele są zgodnie z prawem zobligowani do dostępności przez dwie godziny w szkołach podstawowych i średnich I stopnia oraz godzinę w szkołach średnich II stopnia.

Portugalia: Komponent dydaktyczny w pracy nauczycieli pierwszego cyklu składa się z 25 godzin dydaktycznych w tygodniu, w drugim i trzecim cyklu *ensino básico* będą to 22 godziny, a w szkołach średnich II stopnia – 20 godzin w tygodniu, o ile na tym poziomie kształcenie prowadzi się we wszystkich zakresach.

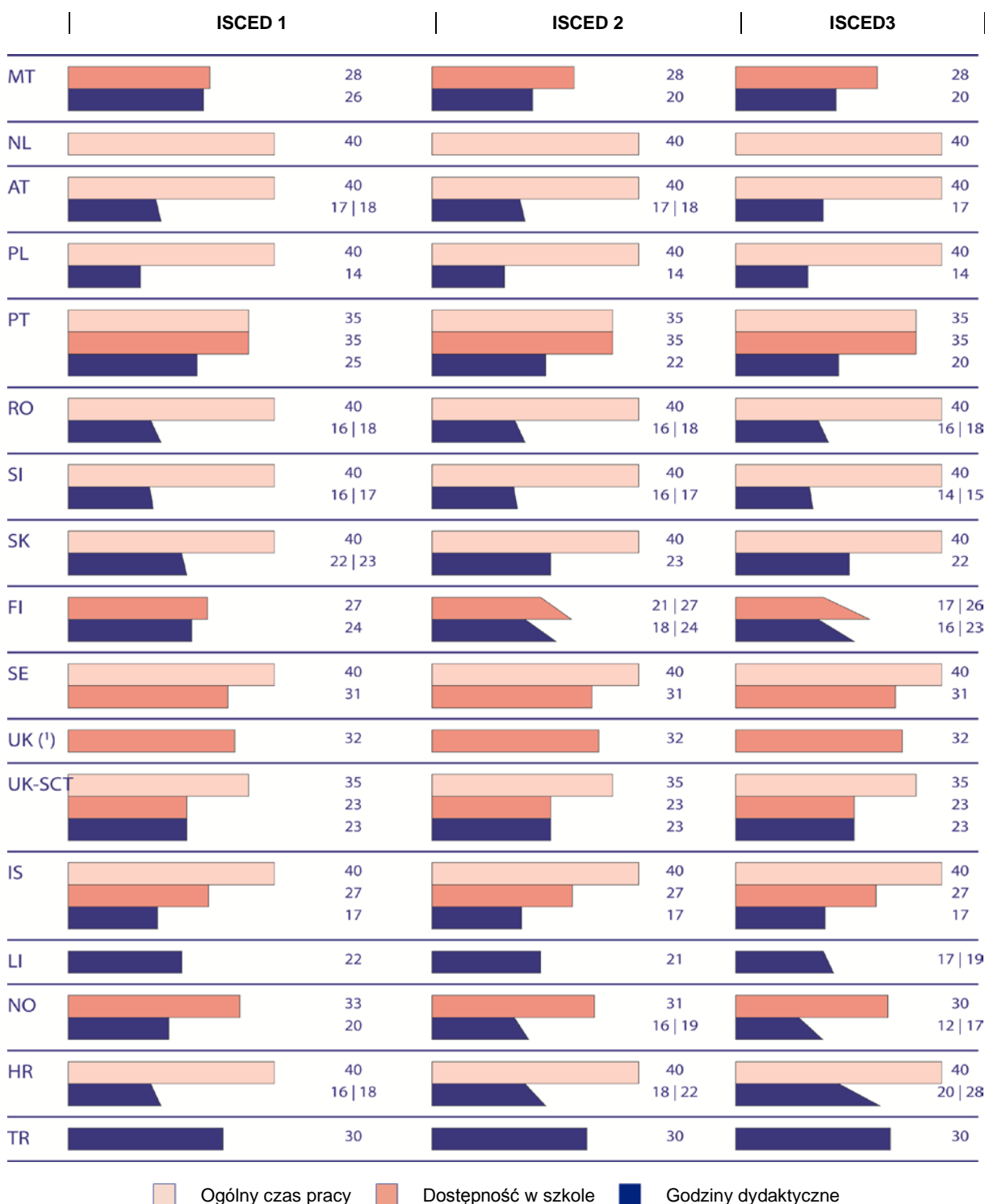
Islandia: Obowiązkowy kontrakt związku nauczycieli określa tygodniowy nakład pracy w czasie 37-tygodniowego roku szkolnego.

➔ Rysunek E8: Tygodniowy nakład pracy nauczycieli w godzinach zegarowych w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3), 2010/11



Źródło: Eurydice.

➔ Rysunek E8 (ciąg dalszy): Tygodniowy nakład pracy nauczycieli w godzinach zegarowych w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3), 2010/11



Źródło: Eurydice.

UK (!) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia

Na rysunku przedstawiono sytuację nauczyciela pracującego w pełnym wymiarze godzin, który nie ma innych obowiązków, na przykład związanych z zarządzaniem. Różnice występujące w danym kraju zostały pokazane tam, gdzie dotyczą określonych czynników, takich jak nauczany przedmiot lub status zatrudnienia nauczyciela, albo gdy przedstawiają elastyczność na poziomie szkolnym, związaną z możliwością ustalenia liczby godzin dydaktycznych lub czasu dostępności w szkole dla każdego nauczyciela. Ograniczenia dotyczące rozkładu zajęć nauczycieli, którzy nie są wykwalifikowani lub dopiero zdobyli kwalifikacje, nie zostały pokazane; nie uwzględniono też możliwości zmniejszania liczby godzin w zależności od stażu pracy lub przy podejmowaniu innych obowiązków.

Rysunek przedstawia informacje wyłącznie w godzinach zegarowych tygodniowo. Rzeczywiste godziny pracy nauczycieli mogą też różnić się zgodnie z roczną liczbą dni pracy.

Liczba godzin dydaktycznych oznacza czas spędzany przez nauczycieli z grupami uczniów. Oblicza się ją w taki sposób, by pominąć czas przerw lub czas spędzany z uczniami, w którym nie odbywa się nauka. Powstaje przez pomnożenie liczby lekcji przez czas trwania każdej lekcji i podzielenie wyniku przez 60.

Liczba godzin dostępności w szkołach dotyczy czasu w tygodniu, w jakim nauczyciele muszą być przygotowani na wykonywanie obowiązków w szkole lub w innym miejscu określonym przez dyrektora, w tym godzin dydaktycznych.

Ogólny czas pracy to liczba godzin dydaktycznych w tygodniu, dodatkowych godzin dostępności w szkole i ilości czasu spędzanego na przygotowywaniu się do lekcji i ocenianiu prac uczniowskich, które to zajęcia mogą być przeprowadzane poza szkołą.

NAUCZYCIELKI SĄ NADREPREZENTOWANE W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH I ŚREDNICH, ALE NIE WYŻSZYCH

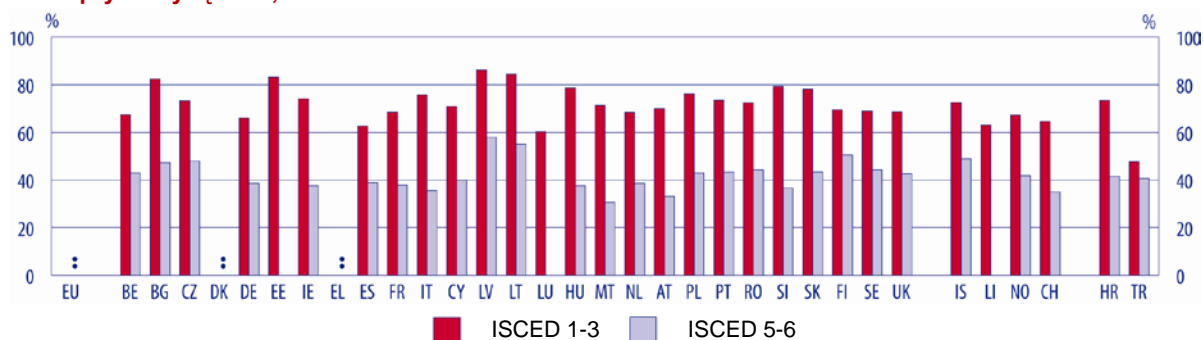
Większość nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich to kobiety. Od roku 2002/03 odnotowano niewielki wzrost odsetka nauczycielek na tych poziomach kształcenia (Eurydice, 2009). Jednakże wartość ta mocno spada w przypadku szkolnictwa wyższego.

W roku 2009 we wszystkich państwach europejskich, które dostarczyły informacji, ponad 60% nauczycieli w szkołach podstawowych i średnich (ISCED 1, 2 i 3) stanowiły kobiety. W czterech krajach (Bułgaria, Estonia, Łotwa i Litwa) wskaźnik ten wynosił 80%.

Dane te mocno kontrastują z liczbą kobiet w szkolnictwie wyższym (ISCED 5 i 6). We wszystkich państwach z wyjątkiem Łotwy, Litwy i Finlandii kobiety stanowią mniej niż 50% wszystkich nauczycieli w szkołach wyższych. W Finlandii odsetek kobiet nauczających w szkołach wyższych wzrósł z 47,7% w roku 2006 do 50,5% w 2009.

W kilkunastu państwach kobiety stanowią mniej niż 40% nauczycieli szkół wyższych. Spadek liczby kobiet w szkolnictwie wyższym w porównaniu z poziomami ISCED 1-3 jest szczególnie widoczny na Węgrzech, Malcie i w Słowenii.

Rysunek E9: Odsetek nauczycielek w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3) oraz w szkolnictwie wyższym (ISCED 5 i 6), sektor publiczny i prywatny łącznie, 2009



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1-3	:	67,4	82,4	73,3	:	66,1	83,2	74,1	:	62,6	68,5	75,8	70,9	86,2	84,5	60,3	78,6
ISCED 5-6	:	42,9	47,3	48,0	:	38,7	0,0	37,6	:	38,9	37,8	35,6	39,9	57,9	55,1	0,0	37,6
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
ISCED 1-3	71,4	68,4	70,0	76,2	73,5	72,4	79,4	78,2	69,5	68,9	68,6	72,6	63,1	67,2	64,6	73,4	47,7
ISCED 5-6	30,7	38,7	33,1	42,9	43,4	44,2	36,6	43,5	50,5	44,2	42,6	48,9	0,0	41,9	34,9	41,6	40,7

Źródło: Eurostat, UOE i Badanie siły roboczej.

Objaśnienia

Uwzględniono wyłącznie nauczycieli bezpośrednio prowadzących zajęcia dydaktyczne. Dane obejmują nauczycieli szkół specjalnych i wszystkich innych, którzy pracują z całymi klasami, małymi grupami w salach specjalnych lub indywidualnie z pojedynczymi uczniami w ramach zwykłych lekcji lub poza nimi. Uwzględniono nauczycieli pracujących zarówno w pełnym, jak i niepełnym wymiarze godzin, w sektorze publicznym i prywatnym. Nie wzięto pod uwagę stażystów ani asystentów nauczycieli.

Dodatkowe uwagi

Belgia: Nie uwzględniono nauczycieli ze Wspólnoty Niemieckojęzycznej ani pracujących w niezależnych instytucjach prywatnych. Poziom ISCED 3 obejmuje poziom ISCED 4.

Irlandia, Finlandia i Zjednoczone Królestwo: Poziom ISCED 3 obejmuje poziom ISCED 4.

Luksemburg: Rysunek dotyczy wyłącznie sektora publicznego.

Holandia: Poziom ISCED 1 obejmuje poziom ISCED 0.

Finlandia: Na poziomach ISCED 5-6 dane dotyczące kadry akademickiej obejmują wyłącznie kadre dydaktyczną. Wyłączono personel badawczy. Wcześniej personel badawczy także był włączany do kadry akademickiej na poziomach ISCED 5-6.

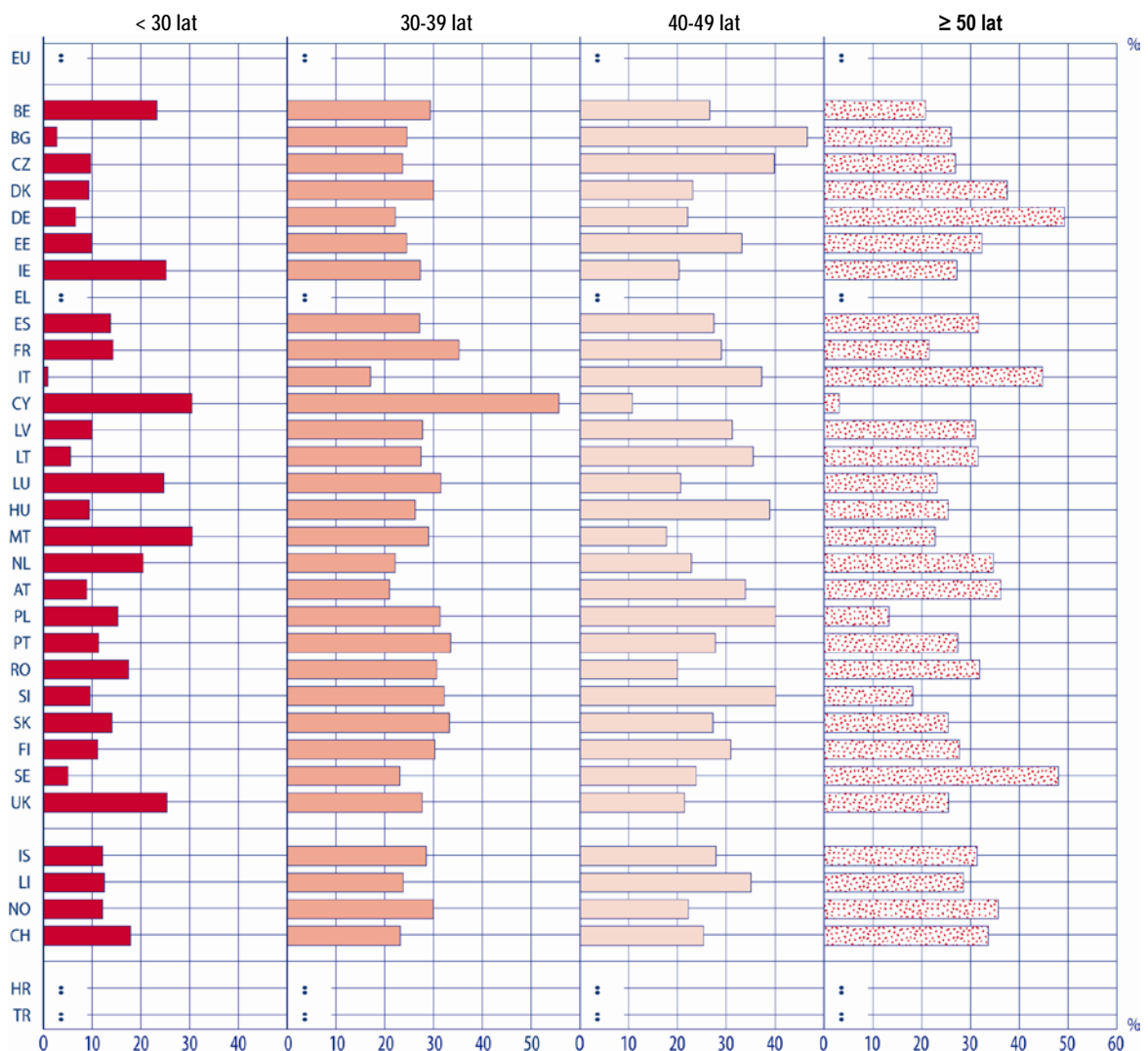
Szwecja: Studenci studiów doktoranckich prowadzący zajęcia są włączeni do kadry akademickiej.

Islandia: Poziom ISCED 3 częściowo obejmuje poziom ISCED 4.

W WIELU PAŃSTWACH EUROPEJSKICH WYSOKI ODSETEK NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH STANOWIĄ NAUCZYCIELE NALEŻĄCY DO STARSZYCH GRUP WIEKOWYCH

Unia Europejska stoi w obliczu zmian demograficznych, do których należy starzenie się populacji. Oczywiście problem ten dotyczy wielu zawodów, w tym nauczyciela, co może być jedną z przyczyn braku wykwalifikowanej kadry pedagogicznej w niektórych państwach (zob. Rysunek E3). W kolejnych dekadach sytuacja może ulec pogorszeniu.

➡ Rysunek E10: Podział nauczycieli szkół podstawowych (ISCED 1) na grupy wiekowe, sektor publiczny i prywatny łącznie, 2009



Źródło: Eurostat, UOE.

NAUCZYCIELE I KADRA ZARZĄDZAJĄCA

Dane

	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
< 30	:	23,3	2,8	9,7	9,3	6,6	10,0	25,2	:	13,8	14,3	0,9	30,5	10,0	5,5	24,7	9,4
30-39	:	29,3	24,6	23,6	30,0	22,1	24,5	27,3	:	27,1	35,2	17,1	55,7	27,7	27,4	31,5	26,2
40-49	:	26,6	46,6	39,8	23,1	22,0	33,2	20,3	:	27,4	28,9	37,2	10,8	31,2	35,5	20,6	38,9
≥ 50	:	20,8	26,0	26,9	37,6	49,3	32,4	27,3	:	31,7	21,6	44,8	3,1	31,1	31,6	23,2	25,5
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
< 30	30,5	20,4	8,9	15,3	11,3	17,5	9,5	14,0	11,1	5,0	25,3	12,2	12,5	12,1	17,9	:	:
30-39	28,9	22,1	21,0	31,3	33,5	30,6	32,1	33,2	30,2	23,1	27,7	28,5	23,8	29,9	23,2	:	:
40-49	17,8	22,8	33,9	40,0	27,8	20,0	40,1	27,3	30,9	23,8	21,4	27,9	35,1	22,2	25,3	:	:
≥ 50	22,8	34,7	36,2	13,4	27,4	31,9	18,2	25,5	27,7	48,1	25,6	31,4	28,7	35,7	33,7	:	:

Źródło: Eurostat, UOE.

Objaśnienia

Uwzględniono wyłącznie nauczycieli bezpośrednio prowadzących zajęcia dydaktyczne. Dane obejmują nauczycieli szkół specjalnych i wszystkich innych, którzy pracują z całymi klasami, małymi grupami w salach specjalnych lub indywidualnie z pojedynczymi uczniami w ramach zwykłych lekcji lub poza nimi. Uwzględniono nauczycieli pracujących zarówno w pełnym, jak i niepełnym wymiarze godzin, w sektorze publicznym i prywatnym. Nie wzięto pod uwagę stażystów ani asystentów nauczycieli.

Dodatkowe uwagi

Belgia: Nie uwzględniono nauczycieli ze Wspólnoty Niemieckojęzycznej ani pracujących w niezależnych placówkach prywatnych.

Luksemburg: Rysunek dotyczy wyłącznie sektora publicznego.

Holandia: Uwzględniono nauczycieli poziomu ISCED 0.

W Niemczech, Włoszech i Szwecji niemal połowa wszystkich nauczycieli szkół podstawowych należy do grupy 50+; innymi słowy znaczna liczba nauczycieli zbliża się do wieku emerytalnego.

W kolejnych 10 państwach (Bułgaria, Republika Czeska, Estonia, Łotwa, Litwa, Węgry, Polska, Słowenia, Finlandia i Liechtenstein) najliczniejsza jest grupa nauczycieli w wieku 40-49 lat. W Bułgarii, Polsce i Słowenii do grupy tej należy 40% lub więcej nauczycieli.

W Belgii, Irlandii, na Cyprze, w Luksemburgu, na Malcie i w Zjednoczonym Królestwie nauczyciele szkół podstawowych są stosunkowo młodzi – ponad 20% ma poniżej 30 lat lub należy do grupy wiekowej 30-39 lat.

W Belgii i Zjednoczonym Królestwie rozkład wiekowy nauczycieli jest najbardziej zrównoważony. Każda grupa wiekowa stanowi około jednej czwartej.

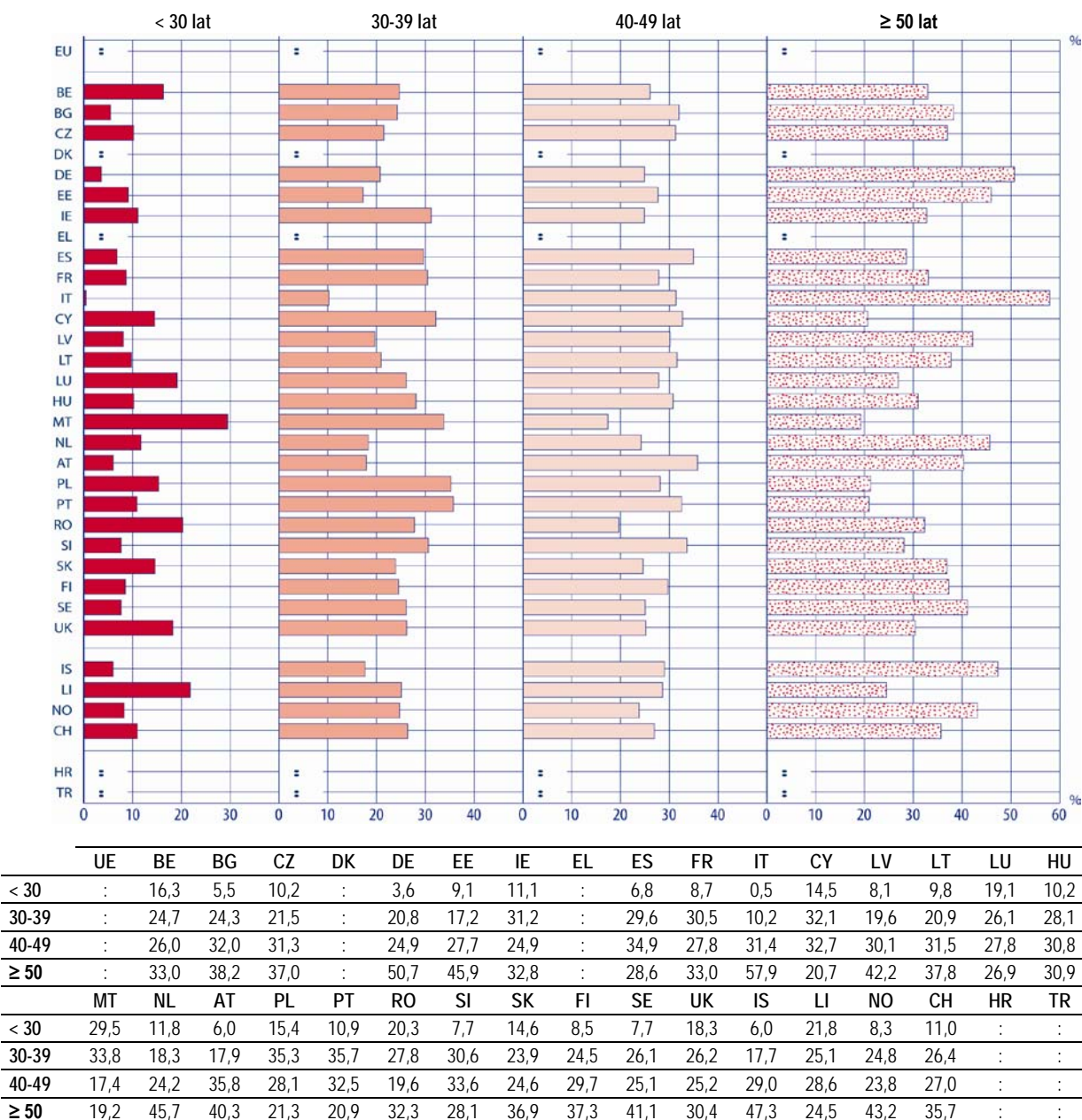
NAUCZYCIELE SZKÓŁ ŚREDNICH SĄ STARSI NIŻ SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

W większości państw nauczyciele w szkołach średnich są starsi niż w szkołach podstawowych (zob. Rysunek E10). Najliczniej reprezentowana grupa wiekowa na tym poziomie kształcenia to 50 i więcej lat.

W Niemczech i Włoszech nauczyciele w wieku 50 i więcej lat stanowią ponad 50% wszystkich nauczycieli. Z drugiej strony w państwach tych – a także w Bułgarii, Hiszpanii, Austrii i Islandii – jest bardzo niewiele nauczycieli w wieku poniżej 30 lat.

Najmłodszy nauczyciele szkół średnich pracują na Malcie, w Polsce i Portugalii. W dwóch ostatnich państwach najliczniej reprezentowana jest grupa wiekowa 30-39 lat, natomiast na Malcie nauczyciele w wieku poniżej 30 lat i w wieku 30-39 lat stanowią ponad połowę wszystkich nauczycieli szkół średnich.

➔ Rysunek E11: Podział nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia (ISCED 2 i 3) na grupy wiekowe, sektor publiczny i prywatny łącznie, 2009



Źródło: Eurostat, UOE.

Objaśnienia

Dane dotyczą nauczycieli, którzy bezpośrednio prowadzą zajęcia dydaktyczne. Obejmują one nauczycieli szkół specjalnych i innych nauczycieli, którzy pracują z całymi klasami, małymi grupami w salach specjalnych lub indywidualnie z pojedynczymi uczniami w ramach zwykłych lekcji lub poza nimi. Uwzględniono nauczycieli pracujących zarówno w pełnym, jak i niepełnym wymiarze godzin, w sektorze publicznym i prywatnym. Nie wzięto pod uwagę stażystów ani asystentów nauczycieli.

Dodatkowe uwagi

Belgia: Nie uwzględniono nauczycieli ze Wspólnoty Niemieckojęzycznej ani pracujących w niezależnych placówkach prywatnych. Uwzględniono nauczycieli poziomu ISCED 4.

Dania: Uwzględniono nauczycieli poziomu ISCED 1.

Irlandia, Finlandia i Zjednoczone Królestwo: Uwzględniono nauczycieli poziomu ISCED 4.

Luksemburg: Rysunek dotyczy wyłącznie sektora publicznego.

Islandia: Częściowo uwzględniono nauczycieli poziomu ISCED 4.

WIĘKSZOŚĆ NAUCZYCIELI PRZECHODZI NA EMERYTURĘ, GDY TYLKO MA TAKĄ MOŻLIWOŚĆ

W większości państw europejskich nauczyciele szkół podstawowych i średnich przechodzą na emeryturę, gdy tylko mają taką możliwość, tzn. po przepracowaniu wymaganej liczby lat i/lub osiągnięciu minimalnego wieku dającego pełne uprawnienia emerytalne.

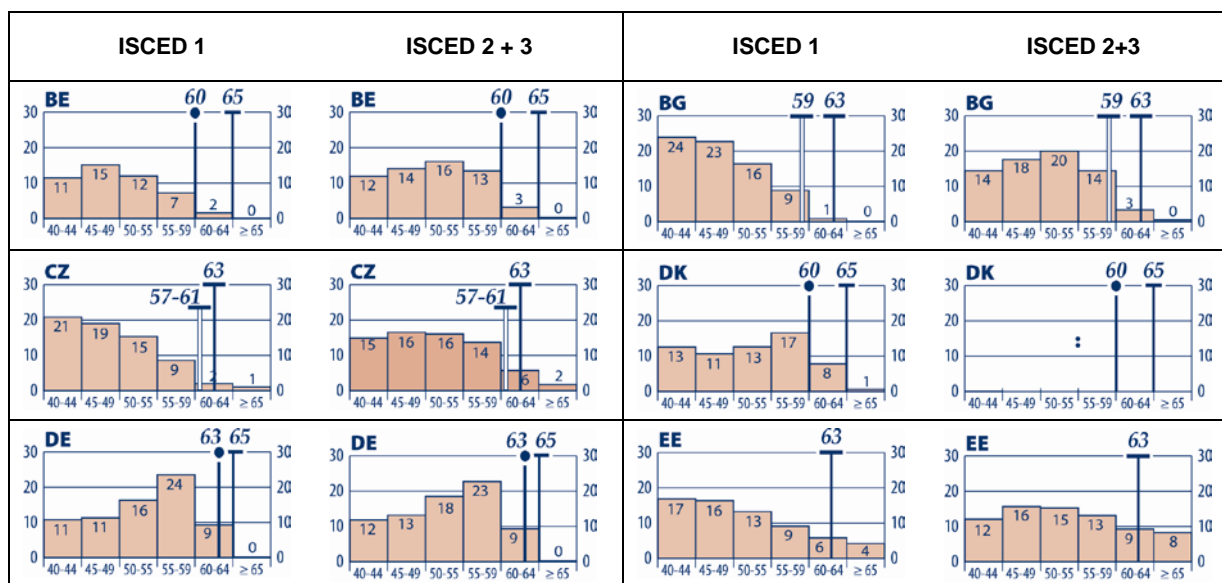
Jednakże w szkołach podstawowych w Danii znaczący odsetek nauczycieli (ponad 5%) dalej wykonuje pracę po osiągnięciu minimalnego wieku emerytalnego. Podobnie dzieje się we Włoszech, na Cyprze, w Polsce i Finlandii w przypadku szkół średnich, a w Niemczech, Szwecji i Norwegii zarówno w szkołach podstawowych, jak i średnich. W Republice Czeskiej, Estonii, na Łotwie i w Słowenii ponad 5% nauczycieli kontynuuje pracę nawet po osiągnięciu oficjalnego wieku emerytalnego.

Należy odnotować, że od roku 2001/02 (Eurydice, 2005) w około jednej trzeciej państw europejskich podniesiono oficjalny wiek emerytalny i/lub minimalny wiek przejścia na emeryturę z zachowaniem wszystkich uprawnień emerytalnych.

Te same dane pokazują, które państwa staną w obliczu problemów z brakiem nauczycieli w nadchodzących latach, jeśli sytuacja nie zmieni się pod innymi względami. W krajach, gdzie odsetek nauczycieli w grupach wiekowych po 40. roku życia najpierw osiąga wysoki poziom, a potem spada – takich jak Niemcy, Włochy lub Austria – w najbliższej przyszłości dojdzie do przechodzenia na emeryturę na bardzo dużą skalę. Widoczny na diagramach tych państw wyż demograficzny wskazuje, że następuje nadreprezentacja grup wiekowych najbliższych wiekowi emerytalnemu. Z kolei w państwach, w których wartości spadają w starszych grupach wiekowych – dzieje się tak w Belgii, Bułgarii, na Litwie, Węgrzech i w Islandii w przypadku szkół podstawowych, w Hiszpanii i Portugalii w przypadku szkół średnich oraz w Republice Czeskiej, Estonii, na Łotwie, w Polsce i Finlandii w przypadku zarówno szkół podstawowych, jak i średnich – przechodzenie na emeryturę będzie bardziej korzystnie rozłożone w czasie.

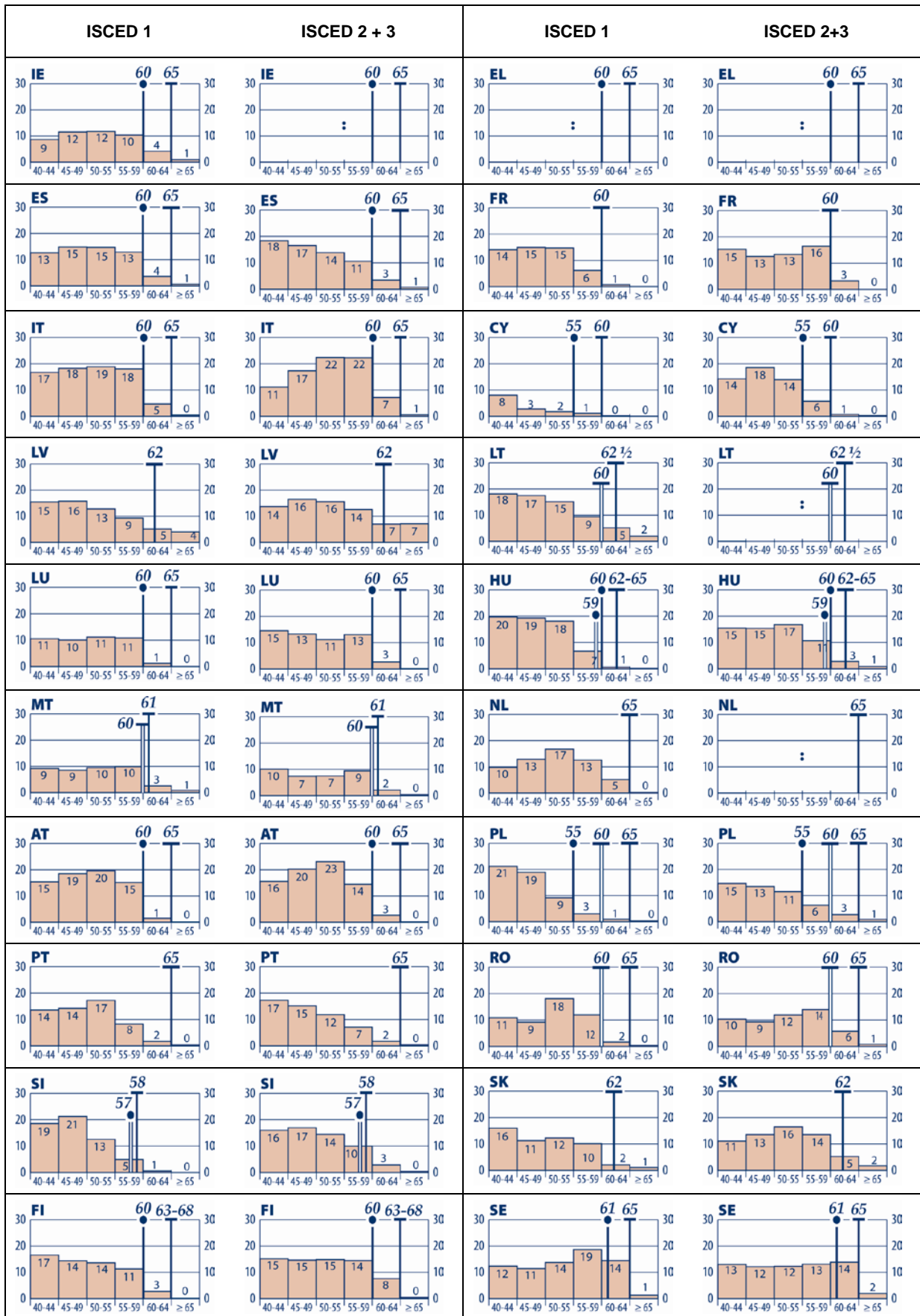
Irlandia, Cypr (szkoły podstawowe) i Malta należą do niewielu państw, w których diagramy pokazują bardzo łagodny spadek i niskie odsetki grup wiekowych bliskich wiekowi emerytalnemu. Wskazuje to, że pod względem wieku personel pedagogiczny w tych państwach charakteryzuje się równowagą, a nauczyciele są stosunkowo młodzi (zob. też Rysunek E10 i E11).

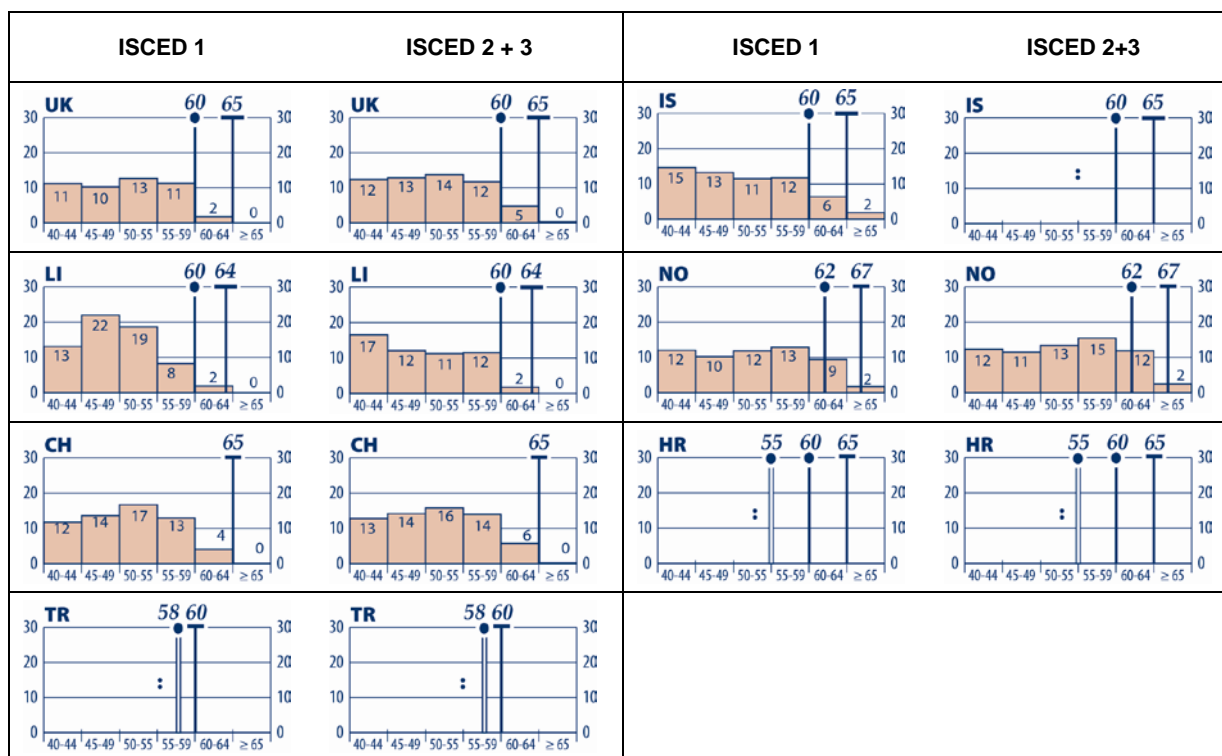
➔ **Rysunek E12: Odsetek nauczycieli szkół podstawowych (ISCED 1) oraz ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia (ISCED 2 i 3) w grupach wiekowych bliskich wiekowi emerytalnemu, sektor publiczny i prywatny, 2009**





NAUCZYCIELE I KADRA ZARZĄDZAJĄCA





- || Kobiety
- Mężczyźni i kobiety/wyłącznie mężczyźni
- Oficjalny wiek emerytalny
- Minimalny wiek dający pełne uprawnienia emerytalne

Źródło: Eurostat, UOE i Eurydice.

Objaśnienia

Dane dotyczą nauczycieli, którzy bezpośrednio prowadzą zajęcia dydaktyczne. Obejmują one nauczycieli szkół specjalnych i innych nauczycieli, którzy pracują z całymi klasami, małymi grupami w salach specjalnych lub indywidualnie z pojedynczymi uczniami w ramach zwykłych lekcji lub poza nimi. Uwzględniono nauczycieli pracujących zarówno w pełnym, jak i niepełnym wymiarze godzin, w sektorze publicznym i prywatnym. Nie uwzględniono stażystów ani nauczycieli pomocniczych. Dokładniejsze informacje dotyczące podziału nauczycieli na grupy wiekowe zawierają Rysunki E10 i E11.

Oficjalny wiek emerytalny: limit wieku, do którego nauczyciele mogą pracować. W niektórych państwach i w specjalnych okolicznościach mogą oni kontynuować pracę po jego przekroczeniu.

Minimalny wiek dający pełne uprawnienia emerytalne: możliwość przejścia na emeryturę przed osiągnięciem oficjalnego wieku emerytalnego. Do uzyskania pełnych praw emerytalnych konieczne jest nauczenie przez określoną liczbę lat. Nie we wszystkich państwach określono minimalny wiek dający pełne uprawnienia emerytalne.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE nl): Choć minimalny wiek emerytalny wynosi 60 lat, nauczyciele uczący na poziomach ISCED 1-3 we Wspólnocie Flamandzkiej obecnie mogą zdecydować o przejściu na emeryturę w wieku 58 lat.

Republika Czeska: Informacje dotyczą roku 2011. Oficjalny wiek emerytalny kobiet zależy od liczby wychowanych przez nie dzieci. Wiek 57 lat dotyczy kobiet, które mają pięcioro i więcej dzieci, a 61 lat – kobiet bezdzietnych (kobiety z jednym dzieckiem: 60 lat, kobiety z dwojgiem dzieci: 59 lat, kobiety z trojgiem lub czworgiem dzieci: 58 lat). Zgodnie z ostatnimi zmianami emerytalnymi oficjalny wiek emerytalny ma być stopniowo wydłużany i nie określono maksymalnego wieku emerytalnego.

Węgry: Ustawa o zabezpieczeniu społecznym i uprawnieniach emerytalnych (LXXXI z 1997 roku) została zmieniona w roku 2009. Od tego momentu obowiązuje system stopniowych zmian. Oficjalny wiek emerytalny będzie stopniowo zmieniany z 62 na 65 lat (np. 62 lata dotyczy osób urodzonych przed 1952 rokiem, a w przypadku osób urodzonych w roku 1957 i później jest to 65 lat). Ponadto zgodnie ze zmianami ustawy z roku 2010 kobiety, które przepracowały 40 lat, mogą od 1 stycznia 2011 roku przejść na emeryturę niezależnie od wieku.

Malta: Po zmianach w systemie emerytalnym czynnikiem decydującym o tym, w jakim wieku pracownicy mogą zacząć pobierać państwową emeryturę, jest rok urodzenia. Wiek ten wynosi 60 lat dla kobiet i 61 dla mężczyzn urodzonych w roku 1951 i później, a 65 dla wszystkich osób urodzonych po roku 1962.

Polska: Dane dotyczą okresu 2009-2014. Na mocy Ustawy z 22 maja 2009 roku o świadczeniach kompensacyjnych dla nauczycieli wprowadzono wymóg osiągnięcia wieku minimalnego w nabywaniu pełnych uprawnień emerytalnych. Od roku 2015 wiek ten będzie się zwiększał co dwa lata, by w 2031 osiągnąć 59 lat w przypadku kobiet i 64 lata w przypadku mężczyzn.



PODWYŻKI WYNAGRODZEŃ NAUCZYCIELI W OSTATNIEJ DEKADZIE NIE ZAWSZE POZWALAŁY NA UTRZYMANIE SIŁY NABYWCZEJ

Pozytywne zmiany w realnym wymiarze ustawowych wynagrodzeń nauczycieli to jeden z głównych czynników decydujących o atrakcyjności zawodu i sile nabywczej pracowników. Wzrost ustawowych wynagrodzeń powodowany jest trzema głównymi czynnikami: reformami wynagrodzeń w sektorze edukacyjnym, wzrostem dodatków na pokrycie kosztów utrzymania nauczycieli oraz ogólnym wzrostem wynagrodzeń w sektorze publicznym.

W ostatniej dekadzie we wszystkich państwach europejskich władze oświatowe zwiększyły łączne wynagrodzenie ustawowe nauczycieli. W niektórych przypadkach wzrost wynagrodzenia na przestrzeni ostatnich 10 lat wyniósł ponad 40%. Jednakże łącznemu zwiększeniu wynagrodzenia nie zawsze towarzyszy realny wzrost ze względu na rosnące koszty utrzymania. Bieżący wskaźnik odnosi się do zmian realnej wysokości ustawowych zarobków nauczycieli w okresie 2000-2009, wyrażoną w EUR PPS, co umożliwia dokonanie porównania wszystkich państw przy poziomie cen z roku 2000. Nie zawiera on porównania walutowej wartości wynagrodzeń nauczycieli, ponieważ w tym względzie istnieją zasadnicze różnice między poszczególnymi państwami ⁽¹⁾. Ponadto stosunkowo wysoki wzrost minimalnych wynagrodzeń ustawowych w niektórych państwach można wyjaśnić bardzo niskimi poziomami wynagrodzeń w roku 2000, a więc obecny wskaźnik należy interpretować ostrożnie.

We wszystkich państwach – z wyjątkiem Grecji i Francji – ustawowe wynagrodzenia przy stałych cenach w ostatniej dekadzie wzrosły zarówno w przypadku nauczycieli szkół podstawowych, jak i średnich II stopnia. W 12 państwach odnotowano znaczący wzrost wynagrodzenia zarówno nauczycieli szkół podstawowych, jak i średnich II stopnia, wynoszący ponad 20%. Dotyczyło to także nauczycieli szkół podstawowych w Islandii oraz nauczycieli szkół średnich II stopnia w Hiszpanii.

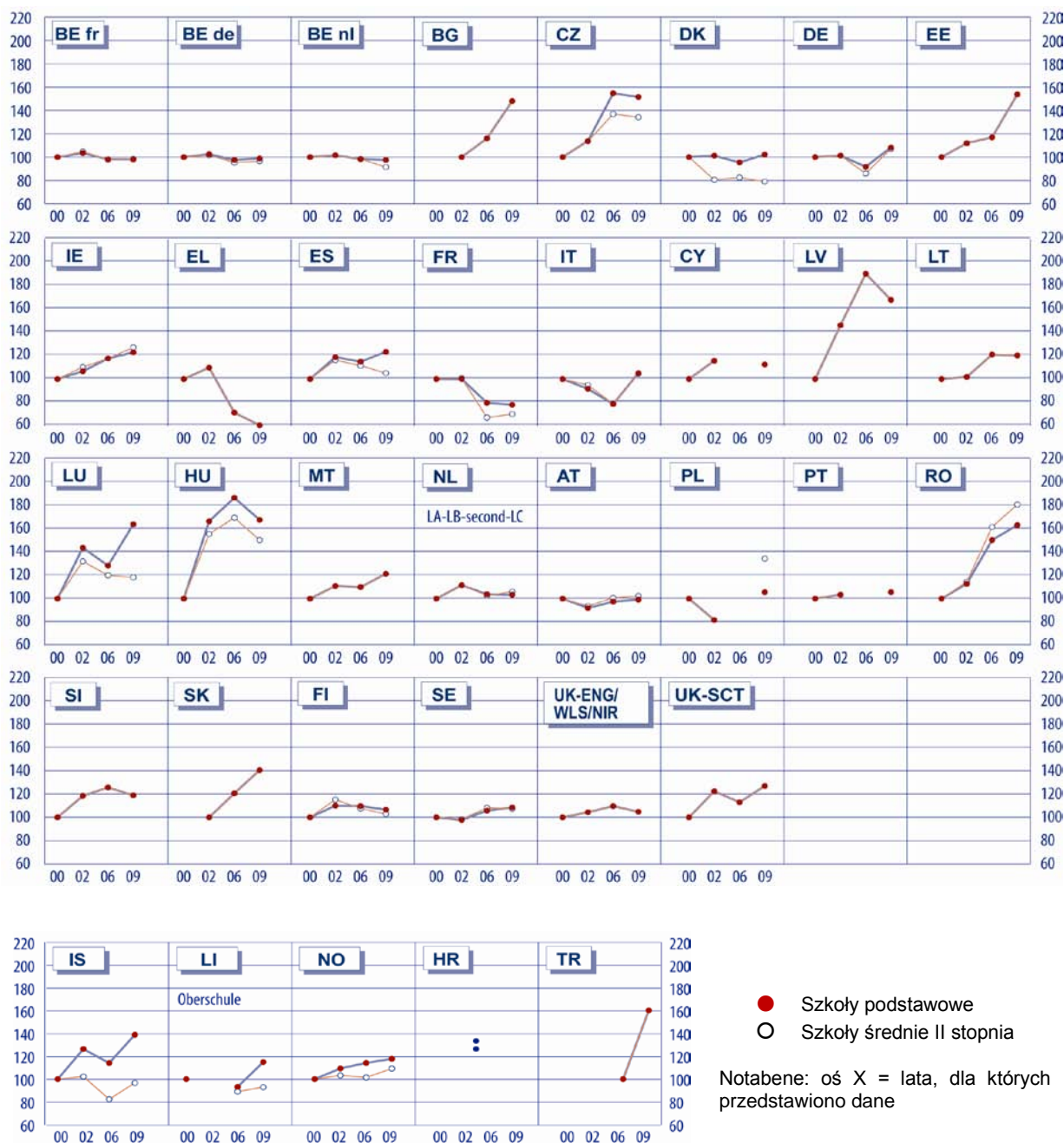
W Danii (szkoły podstawowe), Niemczech, Włoszech, Holandii, Austrii, Portugalii, Finlandii, Szwecji i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) wynagrodzenie nauczycieli pozwoliło im na utrzymanie siły nabywczej na poziomie zbliżonym do tego z roku 2000.

Znaczący wpływ na finanse publiczne wywiera niedawny kryzys finansowy i ekonomiczny (2010-2011). W roku szkolnym 2009/10, a zwłaszcza od stycznia 2010 roku, wpływ spowolnienia gospodarczego i nacisk na finanse publiczne był mocniej zauważalny i więcej państw musiało obniżyć wynagrodzenie pracowników publicznych. Doszło do tego w Hiszpanii, gdzie planowana początkowo podwyżka o 0,3% za rok 2009 została zaakceptowana i obowiązywała do maja 2010 roku, ale zniesiono ją w wyniku ogólnego zmniejszenia wynagrodzeń o około 5%, które dotyczyło wszystkich pracowników państwowych od 1 czerwca 2010 roku. Także w Irlandii, Grecji i Rumunii obniżono poziom wynagrodzenia nauczycieli, podobnie jak innych pracowników publicznych. Dotyczy to zwłaszcza tego ostatniego kraju, gdzie w celu przywrócenia równowagi budżetowej od lipca 2010 roku wprowadzono znaczące redukcje wynagrodzeń wynoszące 25%.

Na Łotwie doszło do istotnego obniżenia nakładów publicznych na edukację, które we wrześniu 2009 roku wyniosło niemal 40% i dotyczyło także wynagrodzeń nauczycieli. Jednakże w styczniu 2010 roku ogólna kwota przeznaczana na wynagrodzenia ponownie wzrosła o 37%, wprowadzono też możliwość zwiększenia wynagrodzenia przez indeksację płac i nagrody za wykonywanie dodatkowych obowiązków. W Estonii wynagrodzenia nauczycieli pozostały na niezmiennym poziomie w latach 2008/09 i 2009/10, pomimo obniżenia wynagrodzeń innych pracowników sektora publicznego.

⁽¹⁾ Więcej informacji nt. zarobków nauczycieli i dyrektorów szkół w publikacji Eurydice zat. "Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe", 2009/10.

➔ Rysunek E13: Trendy w zakresie minimalnego rocznego wynagrodzenia podstawowego brutto w EUR PPS (odnośnie do cen z roku 2000), nauczyciele szkół podstawowych i średnich II stopnia (ISCED 1 i ISCED 3), 2000-2009



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Dane, którymi posłużono się w obliczaniu trendów minimalnego ustawowego wynagrodzenia nauczycieli, pochodzą z materiałów do publikacji *Kluczowe dane o edukacji* w latach 2009, 2005 i 2002 oraz ze szczegółowego raportu dotyczącego wynagrodzenia nauczycieli opublikowanego w roku 2011 (dane zbierane w roku 2010). W niektórych przypadkach dane wskaźnikowe mogą nie być spójne ze względu na zmianę metodologii raportowania.

W celu eliminacji różnic cenowych między poszczególnymi państwami roczne podstawowe wynagrodzenia ustawowe zostały przeliczone na standard siły nabywczej w euro (PPS – zob. część *Glosariusz i narzędzia statystyczne*); dokonano też deflacji o indeks cenowy PKB 27 państw UE (podstawą był rok 2000).

Wskaźnik rocznego wzrostu jest obliczany przez podzielenie wynagrodzeń ustawowych dla danego roku przeliczonych na PPS EUR przy deflacji do wskaźnika cenowego dla 27 państw UE z 2000 roku o wynagrodzenie ustawowe z 2000 roku przeliczone na PPS EUR, i pomnożenie wyniku przez 100.

2000 = 100 z wyjątkiem Bułgarii i Słowacji, gdzie dane dotyczą roku 2002, oraz Turcji, gdzie podstawą był rok 2006.

Dodatkowe uwagi

Szwecja: Brak skali wynagrodzeń i ustawowego poziomu wynagrodzeń. Wskazywane wynagrodzenie minimalne odpowiada najniższemu decylovi realnych wynagrodzeń nauczycieli.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Spadek wynagrodzenia minimalnego można częściowo wyjaśnić zmianą metodologii raportowania. Dane dla lat wcześniejszych uwzględniały wynagrodzenia w Londynie.

Liechtenstein: Jako podstawę przeliczania PPS i wskaźnika cenowego przyjęto dane dla Szwajcarii.

W dużej grupie państw podjęto znaczące wysiłki mające na celu utrzymanie wynagrodzeń nauczycieli przynajmniej na poziomie z 2009 roku, unikając ich obniżania lub przerywania wdrożonych już programów podwyżek. Dotyczy to Zjednoczonego Królestwa (Anglia, Walia i Irlandia Północna), gdzie kontynuowano wdrażanie zaleceń Komisji Kontroli Nauczycieli (*School Teachers Review Body*) z roku 2008 polegające na podniesieniu wynagrodzeń nauczycieli o 2,3% w roku 2009/10 i 2010/11 pomimo zamrożenia pensji innych pracowników sektora publicznego. Nauczyciele w Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) otrzymali w roku 2009 podwyżkę wynoszącą 2,5%, a w roku 2010 – 2,4%; w kwietniu 2011 roku weszło w życie dwuletnie zamrożenie płac.

W Holandii i Polsce w roku 2010 wdrażano reformy wprowadzone w roku 2009, a ich wynikiem było podniesienie płac nauczycieli. W Republice Czeskiej pomimo cięć środków przeznaczanych na wynagrodzenia pracowników publicznych o 10% w roku 2011, zwiększono środki przeznaczane na wynagrodzenia nauczycieli. W trzech państwach – Bułgarii, Włoszech i Islandii – nie zmieniono w roku 2009 wynagrodzeń nauczycieli, z kolei na Słowacji w roku 2010 wdrożono innego rodzaju reformy wynagrodzeń nauczycieli.

W Bułgarii wprowadzono podwyżkę ustawowych wynagrodzeń nauczycieli „starszych” i „naczelnych” wynoszącą 7-13%. Islandia także przeprowadziła zaplanowaną podwyżkę wynagrodzeń nauczycieli szkół średnich II stopnia, którzy otrzymywali najniższe płace, obniżone w wyniku wcześniejszych zmian. We Włoszech niedawne porozumienie ogólnokrajowe przewiduje zwiększenie wynagrodzeń, ale na jego realizację mogą mieć wpływ ostatnie decyzje dotyczące ogólnych ograniczeń budżetowych. Wreszcie na Słowacji od listopada 2009 zmieniono wynagrodzenia nauczycieli zgodnie z nową ustawą o pracownikach oświatowych, która wprowadziła zmiany w finansowaniu oraz innowacje w systemie ewaluacji i wynagradzania nauczycieli.

RELATYWNY WZROST WYNAGRODZEŃ NAUCZYCIELI JEST POWIĄZANY Z LICZBĄ LAT PRACY POTRZEBNĄ DO UZYSKANIA WYNAGRODZENIA MAKSYMALNEGO

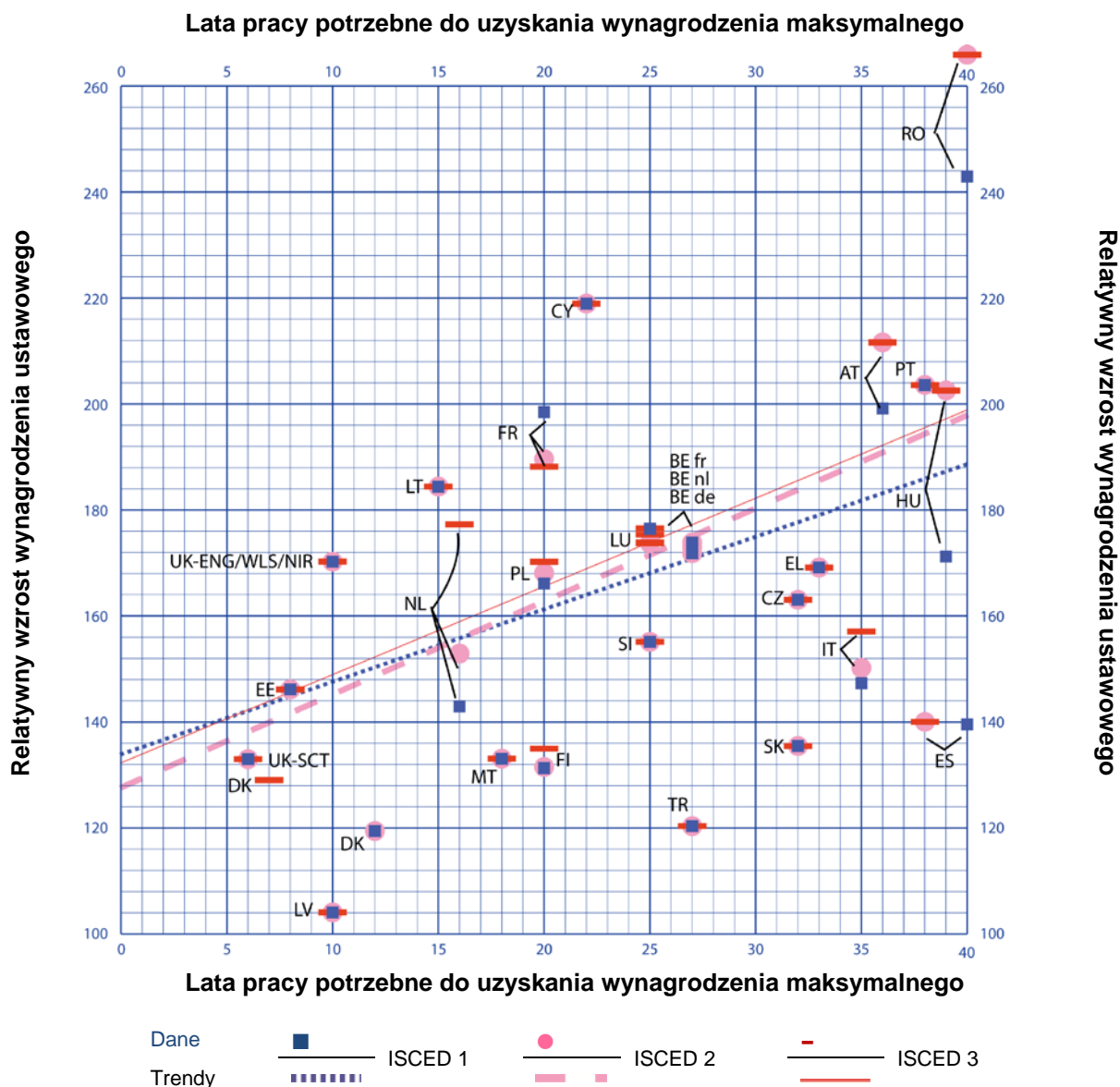
Stosunek maksymalnej i minimalnej rocznej pensji podstawowej jest wskaźnikiem długoterminowych perspektyw nauczycieli w zakresie podwyżek wynagrodzeń, jakich mogą spodziewać się w trakcie kariery zawodowej, jeśli uwzględni się jedynie czas pracy. Bieżący wskaźnik odnosi się do różnic między minimalnym i maksymalnym wynagrodzeniem ustawowym oraz liczbą lat potrzebnych do uzyskania wynagrodzenia maksymalnego, dlatego nie dochodzi tu do porównania absolutnych wartości wynagrodzeń nauczycieli.

Na tej podstawie maksymalny i minimalny poziom wynagrodzeń ustawowych wyrażony jako EUR PPS generalnie różni się o wskaźnik niższy niż dwa. Nauczyciele szkół podstawowych w Danii, na Łotwie, Słowacji, w Finlandii, Szwecji, Islandii i Norwegii na przestrzeni całej kariery zawodowej mogą liczyć na podwyżkę wynagrodzenia nieprzekraczającą 30%. Jednakże w szkołach średnich II stopnia maksymalne wynagrodzenie ustawowe na Cyprze, Węgrzech, w Holandii, Austrii, Portugalii i Rumunii zwiększa się niemal dwukrotnie w porównaniu z poziomem z początku kariery zawodowej. Fakt ten wraz z częstotliwością podwyżek pensji wyjaśnia, dlaczego nauczanie na pewnych szczeblach kariery może być bardziej atrakcyjne niż na innych. Wydaje się oczywiste, że nauczyciele, których pensje rosną w istotny sposób w ciągu całej kariery, są mniej skłonni do rezygnacji z pracy w zawodzie niż ci, których zarobki nie zwiększają się po pierwszych kilku latach pracy.

W większości państw europejskich średnia liczba lat, jaką dany nauczyciel musi przepracować, by uzyskać maksymalne podstawowe wynagrodzenie ustawowe, wynosi od 15 do 25 lat. Jednakże w Republice Czeskiej, Grecji, Hiszpanii, Włoszech, na Węgrzech, w Austrii, Rumunii i na Słowacji uzyskanie maksymalnego wynagrodzenia ustawowego zajmuje ponad 30 lat. Z drugiej strony w Danii, Estonii i Zjednoczonym Królestwie wynagrodzenie maksymalne uzyskuje już nauczyciel z 10-letnim doświadczeniem zawodowym.

Na wszystkich trzech poziomach szkół istnieje pozytywna korelacja pomiędzy poziomem wzrostu między ustawowym wynagrodzeniem minimalnym i maksymalnym a liczbą lat pracy potrzebną do jego uzyskania. Silne powiązanie w tym zakresie można zaobserwować na Węgrzech, w Austrii, Portugalii i Rumunii, czterech państwach o największej różnicy między wynagrodzeniem maksymalnym i minimalnym oraz największej liczbie lat potrzebnych do uzyskania wynagrodzenia maksymalnego. Ta sama korelacja dotyczy również Danii, Estonii, Łotwy i Zjednoczonego Królestwa (Szkocja), gdzie z kolei już po niecałych 13 latach pracy w zawodzie nauczyciele uzyskują maksymalne wynagrodzenie ustawowe, wynoszące jedynie o około 30% więcej niż wynagrodzenie minimalne.

➔ Rysunek E14: Związek między relatywnym wzrostem wynagrodzenia ustawowego w szkolnictwie ogólnokształcącym a latami pracy koniecznymi do uzyskania wynagrodzenia maksymalnego (ISCED 1, 2 i 3), 2009/10



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Bułgaria: Ustawy o zawodzie nauczyciela określają jedynie poziom minimalnego podstawowego wynagrodzenia ustawowego, ale nie poziom maksymalny. Wskazane wartości dotyczą nauczycieli młodszych, bez doświadczenia nauczycielskiego.

Dania: Na poziomie ISCED 3 – nauczyciele ogólnokształcących szkół średnich II stopnia.

Niemcy: Wyznaczanie poziomów podstawowego wynagrodzenia ustawowego leży w gestii poszczególnych landów. Ze względu na złożoność i różnorodność sytuacji przedstawione wartości wynagrodzeń ustawowych to średnia ważona dostępnych danych dla poziomu landów w przypadku pracowników publicznych, z dodatkami.

Hiszpania: Kwoty ogólne odpowiadają średnim wynagrodzeniom w szkołach publicznych obliczonym jako średnie ważne wynagrodzeń z różnych Wspólnot Autonomicznych. Przedstawiono wyłącznie dane dotyczące nauczycieli kształcenia ogólnego.

Francja: Wynagrodzenia na poziomie ISCED 2 dotyczą *professeurs certifiés*. Wynagrodzenia na poziomie ISCED 3 dotyczą *professeurs agrégés*.

Włochy: Dane dotyczą nauczycieli, którzy uzyskali tytuł *Laurea*/magistra.

Holandia: Na poziomie ISCED 1 – nauczyciele kategorii LA, na poziomie ISCED 2 – nauczyciele kategorii LB. Na poziomie ISCED 3 – nauczyciele kategorii LC.

Austria: Na poziomie ISCED 2 dane dotyczą wynagrodzeń nauczycieli *Hauptschule*.

Finlandia: Wysokość wynagrodzenia maksymalnego może się znacznie różnić w zależności od stażu pracy i indywidualnych podwyżek. Pokazane informacje to szacunkowe roczne maksymalne wynagrodzenie podstawowe brutto.

Szwecja: Nie istnieje skala zarobków. Wynagrodzenia poszczególnych nauczycieli opierają się na indywidualnych porozumieniach między nauczycielami a pracodawcami i nie są bezpośrednio związane z liczbą lat pracy w zawodzie.

Liechtenstein: Brak informacji na temat średniej liczby lat dochodzenia od wynagrodzenia minimalnego do maksymalnego.

Norwegia: Brak informacji na temat średniej liczby lat dochodzenia od wynagrodzenia minimalnego do maksymalnego.

Jednakże kilka państw wyłamuje się z tej tendencji. Na przykład na Litwie, w Holandii i Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) maksymalne wynagrodzenie ustawowe jest o 70-90% wyższe niż wynagrodzenie minimalne, a nauczyciele mogą je osiągnąć po 10-15 latach pracy w zawodzie. Z drugiej strony w Hiszpanii, Włoszech, na Słowacji i w Turcji wynagrodzenie maksymalne jest tylko o 40% wyższe od wynagrodzenia początkowego, ale jego uzyskanie wymaga aż 25-35 lat pracy w zawodzie. Wreszcie we Francji i na Cyprze maksymalne wynagrodzenia nauczycieli są niemal (lub ponad) dwa razy wyższe w porównaniu z początkowymi, ale ich uzyskanie zajmuje około 20 lat.

Generalnie realne wynagrodzenia nauczycieli w wielu państwach, które dostarczyły informacji na ten temat, plasują się w pobliżu maksymalnego wynagrodzenia ustawowego. Można to częściowo wyjaśnić starzeniem się populacji nauczycieli. W Danii, Grecji, Finlandii i Zjednoczonym Królestwie realne wynagrodzenia nauczycieli są wyższe niż podstawowe wynagrodzenia ustawowe przede wszystkim ze względu na różne dodatki, jakie mogą oni uzyskać. Z drugiej strony we Włoszech, Luksemburgu i Portugalii rzeczywiste wynagrodzenie nauczycieli plasuje się w połowie skali ustawowej. Fakt ten można częściowo wyjaśnić stosunkowo długim doświadczeniem zawodowym (od 25 do 38 lat) potrzebnym do uzyskania wynagrodzenia maksymalnego, a w przypadku Luksemburga i Portugalii – tym, że niemal 50% nauczycieli ma mniej niż 40 lat. Jednakże we Włoszech panuje odmienna sytuacja, ponieważ większość nauczycieli ma ponad 50 lat.

W WIĘKSZOŚCI PAŃSTW DO OBJĘCIA STANOWISKA DYREKTORA SZKOŁY, OPRÓCZ DOŚWIADCZENIA W ZAWODZIE NAUCZYCIELA POTRZEBNE JEST TAKŻE ODPOWIEDNIE PRZESZKOLENIE

Dyrektorzy szkół są obecnie obciążani wieloma zadaniami, w tym zarządzaniem nauczycielami, finansami i treściami programowymi. Wybór odpowiednich osób na to stanowisko ma kluczowe znaczenie, dlatego procedura wymaga uwzględnienia różnych kryteriów. We wszystkich państwach europejskich istnieją regulacje zawierające oficjalne wymagania, które musi spełnić kandydat na stanowisko dyrektora szkoły. Niemal wszędzie podstawą objęcia tej posady jest doświadczenie w zawodzie nauczyciela. Jednakże wymiar wymaganego doświadczenia może być różny (zob. Rysunek E16), a w większości państw obowiązuje jeden lub kilka dodatkowych warunków.

W Grecji, na Litwie i w Turcji przyszli dyrektorzy szkół muszą mieć zarówno doświadczenie w nauczaniu, jak i zarządzaniu. Na Litwie istnieje ponadto wyraźny wymóg kompetencji przywódczych i umiejętności zarządzania.

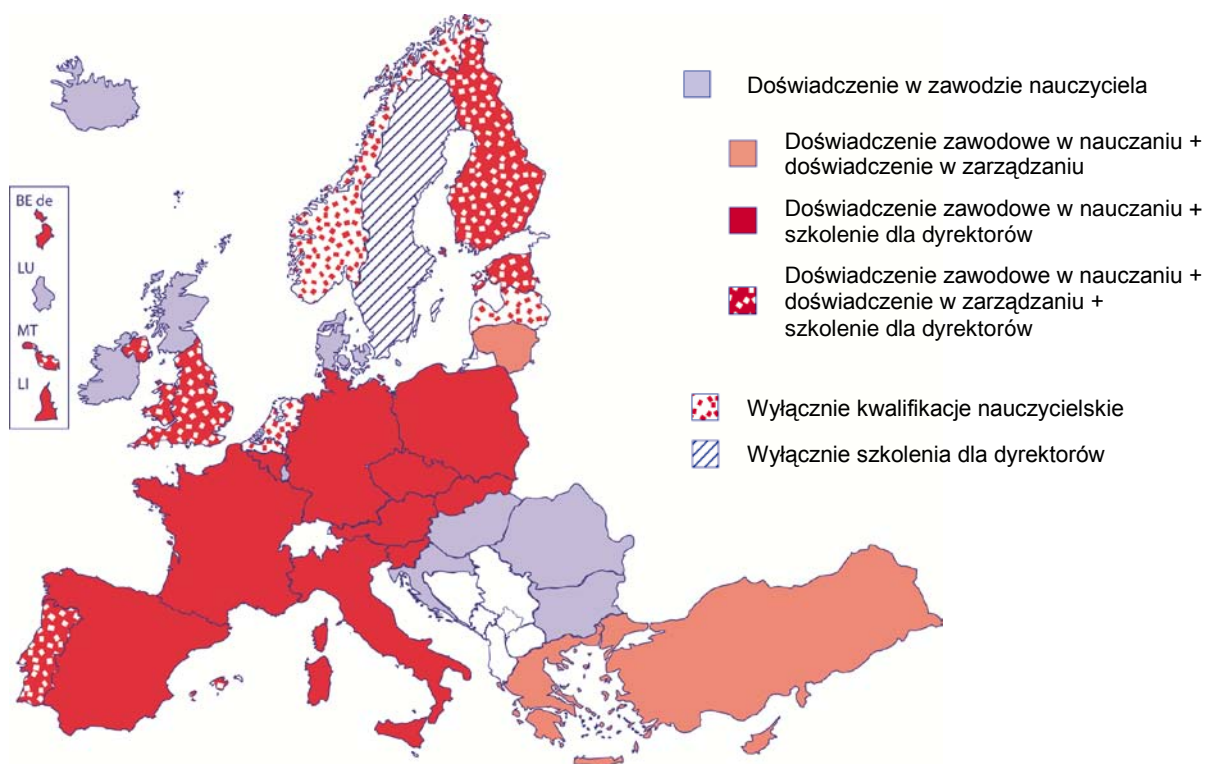
W Belgii (Wspólnota Francuska i Wspólnota Niemieckojęzyczna), Republice Czeskiej, Hiszpanii, Francji, Włoszech, Austrii, Polsce, Słowenii, na Słowacji i w Liechtensteinie osoby ubiegające się o stanowisko dyrektora szkoły muszą wcześniej pracować jako nauczyciele i przejść specjalne szkolenie. W Słowenii dyrektorzy szkół powinni też posługiwać się tytułem doradcy lub przez przynajmniej pięć lat mieć tytuł „mentora”.

W pięciu państwach (Estonia, Malta, Portugalia, Finlandia i Zjednoczone Królestwo – Anglia, Walia i Irlandia Północna) przyszli dyrektorzy szkół muszą spełniać wszystkie trzy wymogi: doświadczenie zawodowe w nauczaniu, doświadczenie administracyjne i szkolenie na dyrektora

Cztery państwa – Belgia (Wspólnota Flamandzka), Łotwa, Holandia i Norwegia – zakładają, że jedynym oficjalnym warunkiem zatrudnienia na stanowisku dyrektora szkoły jest dysponowanie kwalifikacjami nauczycielskimi. Jednakże w praktyce osoby obejmujące taką funkcję mają już pewne doświadczenie w nauczaniu.

W Szwecji jedynym warunkiem, jaki należy spełnić, by zostać dyrektorem szkoły (w przypadku osób zatrudnionych po marcu 2010 roku), jest przejście specjalnego szkolenia prowadzonego przez szwedzką Narodową Agencję Edukacyjną (NAE). Wcześniej ukończenie tego kursu nie było obowiązkowe.

➔ **Rysunek E15: Doświadczenie zawodowe i szkolenia oficjalnie wymagane do objęcia stanowiska dyrektora w szkołach podstawowych oraz ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3), 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Doświadczenie zawodowe w nauczaniu to określona liczba lat poświęconych pracy zawodowej w charakterze nauczyciela przez większość czasu na tym poziomie edukacyjnym, na którym dana osoba chce zostać dyrektorem szkoły.

Doświadczenie w zarządzaniu to doświadczenie w zarządzaniu/administrowaniu szkołą nabyte na przykład na stanowisku zastępcy dyrektora szkoły.

Szkolenie na dyrektora szkoły to specjalny kurs realizowany po kształceniu i zdobyciu kwalifikacji nauczycielskich. W zależności od okoliczności szkolenie może odbyć się przed objęciem stanowiska dyrektora szkoły albo przed rozpoczęciem procedury rekrutacyjnej bądź w pierwszym lub jednym z pierwszych lat po objęciu stanowiska. Jego celem jest wyposażenie przyszłych dyrektorów szkół w umiejętności konieczne do wykonywania nowych obowiązków. Nie należy go mylić z ustawicznym doskonaleniem zawodowym dyrektorów szkół.

**Dodatkowe uwagi**

Belgia (BE de): Aby objąć na stałe stanowisko dyrektora szkoły w placówce zarządzanej przez Wspólnotę, należy mieć dyplom z zarządzania.

Republika Czeska: Doświadczenie w nauczaniu może być zastąpione przez doświadczenie w działalności wymagającej takiej samej lub podobnej wiedzy, na wyższym stanowisku kierowniczym lub w dziedzinie badań i rozwoju. Dotyczy to także dyrektorów we wszystkich subsydiowanych szkołach prywatnych. Szkolenie jest obowiązkowe tylko dla dyrektorów szkół publicznych, w tym szkół założonych przez Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu.

Niemcy: Przejście szkolenia na dyrektora szkoły jest wymagane tylko na poziomach ISCED 2 i 3.

Luksemburg: Brak dyrektorów szkół na poziomie ISCED 1.

Węgry i Islandia: By zostać dyrektorem szkoły, potrzebne są dodatkowe kwalifikacje z zarządzania. W przypadku Węgier dotyczy to tylko dyrektorów ubiegających się o wybór na drugą kadencję.

Malta: Oprócz 10 lat doświadczenia zawodowego przyszli dyrektorzy szkół muszą mieć też minimum czteroletnie doświadczenie na stanowisku asystenta dyrektora szkoły (dotyczy to szkół podległych dyrektoriatom edukacji).

Holandia: W przypadku dużych szkół średnich, w których istnieje centralna rada zarządzająca (*centraal school bestuur*), kwalifikacje pedagogiczne nie są wymagane od członków rady bez obowiązków dydaktycznych.

Słowenia: Doświadczenie pedagogiczne można zastąpić doświadczeniem w poradnictwie szkolnym. Specjalne szkolenie kończy się egzaminem. W wyjątkowych sytuacjach dyrektor szkoły może zdawać ten egzamin do roku po zatrudnieniu na stanowisku dyrektorskim.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): W Anglii i Walii wszystkie osoby po raz pierwszy obejmujące stanowisko dyrektora szkoły muszą uzyskać krajowe kwalifikacje zawodowe dyrektorów szkół (*National Professional Qualification for Headship*). W Walii kurs ten należy ukończyć przed objęciem funkcji. W Irlandii Północnej równoważny program to Kwalifikacje Zawodowe Dyrektorów Szkół (*Professional Qualification for Headship*), które nie są obowiązkowe.

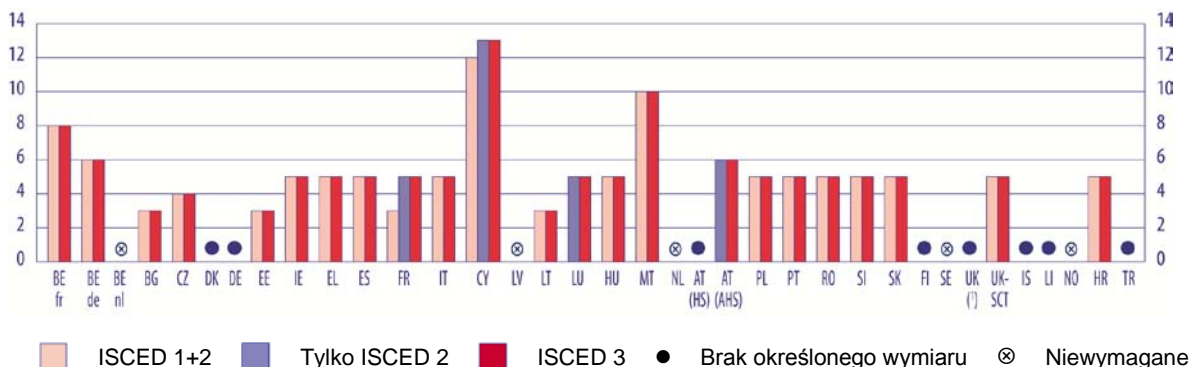
DYREKTORZY SZKÓŁ GENERALNIE MUSZĄ MIEĆ PRZYNAJMNIEJ PIĘCIOLETNI STAŻ W NAUCZANIU

Do najczęściej spotykanych wymogów związanych z objęciem stanowiska dyrektora szkoły (zob. Rysunek E15) należy określony staż w nauczaniu. Wynosi on od trzech lat w Bułgarii, Estonii, Francji (w przypadku dyrektorów szkół na poziomie ISCED 1) i na Litwie do 10 lat na Malcie oraz odpowiednio 12 i 13 lat w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia na Cyprze.

W większości przypadków wymagany okres minimalny wynosi od trzech do pięciu lat. W Danii, Niemczech, Austrii (szkoły podstawowe i *Hauptschule*), Finlandii, Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna), Islandii, Liechtensteinie i Turcji wymaga się stażu w nauczaniu, ale jego wymiar nie jest określony.

Wreszcie w Belgii (Wspólnota Flamandzka), na Łotwie, w Holandii, Szwecji i Norwegii, by zostać dyrektorem szkoły, staż w zawodzie nauczyciela nie jest konieczny.

➡ **Rysunek E16: Minimalna liczba lat stażu w nauczaniu wymagana od osób chcących objąć stanowisko dyrektora szkoły podstawowej lub ogólnokształcącej szkoły średniej I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3), 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Estonia: Jeśli kandydat ma wykształcenie wyższe pedagogiczne, wymagane są trzy lata stażu w nauczaniu; w przypadku osób, które ukończyły innego rodzaju studia wyższe, wymaganym jest pięć lat stażu w nauczaniu.

Cypr: Przynajmniej pięć lat z przedstawionego minimum należy odbyć, nauczając w szkołach; dodatkowo w przypadku szkół podstawowych trzeba pracować przynajmniej dwa lata jako asystent dyrektora szkoły, a szkół średnich – przynajmniej dwa lata jako asystent dyrektora szkoły plus przynajmniej rok jako asystent dyrektora na poziomie A.

Grecja: Zgodnie z ustawą nr 3848/2010 warunki wstępne przyznania nauczycielom prawa do objęcia stanowiska dyrektora szkoły zakładają, że powinni oni osiągnąć poziom A (uzależniony od lat pracy w zawodzie), przy przynajmniej ośmiu latach pracy w zawodzie; powinni też dysponować pięcioletnim stażem zawodowym, w tym trzema latami na odpowiednim poziomie.

Litwa: W przypadku osób z tytułem magistra i kwalifikacjami pedagogicznymi wymagane są minimum dwa lata stażu w zawodzie nauczyciela, a w przypadku osób mających tylko kwalifikacje pedagogiczne – minimum trzy lata.

Luksemburg: Brak dyrektorów szkół na poziomie ISCED 1.

Austria: W szkołach podstawowych i w *Hauptschule* należy dysponować doświadczeniem zawodowym, ale bez określonego wymiaru. W przypadku *Allgemeinbildende Höhere Schule* wymagany jest sześcioletni staż w zawodzie nauczyciela.

Słowenia: Doświadczenie pedagogiczne można zastąpić doświadczeniem w poradnictwie szkolnym.

W WYZNACZANIU POZIOMU WYNAGRODZENIA DYREKTORA SZKOŁY CZĘSTO BRANA JEST POD UWAGĘ WIELKOŚĆ PLACÓWKI

Dyrektorzy szkół są odpowiedzialni za zarządzanie szkołą lub grupą szkół samodzielnie lub we współpracy z organem administracyjnym w postaci rady. W zależności od okoliczności osoba taka może też pełnić obowiązki edukacyjne (do których niekiedy należy nauczanie), ale także odpowiadać za ogólne funkcjonowanie placówki w takich dziedzinach, jak plan zajęć, realizacja programu nauczania, decyzje dotyczące tego, co będzie nauczane oraz przy użyciu jakich materiałów i metod, jak również zarządzać personelem i/lub finansami.

W 11 państwach lub regionach wielkość szkół ma bezpośredni wpływ na pensje dyrektorów – im większa liczba uczniów w placówce, tym wyższa pensja osoby, która nią kieruje. Natomiast poziom szkół (z wyjątkiem placówek przedszkolnych), którymi kierują dyrektorzy, ma z reguły niewielkie znaczenie. W 10 państwach podstawowe wynagrodzenie dyrektorów szkół jest takie samo na wszystkich trzech poziomach kształcenia. Szczególna sytuacja panuje w Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna), gdzie dyrektorzy szkół są objęci tą samą ogólną strukturą zarobków, ale w jej ramach każdy dyrektor ma własne zaszeregowanie. Wiąże się ono zarówno z wielkością szkoły, jak i wiekiem uczniów. Oznacza to, że dyrektorzy szkół średnich zarabiają więcej niż dyrektorzy szkół podstawowych. W państwach, w których nauczanie odbywa się w ramach jednolitej struktury, [tj. długiej szkoły podstawowej, bez podziału na szkołę podstawową i ogólnokształcącą szkołę średnią I stopnia] do stanowiska dyrektora odnosi się ta sama podstawa wynagrodzenia przy obu poziomach kształcenia.

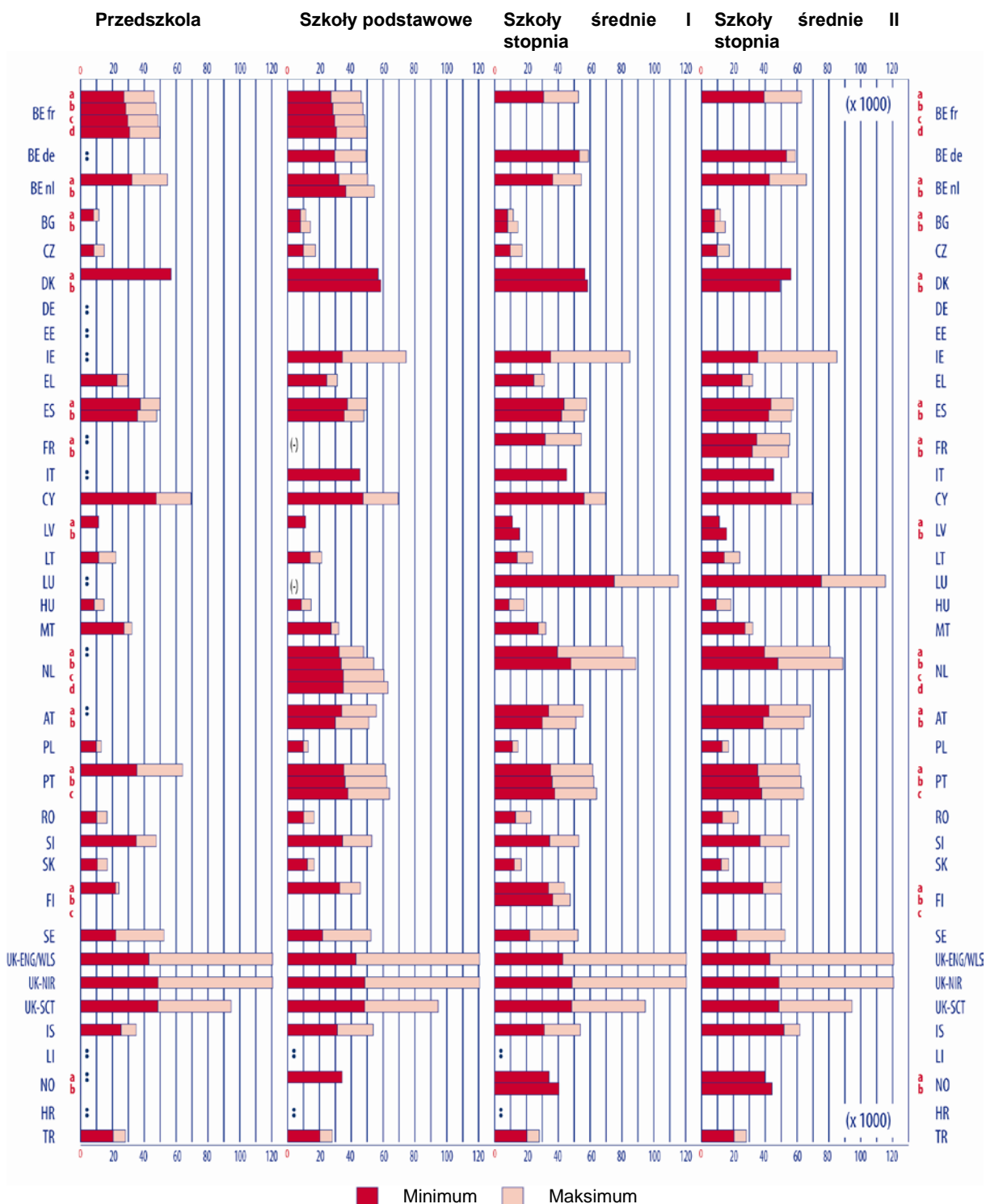
W przypadku pozostałych krajów ustawowe wynagrodzenie podstawowe dyrektorów szkół podstawowych jest generalnie niższe niż szkół średnich, zwłaszcza zaś szkół średnich II stopnia. Ta sama tendencja dotyczy wynagrodzeń nauczycieli. Ponadto we wszystkich państwach wynagrodzenia podstawowe dyrektorów szkół są wyższe niż pensje nauczycieli pracujących w szkołach na tym samym poziomie edukacyjnym. Różnice te można sprowadzić do faktu, że w większości krajów do objęcia stanowiska dyrektora szkoły wymagana jest określona liczba lat stażu w nauczaniu (zob. Rysunek E16). Mogą też istnieć inne warunki, takie jak funkcjonujący w niektórych krajach obowiązek odbycia specjalistycznego szkolenia (zob. Rysunek E15).

Przy porównywaniu pensji dyrektorów szkół w poszczególnych państwach uwiadcniają się znaczące różnice. W przypadku szkół podstawowych minimalne wynagrodzenie wynosi od poziomu poniżej 9000 EUR PPS w Bułgarii i na Węgrzech do ponad 100 100 EUR PPS w Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna). W przypadku szkół średnich najwyższe wynagrodzenia dyrektorów szkół poza Zjednoczonym Królestwem obowiązują w Luksemburgu (115 508 EUR PPS), Irlandii (84 979 EUR PPS) i Holandii (80 803 EUR PPS).

Różnica między maksymalnym i minimalnym wynagrodzeniem podstawowym dyrektorów szkół traktowana jako sposób oceny ich osiągnięć przez zwiększanie wynagrodzenia podstawowego w ciągu kariery zawodowej nie jest tak wyraźna jak w przypadku nauczycieli. Choć podwyżki wynagrodzeń dyrektorów szkół w toku kariery nie są znaczące, maksymalne wynagrodzenie dyrektora pozostaje wyższe niż nauczyciela ze względu na wyższe wynagrodzenie początkowe.

Na tej podstawie maksymalny i minimalny poziom wynagrodzeń ustawowych wyrażony jako EUR PPS generalnie różni się o wskaźnik niższy niż dwa. Dyrektorzy szkół podstawowych w Grecji, Hiszpanii, Polsce, na Słowacji, w Finlandii i Turcji mogą liczyć na maksymalnie 30-procentową podwyżkę wynagrodzenia na przestrzeni całej kariery zawodowej. Jednakże w szkołach średnich II stopnia maksymalne wynagrodzenie ustawowe w Irlandii i Zjednoczonym Królestwie może zwiększyć się ponaddwukrotnie w porównaniu z poziomem z początku kariery zawodowej.

Rysunek E17: Minimalne i maksymalne podstawowe roczne wynagrodzenie dyrektorów szkół, w EUR PPS (ISCED 1, 2 i 3), 2009/10



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Podstawowe roczne wynagrodzenie brutto to kwota wypłacana przez pracodawcę w ciągu roku z uwzględnieniem ogólnych podwyżek, trzynastki i płatnego urlopu (jeśli istnieje) bez składek na ubezpieczenia społeczne i świadczenia emerytalne. Wynagrodzenie nie uwzględnia innych dodatków lub korzyści materialnych (związanych na przykład ze zdobywanymi kwalifikacjami, osiągnięciami, nadgodzinami, dodatkowymi obowiązkami, miejscem zamieszkania, obowiązkiem nauczania w warunkach trudnych lub z zakwaterowaniem, zdrowiem bądź kosztem dojazdu do pracy). Wskazane wynagrodzenie minimalne to podstawowa pensja brutto, którą otrzymują dyrektorzy we wspomnianych wyżej okolicznościach na początku kariery zawodowej. Wynagrodzenie maksymalne to podstawowe wynagrodzenie brutto, jakie dyrektorzy szkół otrzymują we wspomnianych wyżej okolicznościach w momencie przejścia na emeryturę lub po przepracowaniu określonej liczby lat. W wynagrodzeniu maksymalnym uwzględniono wyłącznie podwyżki związane ze stażem pracy i/lub wiekiem.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr): **a)** szkoły liczące mniej niż 71 uczniów, **b)** szkoły liczące 72-140 uczniów, **c)** szkoły liczące 141-209 uczniów, **d)** szkoły liczące ponad 210 uczniów.

Belgia (BE nl): **a)** szkoły liczące mniej niż 180 uczniów (w Brukseli mniej niż 100 uczniów), **b)** szkoły liczące ponad 350 uczniów. W szkołach średnich I i II stopnia obowiązuje inne ważenie dotyczące tego, czy dyrektor szkoły ma obowiązki dydaktyczne.

Bułgaria: **a)** placówki zwykłe, **b)** duże szkoły.

Dania: Szkoły podstawowe i średnie I stopnia: **a)** szkoły mające mniej niż dziewięciu pracowników zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin, **b)** szkoły mające więcej niż dziewięciu pracowników zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin. **Szkoły średnie II stopnia:** **a)** szkoły liczące mniej niż 700 uczniów kształcących się w pełnym wymiarze godzin, **b)** szkoły liczące więcej niż 700 uczniów kształcących się w pełnym wymiarze godzin.

Hiszpania: **a)** duże szkoły, **b)** małe/bardzo małe szkoły.

Francja: **a)** dyrektorzy *Lycées*, **b)** dyrektorzy *Lycées professionnels*.

Łotwa: **a)** szkoły liczące mniej niż 100 uczniów, **b)** szkoły liczące co najmniej 1201 uczniów.

Litwa: Wynagrodzenie dyrektorów szkół jest uzależnione od liczby grup w placówkach przedszkolnych oraz wielkości placówki na poziomie średnim, a także od poziomu kwalifikacji dyrektora i lat pracy pedagogicznej (w przypadku wszystkich szczebli).

Holandia: Szkoły podstawowe: **a)** szkoły liczące mniej niż 200 uczniów, **b)** szkoły liczące 200-399 uczniów, **c)** szkoły liczące 400-899 uczniów, **d)** szkoły liczące ponad 900 uczniów. **Szkoły średnie:** **a)** liderzy szkół, **b)** przewodniczący rady centralnej.

Austria: Szkoły podstawowe i średnie I stopnia (Hauptschulen): **a)** szkoły liczące więcej niż cztery klasy, **b)** szkoły z tylko jedną klasą. **Szkoły średnie II stopnia:** **a)** szkoły mające więcej niż 12 klas, **b)** szkoły z 1-3 klasami.

Portugalia: **a)** szkoły liczące mniej niż 800 uczniów, **b)** szkoły liczące 801-1200 uczniów, **c)** szkoły liczące ponad 1200 uczniów.

Finlandia: **a)** szkoły liczące 7-14 grup po 32 uczniów, **b)** szkoły liczące 15-19 grup po 32 uczniów, **c)** szkoły liczące ponad 20 grup po 32 uczniów..

Norwegia: **a)** szkoły mające mniej niż 10 pracowników zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w danym roku, **b)** szkoły mające więcej niż 10 pracowników zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin w danym roku.

PROCESY EDUKACYJNE

CZĘŚĆ I – GODZINY DYDAKTYCZNE

W WIĘKSZOŚCI PAŃSTW LICZBA GODZIN LEKCYJNYCH ZWIĘKSZA SIĘ WRAZ Z PRZECHODZENIEM DZIECI NA KOLEJNE POZIOMY EDUKACJI

Godziny dydaktyczne to czas, w którym młodzi ludzie są nauczani w szkole (pełna definicja – zob. część *Glosariusz i narzędzia statystyczne*). Na łączną liczbę godzin dydaktycznych wpływa kilka czynników, m.in. czas trwania roku szkolnego, czas trwania tygodnia szkolnego oraz liczba i czas trwania jednostki lekcyjnej. Jednakże w niemal wszystkich państwach istnieją ogólnokrajowe zalecenia lub regulacje dotyczące minimalnej zalecanej liczby godzin dydaktycznych w szkołach.

Średni czas trwania roku szkolnego w czasie kształcenia obowiązkowego w Europie wynosi 185 dni; najdłuższy – 200 dni – jest w Danii, Włoszech, Holandii i Liechtensteinie. W Bułgarii oraz na Łotwie i Litwie czas trwania roku szkolnego zwiększa się wraz z wiekiem uczniów, począwszy od 155 dni w Bułgarii do 195 dni w szkołach średnich na Litwie ⁽²⁾.

W Europie nauczanie generalnie odbywa się w ciągu pięciu dni w tygodniu, z wyjątkiem Francji, gdzie są to cztery dni, i Włoch, gdzie w praktyce lekcje w wielu szkołach odbywają się przez sześć dni w tygodniu. W niektórych niemieckich landach także obowiązuje sześciodniowy tydzień szkolny – lekcje odbywają się w dwie soboty w miesiącu.

Również czas trwania lekcji szkolnych różni się w poszczególnych państwach. W większości wypadków lekcja szkolna trwa od 40 do 55 minut. Czas trwania lekcji może być uzależniony od stopnia lub wieku grupy – krótsze lekcje mogą zdarzać się w pierwszych klasach szkoły podstawowej; jest tak w przypadku Bułgarii, Cypru, Litwy (pierwsza klasa), Malty i Turcji. W innych państwach czas trwania lekcji zależy od decyzji szkół lub nauczycieli, a pojawiające się różnice mogą być uzależnione od konkretnych przedmiotów lub określonych zajęć.

Ze względu na wspomniane wyżej różnice dotyczące czasu trwania roku szkolnego, tygodnia szkolnego i samych lekcji poniższa analiza opiera się na porównaniu zaleceń dotyczących rocznego **minimum** godzin dydaktycznych, wyrażonych w formie godzin zegarowych.

W wielu państwach oficjalne zalecenia dotyczące godzin dydaktycznych przewidują krótszy, intensywny czas nauki na początku szkoły podstawowej (generalnie w dwóch pierwszych klasach), następnie liczba godzin stale rośnie przez cały okres kształcenia obowiązkowego, przy znaczącym wzroście na późniejszych etapach kształcenia w szkołach średnich.

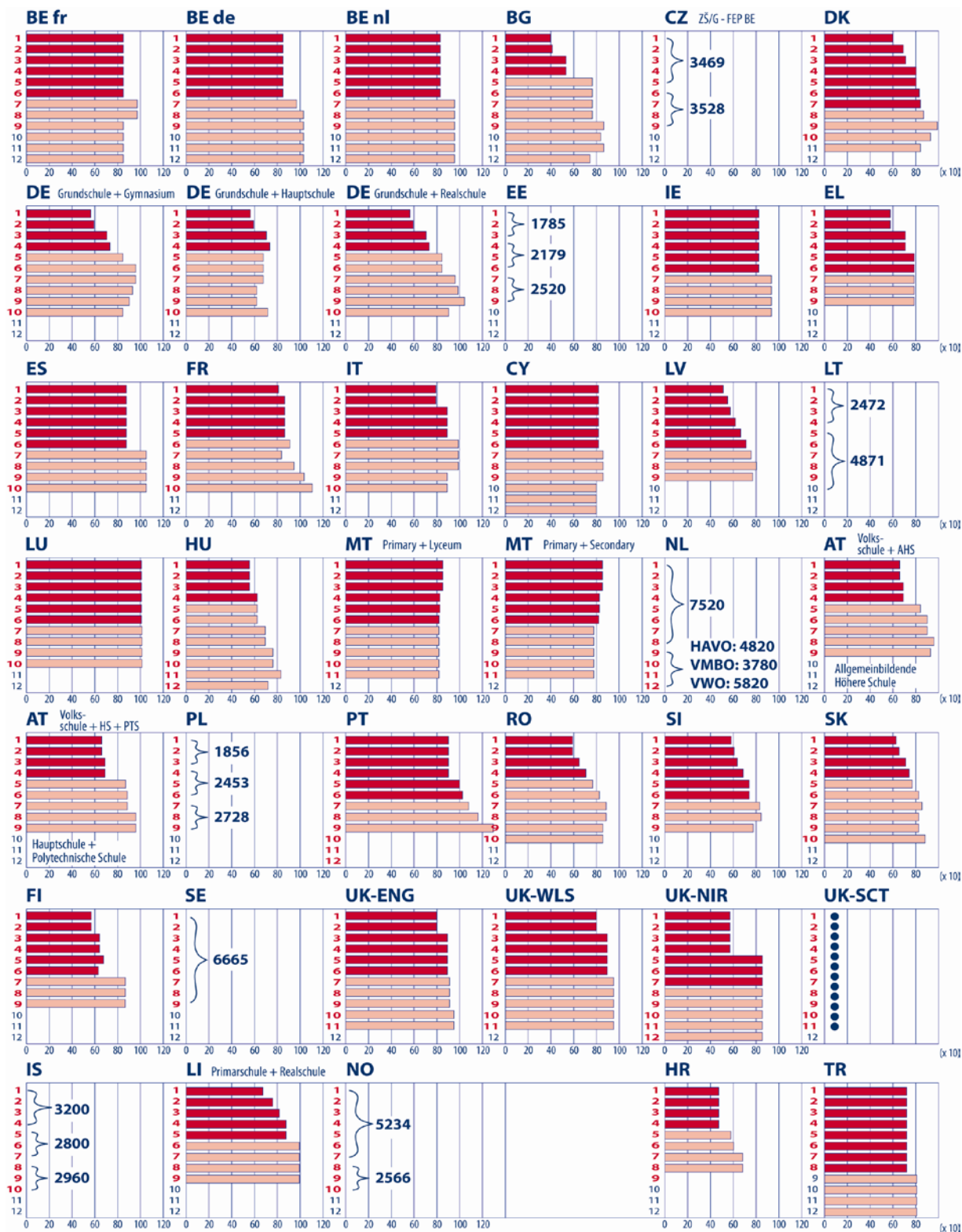
W innych państwach we wszystkich klasach na wszystkich poziomach kształcenia obowiązuje taki sam roczny czas nauczania. W Belgii, Irlandii, Hiszpanii, Włoszech, na Cyprze i w Turcji wymiar ten jest taki sam w szkołach podstawowych i średnich I stopnia. Jednakże nakład pracy zwiększa się. Na przykład w Belgii (Wspólnota Francuska) wzrasta on z około 850 godzin rocznie w szkole podstawowej do 971 godzin rocznie w szkole średniej I stopnia. W Hiszpanii nakład pracy zwiększa się z 875 do 1050 godzin rocznie.

⁽²⁾ Więcej informacji można znaleźć w kalendarzu roku szkolnego i akademickiego na stronie internetowej: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tools_en.php



PROCESY EDUKACYJNE

Rysunek F1: Zalecane minimum czasu nauczania w kształceniu obowiązkowym w pełnym wymiarze godzin w szkołach podstawowych i średnich, 2010/11



■ ISCED 1 ■ Poziomy ISCED 2 i 3 uwzględnione w kształceniu obowiązkowym w pełnym wymiarze godzin
● Elastyczna liczba godzin n Liczba godzin rozkładana na kilka lat nauki

Liczby pogrubioną czerwoną czcionką oznaczają kształcenie obowiązkowe

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Czas nauczania przedstawiony na rysunku oznacza hipotetyczny minimalny nakład pracy uczniów i opiera się na ogólnokrajowych zaleceniach dotyczących czasu minimalnego. Informacje przedstawiono jako roczny zalecany czas nauczania w godzinach na daną klasę z uwzględnieniem liczby dni i tygodni nauki w roku, a także liczby i czasu trwania jednostki lekcyjnej. Wszystkie dane zaokrąglono w górę do najbliższej pełnej liczby. Jeśli dane zgromadzone w dokumencie krajowym przedstawiono jako czas jednostek lekcyjnych (35-50 minut) w tygodniu lub rocznie, dokonano obliczeń mających na celu uzyskanie standardowych rocznych danych wyrażonych w godzinach zegarowych. Rekreacja i innego rodzaju przerwy, a także czas przeznaczony na lekcje dodatkowe, nie są uwzględnione.

Dodatkowe uwagi

Szczegółowe uwagi na temat poszczególnych krajów i dokładniejsze informacje można znaleźć na stronie internetowej: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tools_en.php#taught_time

Wreszcie w Republice Czeskiej, Estonii, na Litwie, w Holandii, Polsce, Szwecji, Islandii i Norwegii ogólny czas nauczania przeznaczony na przedmioty obowiązkowe nie jest wyznaczany na każdy rok szkolny z osobna, ale na etap kształcenia lub ewentualnie na cały okres kształcenia w szkole podstawowej i/lub średniej. Zapewnia to placówkom elastyczność w przypisywaniu liczby godzin w każdym roku szkolnym zgodnie z własnym uznaniem. Ponadto wprowadzony niedawno szkocki „Program nauczania dla doskonałości” (*Scottish Curriculum for Excellence*) nie określa łącznej liczby godzin w roku ani czasu dydaktycznego przeznaczanego na przedmiot, a lokalne władze i szkoły mają obowiązek samodzielnego wyznaczania czasu poświęcanego na każdy przedmiot w danym roku szkolnym.

CORAZ WIĘKSZA AUTONOMIA SZKÓŁ W ZAKRESIE PODZIAŁU ROCZNEGO CZASU NA POSZCZEGÓLNE PRZEDMIOTY NAUCZANIA

Liczba godzin dydaktycznych przeznaczanych na dany przedmiot nie zawsze dokładnie odzwierciedla rzeczywisty czas, jaki uczniowie nań poświęcają. W wielu przypadkach szkoły mogą przypisać dodatkowe godziny na poszczególne przedmioty lub mają pełną swobodę w rozdzielaniu godzin dydaktycznych. Jednakże w przypadku szkół podstawowych przedmioty obowiązkowe opisane w oficjalnych programach nauczania we wszystkich państwach są niemal takie same, co ułatwia dokonanie porównania sytuacji w różnych państwach.

Jeśli istnieją rekomendacje dotyczące czasu, jaki należy przeznaczyć na poszczególne przedmioty, można porównać ich udział w ogólnym programie nauczania. Oczywiście najważniejszym przedmiotem pod względem liczby godzin dydaktycznych jest język nauczania [język ojczysty], który zajmuje od jednej czwartej do jednej trzeciej ogólnej zalecanej liczby godzin. Wyjątek stanowi Luksemburg, gdzie panuje unikatowa sytuacja – język niemiecki i francuski, będące językami urzędowymi, traktuje się w programie nauczania jako języki obce i uczy ich od samego początku szkoły podstawowej. To wyjaśnia bardzo wysoki odsetek czasu przeznaczony na języki obce (39%).

W większości krajów drugie miejsce pod względem zalecanej liczby godzin dydaktycznych zajmuje matematyka. Malta to jedyne państwo, gdzie poświęca się na nią więcej czasu niż na język nauczania (19% w porównaniu z 15%). Kraj ten ma także własne powody, dla których przeznacza więcej czasu na naukę języków obcych – zarówno język maltański, jak i angielski są tam językami urzędowymi.

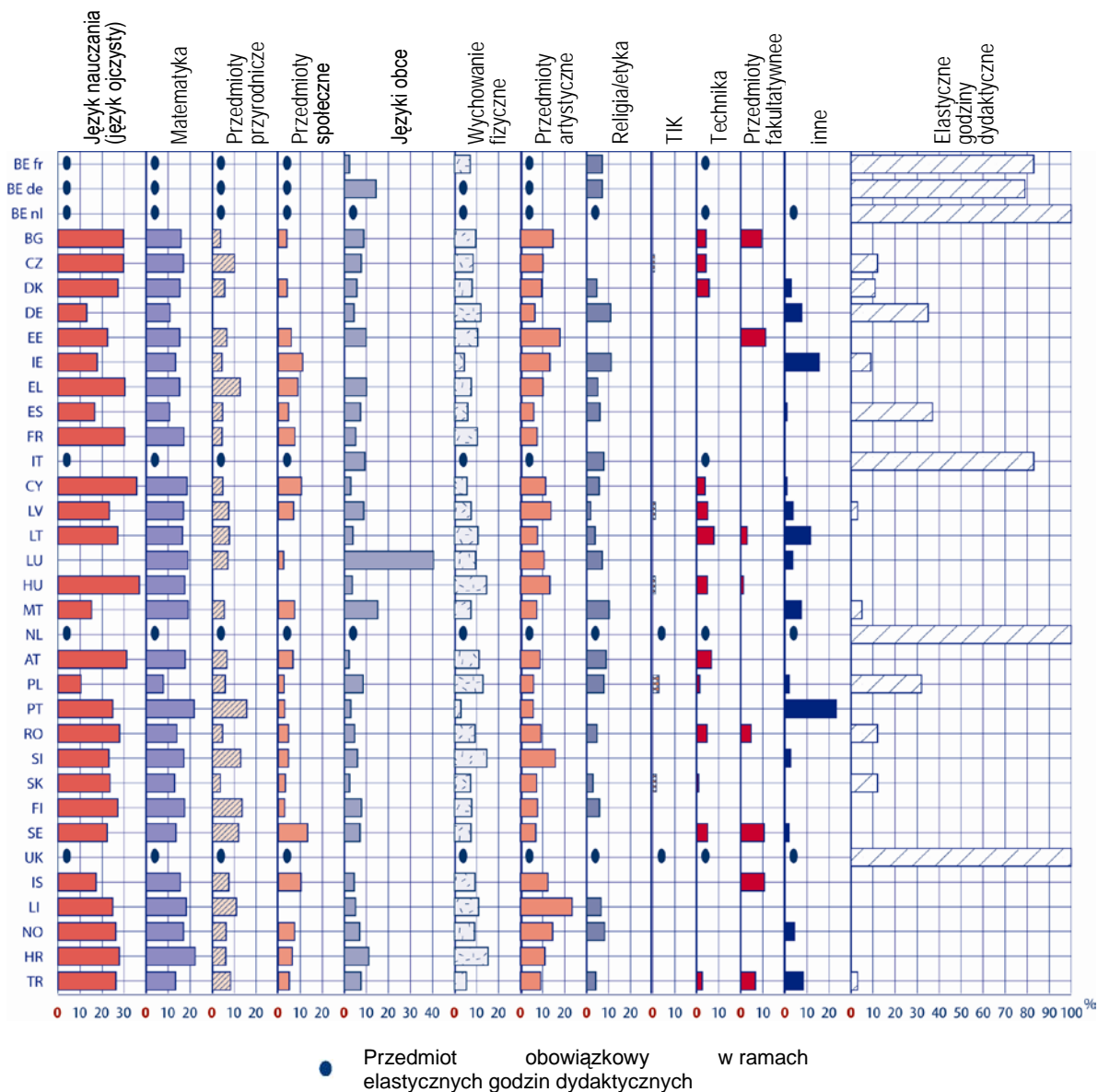
W szkołach podstawowych ogólna ilość czasu przeznaczanego łącznie na przedmioty przyrodnicze i społeczne wynosi od 9% do 15% ogółu godzin dydaktycznych. W Irlandii, Grecji, Portugalii, Słowenii i Islandii udział tych dwóch dziedzin wynosi ponad 17%, osiągając najwyższą wartość w Grecji – 22%.

W całym okresie nauczania w szkole podstawowej dużą wagę przywiązuje się także do wychowania fizycznego i artystycznego, które razem zajmują średnio 20% wszystkich godzin dydaktycznych. Na Węgrzech, w Słowenii i Chorwacji samo wychowanie fizyczne zajmuje około 15% czasu, a w Estonii i Liechtensteinie przedmioty artystyczne zajmują odpowiednio 18% i 23% wszystkich godzin dydaktycznych.

Mimo że języki obce w niemal wszystkich państwach stają się w pewnym momencie nauki w szkole podstawowej przedmiotami obowiązkowymi, przeznaczają się na nie mniej niż 10% ogólnej liczby godzin dydaktycznych. Do wyjątków należy Wspólnota Niemieckojęzyczna w Belgii, Luksemburg i Malta (języki obce w tych krajach są nauczane od pierwszego roku nauki w szkole podstawowej). Ponadto w Austrii w pierwszych dwóch klasach nauczanie języka obcego jest połączone z innymi przedmiotami (50 minut w tygodniu) jako część nauczania zintegrowanego.

W coraz większej liczbie państw daje się szkołom podstawowym możliwość elastycznego przeznaczania części lub wszystkich godzin dydaktycznych na określone przedmioty. Szkoły mają pełną autonomię pod tym względem w Holandii i Zjednoczonym Królestwie, a w Belgii i Włoszech od 90% do 75% godzin dydaktycznych w szkołach podstawowych jest określana na poziomie placówek. W Niemczech, Hiszpanii i Polsce godziny elastyczne stanowią od jednej trzeciej do połowy. W Hiszpanii program nauczania obowiązkowego przyjęty przez władze centralne określa od 55% do 65% wszystkich godzin dydaktycznych, a reszta leży w gestii Wspólnot Autonomicznych, które mogą przypisać dodatkowy czas na różne przedmioty. W Polsce zjawisko to należy wiązać z faktem, że w pierwszych trzech latach edukacji podstawowej przedmioty są nauczane w sposób zintegrowany.

➡ Rysunek F2: Odsetek zalecanej minimalnej liczby godzin nauczania poszczególnych przedmiotów lub obszarów przedmiotowych w szkołach podstawowych, 2010/11



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Odsetki dotyczące nauczania poszczególnych przedmiotów w całej szkole podstawowej uzyskano poprzez wyliczenie stosunku między czasem przeznaczanym na poszczególne przedmioty obowiązkowe a ogólną liczbą zalecanych godzin. Obliczenia oparto na oficjalnych krajowych zaleceniach minimalnych. Czarne punkty wskazują przedmioty, które są obowiązkowe w danym państwie, ale program nauczania stwierdza jedynie, że powinny one być nauczane, nie przypisując im konkretnego wymiaru, a tym samym dając szkołom pełną dowolność w decydowaniu, jak dużo czasu należy na nie przeznaczyć. W przypadku informatyki (TIK) na diagramie podano liczbę godzin, jeśli stanowi ona osobny przedmiot.

Kategoria „opcje podstawy programowej” wskazuje, że uczniowie muszą wybrać jeden lub kilka z grupy przedmiotów wyszczególnionych w obowiązkowym programie nauczania.

Kategoria „elastyczne godziny dydaktyczne” wskazuje, że czas przeznaczony na różne przedmioty obowiązkowe nie został określony albo że program nauczania zawiera pewną liczbę godzin obowiązkowych, którą uczniowie lub szkoła muszą poświęcić na wybrane przedmioty.

Dodatkowe uwagi

Szczegółowe uwagi na temat poszczególnych krajów i dokładniejsze informacje dotyczące alokacji godzin na przedmioty nauczania można znaleźć na stronie internetowej:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tools_en.php#taught_time

PRZEDMIOTY PRZYRODNICZE I SPOŁECZNE WRAZ Z JĘZYKAMI OBCYMI ZAJMUJĄ PONAD 40% GODZIN DYDAKTYCZNYCH W CZASIE OBOWIĄZKOWEJ EDUKACJI W SZKOLE ŚREDNIEJ

Pomimo różnic między poszczególnymi systemami edukacji lub w obrębie poszczególnych państw liczba godzin dydaktycznych poświęcanych na poszczególne obszary przedmiotowe w szkołach średnich jest rozłożona bardziej równomiernie niż w przypadku szkół podstawowych. Na poziomie szkół średnich w niemal wszystkich krajach ilość czasu przeznaczanego na język nauczania [język ojczysty] i matematykę spada, a jednocześnie zwiększa się czas przeznaczany na przedmioty przyrodnicze i społeczne oraz języki obce. W Republice Czeskiej, Niemczech (*Gymnasium*), Estonii, na Malcie (*Lyceum*), w Rumunii, Słowenii, Finlandii i Liechtensteinie nauki przyrodnicze stają się przedmiotem, na który przeznacza się największą liczbę godzin dydaktycznych.

Większy odsetek czasu przeznacza się też na języki obce, których nauczanie jest obowiązkowe we wszystkich państwach. Ogólnie rzecz biorąc, jest to 10-15% godzin dydaktycznych w czasie obowiązkowej nauki w szkołach średnich w pełnym wymiarze godzin, jednakże w Niemczech, Estonii, Francji, Luksemburgu, na Malcie, w Islandii i Liechtensteinie na naukę dwóch lub trzech języków obcych przeznacza się ponad 18% czasu.

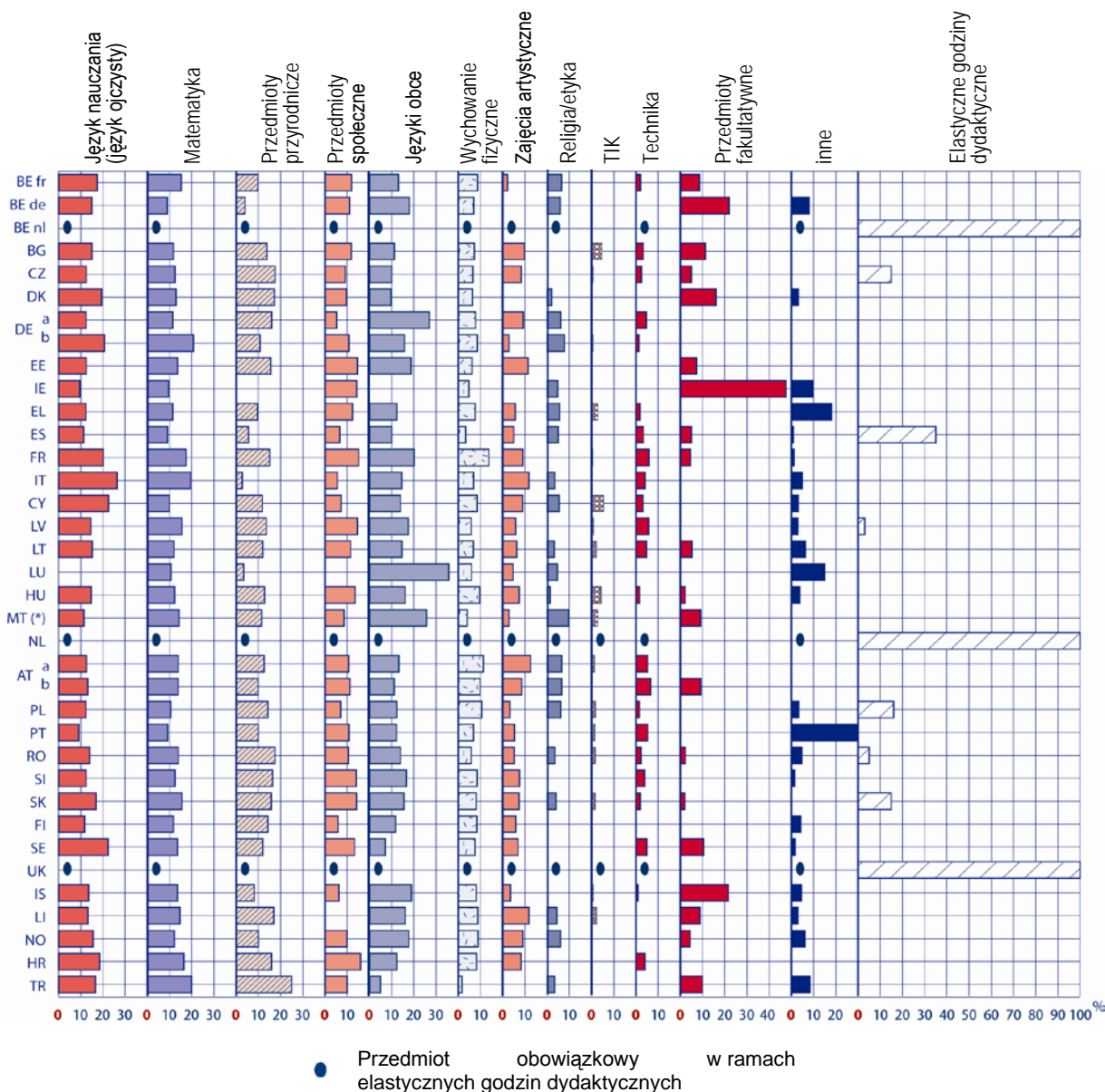
W niektórych państwach łączna liczba godzin przeznaczanych na matematykę pozostaje na stabilnym poziomie. W czasie obowiązkowego kształcenia na poziomie średnim matematyka zajmuje 10-15% wszystkich lekcji. W Niemczech (*Hauptschule*), Francji, Włoszech i Turcji matematyka zajmuje większą liczbę godzin dydaktycznych – niemal 20%.

Względna ilość czasu zalecanego na zajęcia artystyczne zmniejsza się w porównaniu ze szkołą podstawową. W czasie obowiązkowej nauki w szkołach średnich zajmują one zazwyczaj nie więcej niż 10%. Więcej czasu przeznacza się na zajęcia artystyczne w Estonii, Włoszech, Austrii (*Allgemeinbildende Höhere Schule* – odmiana *Realgymnasium*) i Liechtensteinie (*Gymnasium*).

W czasie nauki obowiązkowej w szkole średniej w ramach zalecanego podziału godzin w większości państw umożliwia się elastyczne przeznaczanie pewnej liczby godzin na różne przedmioty. Generalnie szkoły mogą podzielić te godziny między przedmioty podstawowe lub wprowadzić specjalne zajęcia międzyprzedmiotowe albo lekcje dodatkowe. W Belgii (Wspólnota Flamandzka), Holandii, Szwecji (w ramach każdego przedmiotu) i Zjednoczonym Królestwie szkoły posiadają dowolność w określaniu czasu przeznaczanego na wszystkie przedmioty w całym okresie kształcenia obowiązkowego. Ponadto w większości państw uczniowie obowiązkowych ogólnokształcących szkół średnich mogą w pewnym stopniu samodzielnie wybierać przedmioty, ponieważ „opcje podstawy programowej” umożliwiają im wybranie określonych przedmiotów z przygotowanej wcześniej listy.

W niemal połowie wszystkich państw informatyka (TIK) jest nauczana jako osobny przedmiot, ale przeznaczają na nią bardzo mały odsetek godzin dydaktycznych. Jednakże elementy TIK są nauczane w ramach innych przedmiotów lub w ramach ogólniejszych przedmiotów technicznych; często jest to też narzędzie promowania nauki w ramach programu nauczania.

Rysunek F3: Odsetek zalecanej minimalnej liczby godzin nauczania poszczególnych przedmiotów lub obszarów przedmiotowych w ogólnokształcących obowiązkowych w szkołach średnich, 2010/11



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Zob. Rysunek F2.

Szczegółowe uwagi na temat poszczególnych krajów i dokładniejsze informacje dotyczące alokacji godzin nauczania na przedmioty nauczania można znaleźć na stronie internetowej:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/tools_en.php#taught_time

Dodatkowe uwagi

Niemcy: a) *Gymnasium*, b) *Hauptschule*.

Malta: Ścieżka kształcenia na poziomie średnim.

Austria: a) *Allgemeinbildende Höhere Schule* (rodzaj *Realgymnasium*); b) *Hauptschule i Polytechnische Schule*.

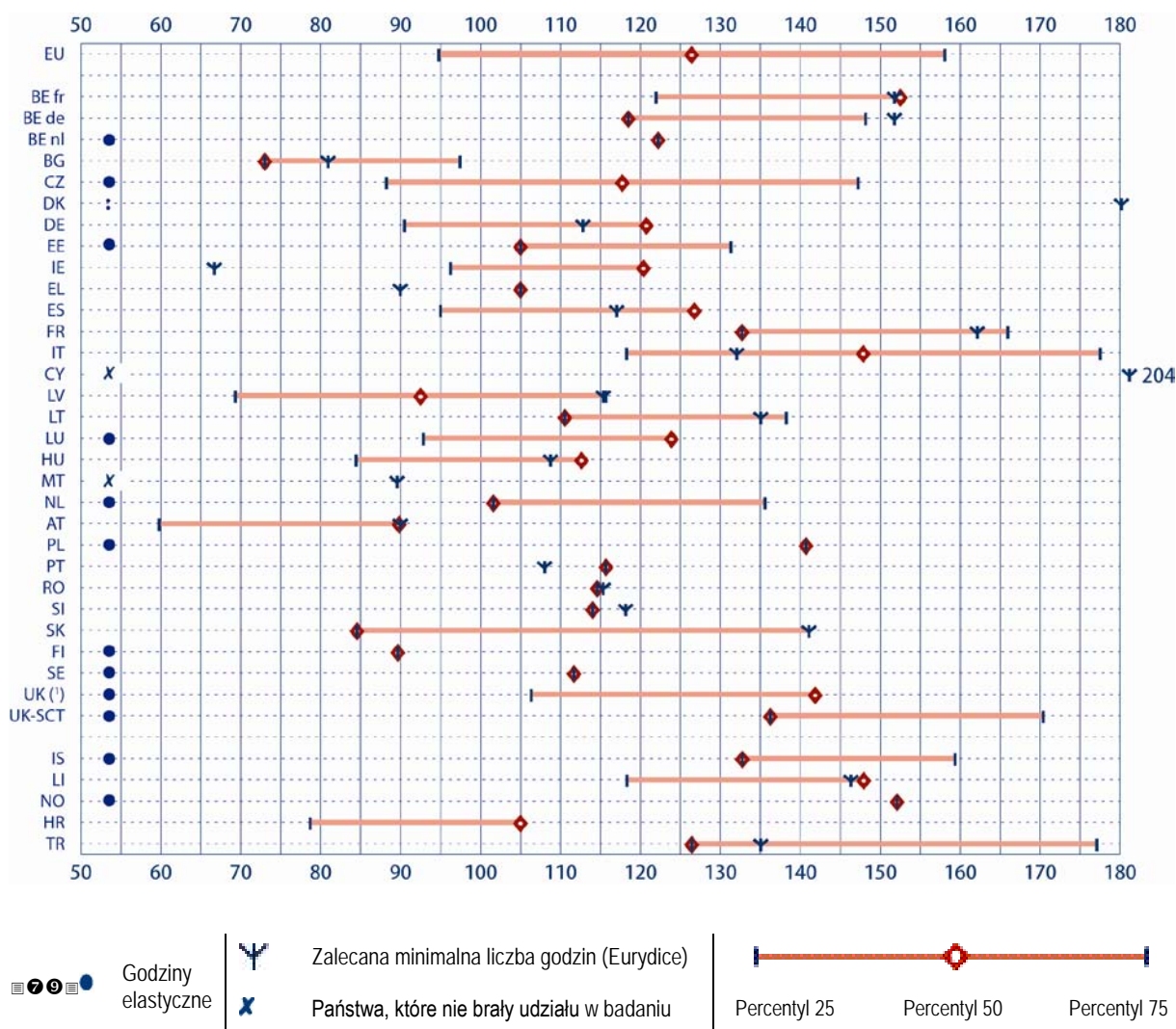
Szwecja: Podział godzin odpowiada całemu okresowi kształcenia obowiązkowego (klasy 1-9).

Liechtenstein: *Oberschule*.

RZECZYWISTA LICZBA GODZIN PRZEZNACZANYCH NA JĘZYK NAUCZANIA (JĘZYK OJCZYSTY) GENERALNIE POKRYWA SIĘ Z OFICJALNYMI ZALECENIAMI MINIMALNYMI

W całej Europie język nauczania z reguły jest przedmiotem obowiązkowym o najwyższej minimalnej liczbie zalecanych godzin (zob. Rysunek F2). W przypadku państw, które brały udział w badaniu PISA 2009, można zauważyć związek między tymi zaleceniami oficjalnymi i czasem, jaki zdaniem 15-latków poświęcają oni na naukę języka nauczania. Poza tym w krajach, gdzie nie ma centralnych regulacji dotyczących minimalnej liczby godzin i gdzie szkoły wyznaczają roczną liczbę godzin dydaktycznych dla poszczególnych grup wiekowych, te dane empiryczne dają pojęcie o znaczeniu tego przedmiotu w szkolnym programie nauczania. Jako że uczniowie przepytani w badaniu PISA mogą znajdować się w różnych klasach i podlegać różnym programom kształcenia w zależności od struktury krajowych systemów edukacji w Europie, w poniższym wskaźniku porównano rzeczywistą liczbę godzin dydaktycznych z zaleceniami minimalnymi wydawanymi na szczeblu centralnym dla zakładanej klasy uczniów w tym wieku.

➡ Rysunek F4: Rzeczywista roczna liczba godzin przeznaczonych na język nauczania w porównaniu z zalecaną liczbą godzin, uczniowie 15-letni, 2009



Źródło: OECD, baza danych PISA 2009 i Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR



PROCESY EDUKACYJNE

(p)	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
10	95	122	118	61	73	88	0	91	105	96	79	95	66	118	x	69	111	93
20	95	122	118	122	73	88	0	91	105	96	105	95	133	118	x	69	111	93
50	126	152	118	122	73	118	0	121	105	120	105	127	133	148	x	93	111	124
75	158	152	148	122	97	147	0	121	131	120	105	127	166	177	x	116	138	124
90	158	152	148	153	122	147	0	151	131	120	158	127	166	207	x	139	138	155
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (¹)	UK- SCT	IS	LI	NO	HR	TR
10	56	x	68	60	141	116	57	85	85	90	74	106	102	106	118	152	79	101
20	84	x	102	60	141	116	115	114	85	90	112	106	136	133	118	152	79	126
50	113	x	102	90	141	116	115	114	85	90	112	142	136	133	148	152	105	126
75	113	x	135	90	141	116	115	114	141	90	112	142	170	159	148	152	105	177
90	141	x	135	120	169	231	115	114	141	120	149	177	170	159	148	152	105	202

(p) = percentyl

Źródło: OECD, baza danych PISA 2009 i Eurydice.

UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia

Uczniów poproszono w wystanym do nich kwestionariuszu o podanie liczby lekcji czytania i pisania, matematyki oraz przedmiotów ścisłych w tygodniu. Obliczenie rzeczywistej rocznej liczby godzin dydaktycznych uzyskano poprzez pomnożenie liczby lekcji w tygodniu wskazanej w kwestionariuszach przez średni czas trwania lekcji oraz liczbę tygodni w roku szkolnym w 2009 r. W celu uzyskania jak największej jasności na rysunku przedstawiono jedynie wartości odpowiadające percentylom 25, 50 i 75.

Wartości dla percentyla 10 i 90 umieszczono w tabeli pod rysunkiem.

Więcej informacji na temat międzynarodowego badania PISA oraz definicja percentyli – zob. część *Glosariusz i narzędzia statystyczne*.

Liczbę zalecanych godzin dydaktycznych podano dla klasy, w której uczniowie mają po 15 lat.

Dodatkowe uwagi

UE: Średnia europejska jest obliczana na podstawie informacji przekazanych przez państwa europejskie uczestniczące w badaniu.

Niemcy: Podano zalecaną liczbę godzin dydaktycznych dla *Gymnasium*.

Hiszpania: Wskazana liczba godzin dydaktycznych dotyczy jedynie liczby godzin przeznaczonych na język nauczania zgodnie z zaleceniami wydawanymi na szczeblu centralnym. Ogólna liczba godzin poświęcanych na język nauczania może być o 40% wyższa, jeśli wziąć pod uwagę czas przyznawany przez Wspólnoty Autonomiczne.

Austria: Podano zalecaną liczbę godzin dydaktycznych dla *Allgemeinbildende Höhere Schule* (AHS).

Liechtenstein: Podano zalecaną liczbę godzin dydaktycznych dla *Oberschule i Realschule*.

Średnio w Unii Europejskiej przynajmniej połowa 15-letnich uczniów ma około 125 godzin języka nauczania w roku szkolnym, a jedna czwarta uczy się tego przedmiotu przez więcej niż 155 godzin. Wymiar mniejszy niż 100 godzin na rok dotyczy zaledwie pięciu państw (Bułgaria, Łotwa, Austria, Słowacja i Finlandia). Z kolei w Belgii (Wspólnota Francuska), Włoszech, Liechtensteinie i Norwegii liczba rzeczywistych godzin jest najwyższa i wynosi w przypadku połowy uczniów więcej niż 145 rocznie.

Różnica między 25. a 75. percentylem generalnie wynosi 30-50 godzin rocznie. Jednakże w dziewięciu państwach (³) nie ma różnic między tymi dwoma percentylami, co wskazywałoby, że większość uczniów kształci się według tego samego programu. Z kolei w Republice Czeskiej, Włoszech, na Słowacji i w Turcji można zauważyć znaczne różnice, wynoszące więcej niż 50 godzin rocznie.

Generalnie porównanie rzeczywistej liczby godzin dydaktycznych oraz oficjalnych zaleceń pokazuje, że w niemal wszystkich państwach rzeczywista liczba godzin dydaktycznych jest zgodna z zaleceniami, ponieważ przynajmniej połowa uczniów jest nauczana przez zalecaną liczbę godzin. W 10 z 20 państw, w których istnieją zalecenia dotyczące minimalnej liczby godzin, ich rzeczywista liczba jest bardzo bliska zaleceniom w przypadku połowy uczniów (odchylenie wynosi nie więcej niż 8 godzin rocznie).

(³) Belgia (Wspólnota Flamandzka), Grecja, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowenia, Finlandia, Szwecja i Norwegia.

BARDZO NIEWIELU 15-LATKÓW POŚWIĘCA NA PRACE DOMOWE Z POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTÓW WIĘCEJ NIŻ DWIE GODZINY W TYGODNIU

Czas poświęcany w domu na naukę lub wykonywanie prac domowych może być postrzegany jako uzupełnienie nauczania w szkole. Daje on uczniom możliwość konsolidacji przyswojonych treści lub praktykowania umiejętności wyniesionych ze szkoły i może stanowić okazję do rozwijania dodatkowych umiejętności lub kompetencji. Zadanie domowe często jest postrzegane jako sposób wzmacniania związku między domem a szkołą.

Przeprowadzono wiele badań dotyczących efektywności prac domowych, ich optymalnej częstotliwości oraz ilości poświęcanego na nie czasu. Ustalenia metaanalizy przeprowadzonej przez Hattiego (2009, s. 234) wskazują, że wysoka częstotliwość wykonywania zadań domowych z matematyki ma korzystny wpływ na osiągnięcia uczniów, ale prace, które wymagają poświęcenia dłuższego czasu, nie wywierają takiego wpływu. Hattie stwierdza też, że „wyniki są lepsze – niezależnie od przedmiotu – jeśli w skład zadania domowego wchodzi nauka na pamięć, praktyka lub ćwiczenie określonych treści”.

W większości państw centralne władze oświatowe nie podają w dokumentach strategicznych zaleceń dotyczących prac domowych w szkołach podstawowych i średnich I stopnia. Zazwyczaj sposób ich traktowania pozostawia się w gestii poszczególnych szkół i nauczycieli.

Na tej podstawie można stwierdzić, że znakomita większość 15-letnich uczniów, którzy brali udział w badaniu PISA 2009, poświęca na naukę w domu lub odrabianie prac domowych mniej niż dwie godziny w tygodniu na przedmiot. W dziewięciu państwach ponad 95% uczniów uczy się w domu każdego z trzech analizowanych przedmiotów (język ojczysty, matematyka i przedmioty ścisłe) mniej niż dwie godziny w tygodniu.

Tylko w czterech państwach (Estonia, Grecja, Rumunia i Turcja) ponad 20% uczniów poświęca na prace domowe z każdego z tych trzech przedmiotów więcej niż dwie godziny, ale tylko 10% uczniów przeznacza na to więcej niż cztery godziny.

Jeśli porównać czas poświęcany na naukę różnych przedmiotów w domu, stosunkowo dużo czasu w niemal wszystkich państwach europejskich poświęca się na matematykę (wyjątek stanowi Rumunia). W Hiszpanii i Portugalii dwa razy więcej uczniów spędza ponad dwie godziny w tygodniu nad pracami domowymi z matematyki niż z języków obcych lub przedmiotów ścisłych. Szczególna sytuacja ma miejsce w Grecji, gdzie uczniowie odrabiają prace domowe częściej niż w pozostałych państwach europejskich – ponad 50% odrabia zadania domowe z matematyki przez więcej niż dwie godziny w tygodniu, a 15% poświęca na nie ponad cztery godziny w tygodniu.

Od czasu przeprowadzenia poprzedniego badania PISA (w 2006 roku) zauważono pewne istotne zmiany dotyczące prac domowych. W roku 2006 ponad jedna trzecia 15-latków poświęcała dwie lub więcej godzin w tygodniu zarówno na język nauczania, jak i na matematykę. W Bułgarii, Polsce, Rumunii i Turcji odsetek ten stanowił ponad 40%, a we Włoszech – ponad 60%. W roku 2009 w Bułgarii i Polsce o 25 punktów procentowych mniej uczniów poświęcało dwie lub więcej godzin w tygodniu na odrabianie prac domowych lub naukę w domu. Ponadto w badaniu PISA 2006 w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Holandii, Polsce i Słowenii więcej uczniów informowało, że spędza większą ilość czasu nad pracami domowymi z przedmiotów ścisłych niż z języka nauczania. W roku 2009 sytuacja się zmieniła – przedmiotami, na które uczniowie we wszystkich czterech państwach/regionach poświęcali najwięcej czasu w domu, były matematyka i język nauczania.

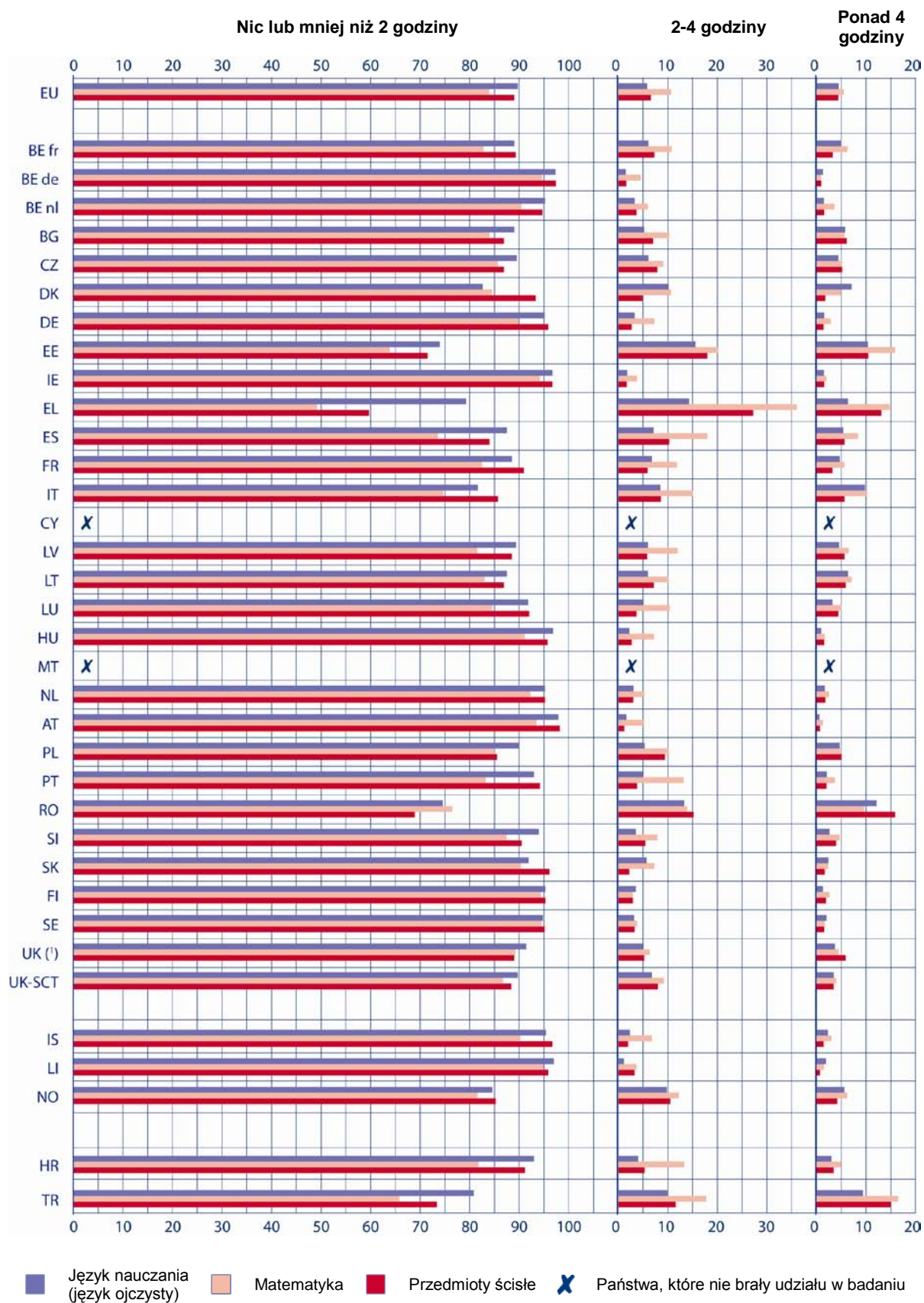
Objaśnienia (Rysunek F5)

W kwestionariuszach wysłanych do uczniów poproszono o wskazanie, ile godzin w tygodniu przeznaczają na odrabianie prac domowych i naukę przedmiotów ścisłych, matematyki i języka w domu. Przedstawiono pięć możliwych odpowiedzi, które na rysunku zebrano w następujące kategorie: (a) nic lub mniej niż dwie godziny, (b) 2-4 godziny oraz (c) ponad cztery godziny.

Procedura doboru próbek obejmowała wybór szkoły, a następnie uczniów w wieku 15 lat. W badaniu próbowano zapewnić każdemu uczniowi to samo prawdopodobieństwo wyboru niezależnie od wielkości szkoły, do której uczęszcza. W tym celu szkołom nadawano wagę w taki sposób, że prawdopodobieństwo wyboru było odwrotnie proporcjonalne do ich wielkości. Wartości uzyskane dzięki doborze prób spośród samych szkół byłyby nieco niższe.

Więcej informacji na temat międzynarodowego badania PISA oraz definicja percentyli – zob. część *Glosariusz i narzędzia statystyczne*.

Rysunek F5: Rozkład 15-letnich uczniów ze względu na liczbę godzin, jaką spędzają na odrabianiu prac domowych i nauce w domu, sektor publiczny i prywatny łącznie, 2009



Źródło: OECD, baza danych PISA 2009.

UK (!) = UK-ENGWLS/NIR

CZĘŚĆ I – GODZINY DYDAKTYCZNE

	Nic lub mniej niż 2 godziny			2-4 godziny			Ponad 4 godziny		
	Język nauczania	Matematyka	Przedmioty ścisłe	Język nauczania	Matematyka	Przedmioty ścisłe	Język nauczania	Matematyka	Przedmioty ścisłe
UE	89,7	83,9	89,0	5,8	10,6	6,6	4,5	5,5	4,4
BE fr	89,0	82,8	89,3	6,1	10,8	7,3	4,9	6,3	3,3
BE de	97,3	94,6	97,4	1,5	4,5	1,6	1,3	0,9	1,0
BE nl	95,2	90,4	94,7	3,3	6,0	3,7	1,5	3,6	1,6
BG	89,0	84,0	86,9	5,2	10,3	7,0	5,8	5,7	6,1
CZ	89,5	85,7	86,9	6,1	9,1	7,9	4,4	5,2	5,2
DK	82,6	84,5	93,3	10,2	10,6	4,9	7,1	4,9	1,8
DE	95,1	89,9	95,9	3,3	7,3	2,7	1,6	2,9	1,4
EE	74,0	63,9	71,5	15,6	20,2	18,0	10,4	15,9	10,5
IE	96,7	94,2	96,7	1,8	3,8	1,7	1,5	2,0	1,6
EL	79,3	49,2	59,7	14,3	36,0	27,2	6,4	14,8	13,1
ES	87,5	73,6	84,0	7,1	18,0	10,3	5,4	8,4	5,7
FR	88,5	82,5	90,9	6,8	11,8	5,9	4,7	5,6	3,2
IT	81,7	74,7	85,7	8,5	15,1	8,6	9,8	10,2	5,7
CY	x	x	x	x	x	x	x	x	x
LV	89,4	81,5	88,5	6,0	12,0	5,8	4,6	6,5	5,7
LT	87,5	83,0	86,9	6,0	10,0	7,2	6,4	7,1	5,9
LU	91,8	84,5	92,0	5,1	10,4	3,7	3,2	5,1	4,4
HU	96,8	91,1	95,7	2,2	7,2	2,7	1,0	1,7	1,6
MT	x	x	x	x	x	x	x	x	x
NL	95,2	92,3	95,2	3,1	5,2	3,0	1,7	2,5	1,8
AT	97,9	93,5	98,2	1,6	5,2	1,2	0,6	1,3	0,7
PL	90,0	85,0	85,5	5,3	10,2	9,4	4,7	4,8	5,1
PT	93,0	83,2	94,2	4,9	13,2	3,8	2,1	3,7	2,0
RO	74,6	76,5	68,9	13,3	13,9	15,2	12,1	9,6	15,9
SI	93,9	87,4	90,5	3,5	7,9	5,5	2,6	4,7	4,0
SK	91,9	90,3	96,1	5,7	7,3	2,2	2,4	2,4	1,7
FI	95,3	94,4	95,3	3,5	2,9	2,9	1,3	2,6	1,9
SE	94,8	94,5	95,1	3,2	3,8	3,3	2,0	1,7	1,6
UK (¹)	91,4	89,2	89,0	4,9	6,3	5,2	3,7	4,5	5,9
UK-SCT	89,7	86,7	88,4	6,8	9,2	8,0	3,5	4,0	3,5
IS	95,4	90,2	96,7	2,3	6,8	2,0	2,3	3,0	1,4
LI	97,0	94,9	95,9	1,1	3,7	3,3	1,9	1,5	0,7
NO	84,6	81,6	85,3	9,8	12,2	10,5	5,6	6,2	4,2
HR	93,0	81,8	91,2	4,0	13,3	5,3	3,0	4,9	3,5
TR	80,8	65,8	73,4	9,9	17,7	11,6	9,4	16,5	15,0

Źródło: OECD, baza danych PISA 2009.

UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR

PROCESY EDUKACYJNE

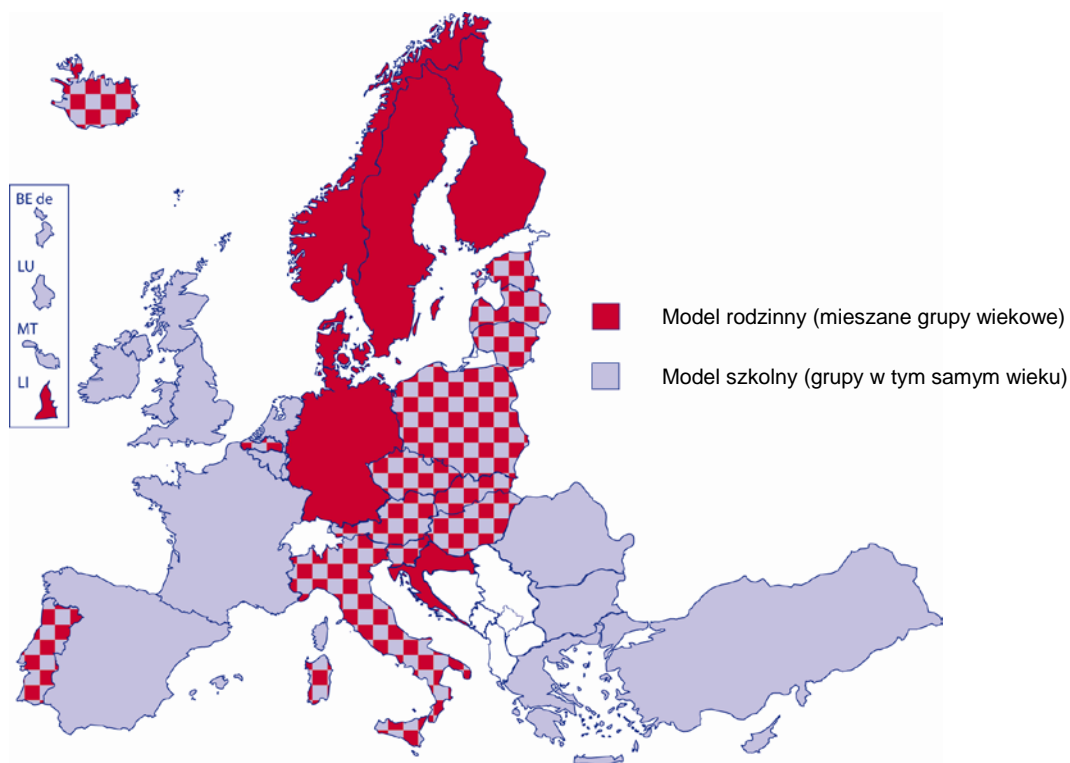
CZĘŚĆ II – DZIELENIE UCZNIÓW NA GRUPY I WIELKOŚĆ KLAS

SZKOLNY MODEL DZIELENIA DZIECI NA GRUPY TO NAJBARDZIEJ ROZPOWSZECHNIONA PRAKTYKA W PRZEDSZKOLACH

W placówkach przedszkolnych (ISCED 0) dzieci są dzielone na grupy zgodnie z modelem „szkolnym” albo „rodzinnym”. Pierwszy daje przedsmak sytuacji w szkołach podstawowych – dzieci są dzielone na grupy wiekowe. Drugi bardziej przypomina sytuację „rodzinną”, a dzieci w różnym wieku należą do tej samej grupy.

Ogólnie rzecz biorąc, państwa albo opowiadają się za modelem szkolnym, albo dopuszczają łączenie obu modeli, pozwalając placówkom na samodzielne podjęcie decyzji w tej kwestii. Ta druga możliwość często pojawia się na terenach wiejskich, gdzie w przedszkolach nie ma tylu dzieci, by tworzyć osobne grupy wiekowe (na przykład w Polsce, na Słowacji, a w pewnym stopniu też w Hiszpanii). Model rodzinny przeważa tylko w kilku państwach (Dania, Niemcy, Finlandia, Szwecja, Liechtenstein, Norwegia i Chorwacja). Nie we wszystkich krajach zaleca się lub nakazuje, jaki model powinien być przyjęty: w niektórych decyzję w tym zakresie pozostawiono władzom lokalnym lub poszczególnym placówkom. Dzieje się tak w Polsce i Zjednoczonym Królestwie, gdzie przeważa model szkolny, a także w Szwecji i Norwegii, gdzie częściej spotyka się model rodzinny.

➡ **Rysunek F6: Główne metody dzielenia dzieci na grupy w placówkach przedszkolnych (ISCED 0), 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Austria: Wybór między modelem szkolnym i rodzinnym może zależeć od lokalnych potrzeb.

W PLACÓWKACH PRZEDSZKOLNYCH DOPUSZCZA SIĘ MAKSYMALNIE 25 DZIECI NA JEDNĄ WYKWALIFIKOWANĄ OSOBĘ DOROSŁĄ

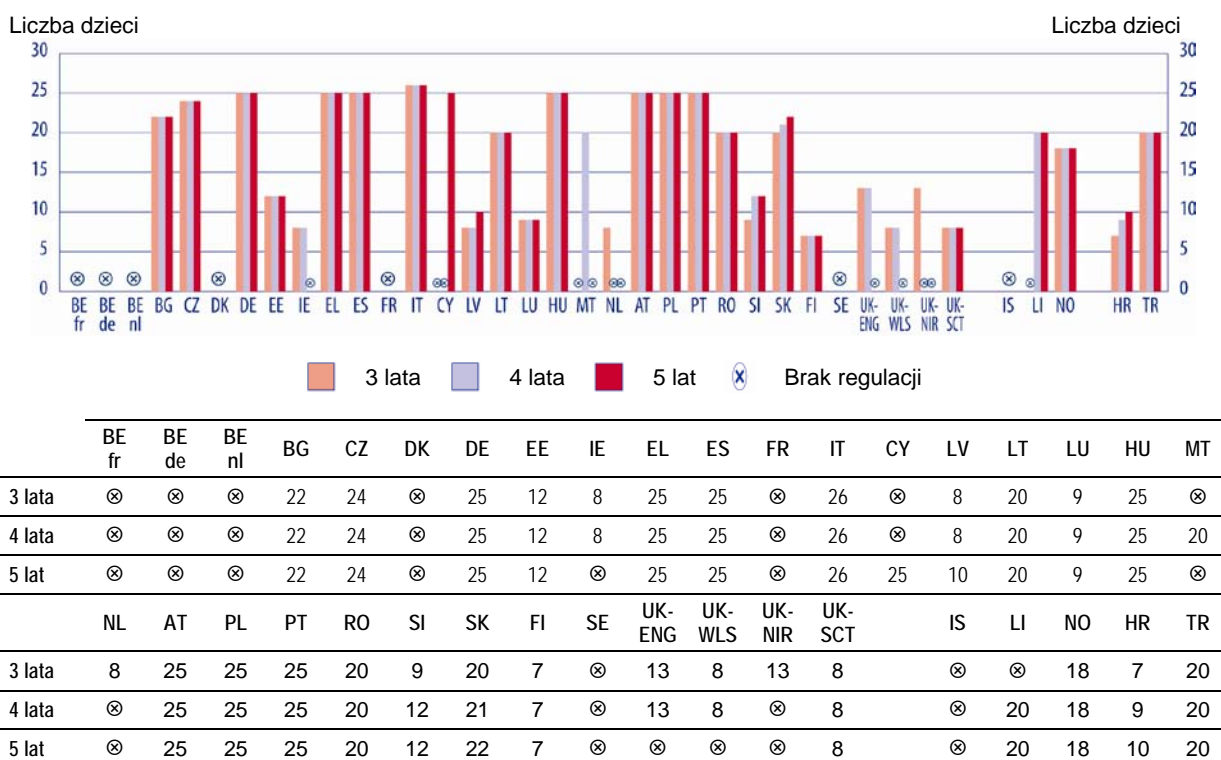
W znakomitej większości państw wprowadzono regulacje dotyczące maksymalnej liczby dzieci przypadających w placówkach edukacji przedszkolnej na jedną wykwalifikowaną osobę dorosłą. Jeśli liczba ta zostanie przekroczona, dzieli się grupę dzieci albo dodaje drugą wykwalifikowaną osobę dorosłą.

W około dwóch trzecich państw, w których istnieją stosowne regulacje, górny limit grupy ustalany jest na 20-25 dzieci na jedną osobę dorosłą. W pozostałych krajach ustala się grupy mniejsze niż 15 dzieci, a najmniejsze grupy (siedmiu dzieci) zaleca się w Finlandii i Chorwacji (tylko w przypadku trzylatków).

Zazwyczaj dla wszystkich grup wiekowych wyznaczana jest taka sama maksymalna liczba dzieci na jedną osobę dorosłą, z wyjątkiem kilku państw (Łotwa, Słowenia, Słowacja i Chorwacja), gdzie limit ten rośnie wraz z wiekiem dzieci.

W porównaniu z danymi z roku 2000 maksymalna liczba dzieci przypadająca na jedną osobę dorosłą w większości państw została utrzymana. Oficjalne regulacje wydane w kilku państwach (Republika Czeska, Estonia, Włochy, Polska, Portugalia, Słowenia i Słowacja) ograniczają maksymalną liczbę dzieci przypadających na jedną osobę dorosłą, jeśli w grupie jest jedno lub więcej dzieci o potrzebach specjalnych.

Rysunek F7: Zalecana maksymalna liczba dzieci przypadających na jedną wykwalifikowaną osobę dorosłą w placówkach przedszkolnych (ISCED 0), 2010/11



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Informacje zebrane i przedstawione na tym rysunku mówią o maksymalnej liczbie dzieci przypadających na jedną wykwalifikowaną osobę dorosłą w czasie zajęć edukacyjnych prowadzonych w obecności wykwalifikowanego nauczyciela. Z tego powodu nie uwzględniono ośrodków opieki dziennej i innych miejsc opieki nad dziećmi.

Dodatkowe uwagi

Republika Czeska: Ustawodawstwo stwierdza wprost, że maksymalna liczba dzieci wynosi 24 – w klasie/grupie przedszkolnej, a nie na jedną wykwalifikowaną osobę dorosłą.

Irlandia: Edukacja przedszkolna kończy się przed osiągnięciem piątego roku życia, kiedy to dzieci generalnie zaczynają uczęszczać do klas zerowych w szkołach podstawowych. W przypadku dzieci w wieku do czterech lat wskazana maksymalna liczba dzieci przypadających na osobę dorosłą (8) dotyczy edukacji przedszkolnej w pełnym wymiarze godzin. W przypadku instytucji, w których dzieci korzystają z kształcenia przedszkolnego w niepełnym wymiarze godzin, maksymalna liczba dzieci przypadających na osobę dorosłą wynosi 10.

Łotwa: Zgodnie z wdrożoną w roku szkolnym 2009/10 nową zasadą finansowania, że „pieniądze idą za uczniem”, stosunek liczby uczniów do liczby nauczycieli wynosi 8:1 w regionach wiejskich i 10,2 w miastach. Średnio jeden nauczyciel przypada na 9,1 uczniów.

Malta: W grupach, do których uczęszczają dzieci o specjalnych potrzebach, w których zatrudnia się asystenta nauczyciela, maksymalna liczba trzyletnich dzieci w grupie powinna wynosić 14, a czteroletnich – 18. Wiek 5 lat nie kwalifikuje się do edukacji przedszkolnej, ale jest częścią obowiązkowego kształcenia w szkołach podstawowych (zob. Rysunek F8).

Austria: Zalecana maksymalna liczba dzieci przypadających na jedną osobę dorosłą wynosi 25. Wdrożenie tej regulacji odbywa się na poziomie landów, dlatego rzeczywista wielkość może się w praktyce różnić.

Słowenia: Wymóg ustalający maksymalną liczbę dzieci przypadających na jedną osobę dorosłą ma zastosowanie do czterech godzin dziennie. W pozostałych godzinach liczba ta wzrasta do 17-22 w przypadku dzieci w wieku 3-6 lat.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Edukacja przedszkolna kończy się w wieku 4-5 lat, kiedy to dzieci zasadniczo zaczynają uczęszczać do klas pierwszych w szkołach podstawowych.

Norwegia: Oficjalne regulacje mówią o 14-18 podopiecznych na opiekuna pedagogicznego (nauczyciel przedszkolny) w przypadku dzieci w wieku 3-6 lat. Pracownicy pomocniczy nie są uwzględnieni, stanowią dodatkowe wsparcie.

W CZASIE EDUKACJI OBOWIĄZKOWEJ NAJCZĘŚCIEJ SPOTYKANY GÓRNY LIMIT WIELKOŚCI KLASY WYNOŚI 28 UCZNIÓW

W dwóch trzecich krajów istnieją regulacje dotyczące maksymalnej liczby uczniów w klasie w szkołach podstawowych i średnich. W około połowie z nich regulacje mówią też o minimalnej liczebności klasy. W pozostałych państwach brak ogólnokrajowych regulacji dotyczących wielkości klas.

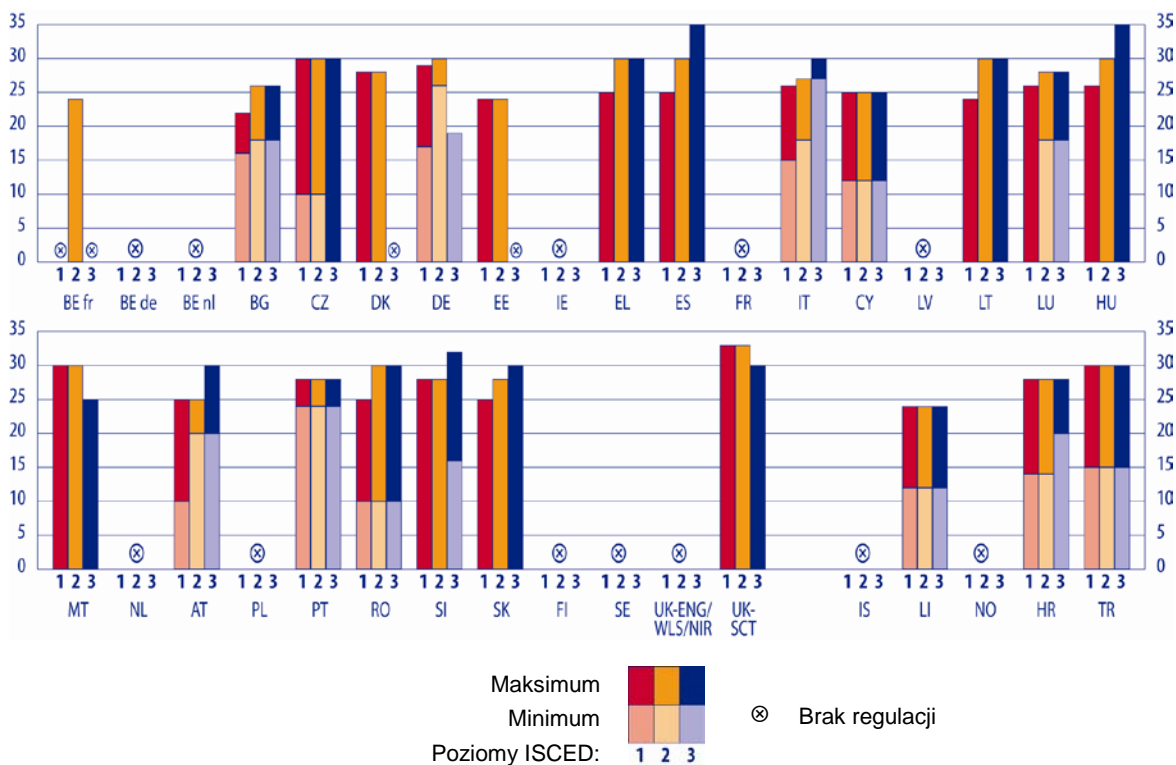
W ostatniej dekadzie nie doszło do zasadniczych zmian w odniesieniu do oficjalnej maksymalnej liczby uczniów w klasie. W kontekście ogólnoeuropejskim limity wielkości klas pozostały na poziomie 25-35 uczniów. Najwyższy górny limit wielkości klas obowiązuje w Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) w szkołach podstawowych i średnich I stopnia, gdzie wynosi 33 uczniów, a także w Hiszpanii i na Węgrzech w przypadku szkół średnich II stopnia (35 uczniów). Najmniejszą liczbę uczniów potrzebną do utworzenia klasy zanotowano w Republice Czeskiej i Rumunii, gdzie do założenia klasy w szkole podstawowej lub średniej potrzeba tylko 10 osób.

W Austrii od roku szkolnego 2007/08 obniżono liczbę uczniów w klasie w szkołach podstawowych, ogólnokształcących szkołach średnich, akademickich szkołach średnich oraz szkołach przedzawodowych. W przypadku akademickich szkół średnich (AHS) limit zwiększono o 20%, ze względu na to, że nie można już odrzucać uczniów kwalifikujących się do przyjęcia do AHS ze względu na brak miejsc.

Państwa zdają się zwiększać górny limit wielkości klas wraz z wiekiem uczniów. W większości systemów edukacji maksymalna liczba uczniów w klasie w szkołach średnich jest wyższa niż w podstawowych.

Generalnie regulacje dotyczące wielkości klas dotyczą wszystkich poziomów i przedmiotów w programie nauczania. Jednakże niektóre państwa odbiegają od tego wzorca. Na przykład w Belgii (Wspólnota Francuska) w szkołach średnich I stopnia regulacje dotyczące wielkości klas nie dotyczą religii i etyki. W Polsce, choć nie ma oficjalnych regulacji dotyczących wielkości klas, ustanowiono limity uczniów w przypadku określonych przedmiotów. Są to przedmioty, w przypadku których liczba uczniów wpływa na wyniki nauczania (na przykład obowiązkowe lekcje z informatyki, jeśli liczba dostępnych komputerów jest ograniczona, obowiązkowe lekcje języków obcych, zajęcia laboratoryjne i praktyczne, lekcje z wychowania do życia w rodzinie).

➔ Rysunek F8: Limity wielkości klas w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3), zgodnie z oficjalnymi zaleceniami, 2010/2011



		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1	min	⊗	⊗	⊗	16	10	⊗	17	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	15	12	⊗	⊗	⊗	⊗
	max	⊗	⊗	⊗	22	30	28	29	24	⊗	25	25	⊗	26	25	⊗	24	26	26
ISCED 2	min	⊗	⊗	⊗	18	10	⊗	26	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	18	12	⊗	⊗	18	⊗
	max	24	⊗	⊗	26	30	28	30	24	⊗	30	30	⊗	27	25	⊗	30	28	30
ISCED 3	min	⊗	⊗	⊗	18	⊗	⊗	19	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	27	12	⊗	⊗	18	⊗
	max	⊗	⊗	⊗	26	30	⊗	19	⊗	⊗	30	35	⊗	30	25	⊗	30	28	35
		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (!)	UK-SCT		IS	LI	NO	HR	TR
ISCED 1	min	⊗	⊗	10	⊗	24	10	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	12	⊗	14	15
	max	30	⊗	25	⊗	28	25	28	25	⊗	⊗	⊗	33	⊗	24	⊗	28	30	
ISCED 2	min	⊗	⊗	20	⊗	24	10	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	12	⊗	14	15	
	max	30	⊗	25	⊗	28	30	28	28	⊗	⊗	⊗	33	⊗	24	⊗	28	30	
ISCED 3	min	⊗	⊗	20	⊗	24	10	16	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	12	⊗	20	15	
	max	25	⊗	30	⊗	28	30	32	30	⊗	⊗	⊗	30	⊗	24	⊗	28	30	

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Choć w kilku państwach zmienia się maksymalna liczba uczniów w klasie, jeśli w jej skład wchodzi uczniowie o potrzebach specjalnych, nie zaprezentowano tego na rysunku.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr): Regulacje mówią o zakładanej średniej wielkości klasy, nie o wartościach maksymalnych.

Bułgaria i Malta: Dane dotyczą roku 2006/07 i są dostępne tylko dla szkół podstawowych.

Republika Czeska: Zgodnie z oficjalnymi regulacjami maksymalna wielkość klas w przypadku lekcji języka obcego jest ograniczona do 24 uczniów.

Niemcy: Minimalne i maksymalne wartości dla poziomu ISCED 3 to minimalne i maksymalne średnie liczby uczniów w klasie.

Estonia: Górny limit na poziomach ISCED 1 i 2 może być powiększony o maksymalnie dwóch uczniów w klasie przez właściciela szkoły, w porozumieniu z dyrektorem i radą szkoły. Także minimalna liczba uczniów potrzebna do stworzenia klasy może być ograniczona.

Irlandia: Choć nie istnieją oficjalne rekomendacje dotyczące wielkości klas, w praktyce w większości szkół średnich przyjęto limit 24 uczniów na zajęciach laboratoryjnych i praktycznych.

Hiszpania: Choć minimalna liczba uczniów w klasie nie została określona na poziomie krajowym, zazwyczaj ustalają ją odrębnie poszczególne Wspólnoty Autonomiczne.

Luksemburg: Wielkość klas jest obliczana na podstawie liczby lekcji w tygodniu przypadających na ucznia w każdej gminie.

Węgry: Zgodnie z oficjalnymi regulacjami maksymalna liczba uczniów w klasie może w określonych przypadkach zostać zwiększona o 30%.

Malta: W szkołach podstawowych i średnich I stopnia, w klasach, w których skład wchodzi uczniowie o indywidualnych potrzebach edukacyjnych, liczba uczniów nie może być większa niż 26. W szkołach średnich II stopnia (klasy 9-11), w klasach, w których skład wchodzi uczniowie o indywidualnych potrzebach edukacyjnych, liczba uczniów nie może być większa niż 21.

Słowenia: W szkołach dwujęzycznych (słoweńsko-węgierskich) oraz tych, w których językiem nauczania jest włoski, wielkości klas na wszystkich poziomach kształcenia obowiązkowego są mniejsze, niż zakładają limity określone w regulacjach ogólnych.

Słowacja: Minimalna liczba uczniów przy zakładaniu klas zerowych dla dzieci, które osiągnęły wiek sześciu lat przed 1 września danego roku, ale nie dysponują dojrzałością potrzebną do nauki w szkole, albo pochodzą ze środowisk znajdujących się w niekorzystnej sytuacji i mogą mieć problemy z opanowaniem programu kształcenia w pierwszej klasie szkoły podstawowej, wynosi osiem

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Maksymalna liczba 30 uczniów w klasie dotyczy wyłącznie dzieci w wieku 5-7 lat (Anglia i Walia) lub 4-8 lat (Irlandia Północna).

Zjednoczone Królestwo (SCT): W przypadku klas pierwszych maksymalna liczba uczniów w klasie wynosi 25, a klas 2-3 szkół podstawowych – 30. Liczba przedstawiona na rysunku odnosi się do klas 4-7.

Liechtenstein: Przedstawione dane dotyczą *Realschule* i *Gymnasium* (ISCED 2). W przypadku *Oberschule* (ISCED 2) klasy są tworzone w następujący sposób: do 30 uczniów – maksymalnie dwie klasy, do 48 uczniów – maksymalnie trzy klasy, do 49 uczniów – maksymalnie cztery klasy.

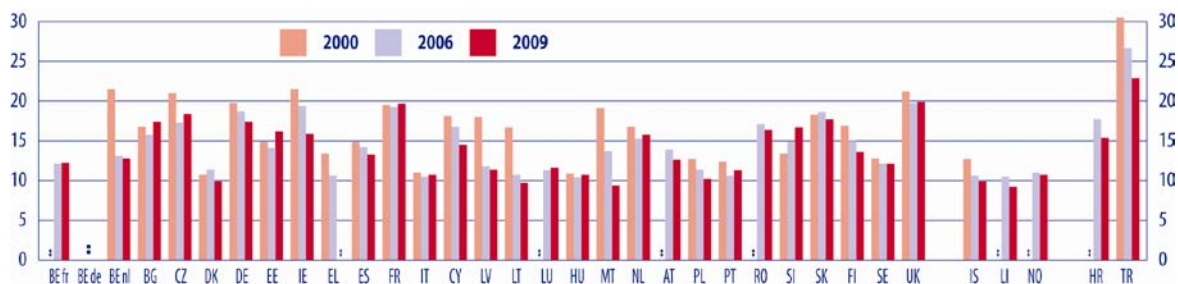
W WIĘKSZOŚCI PAŃSTW STOSUNEK LICZBY UCZNIÓW DO NAUCZYCIELI SPADA MIĘDZY SZKOŁĄ PODSTAWOWĄ A ŚREDNIĄ

W roku 2009 w Europie stosunek liczby uczniów do nauczycieli wynosił 14:1 w szkołach podstawowych i 12:1 w szkołach średnich. Stosunek liczby uczniów do nauczycieli to łączna liczba uczniów podzielona przez ogólną liczbę nauczycieli (zob. objaśnienia do Rysunku F9) i nie należy jej mylić z liczebnością klasy, która dotyczy uczniów nauczanych jednocześnie w danej klasie (zob. Rysunek F8). Do czynników mających wpływ na liczbę uczniów przypadających na nauczyciela, ale nie na wielkość klas, należy wspólna odpowiedzialność za klasę kilku pracujących równocześnie nauczycieli oraz obecność specjalistów mających wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W szkołach podstawowych najniższy współczynnik (wynoszący 9:1) odnotowano w Danii, na Litwie, Malcie, w Islandii i Liechtensteinie. W Turcji wskaźnik był najwyższy – 22:1. W przypadku szkół średnich współczynnik liczby uczniów przypadających na nauczyciela w większości państw wynosił od 10:1 do 15:1, ale między poszczególnymi państwami występują znaczne różnice. Najniższy współczynnik w przypadku szkół średnich I stopnia (6:1) odnotowano na Malcie, a najwyższy (średnio 18:1) w Luksemburgu. W przypadku szkół średnich Portugalia i Liechtenstein to jedyne państwa, w których współczynnik ten był niższy niż 10:1, a w Estonii, Finlandii i Turcji wyniósł on średnio więcej niż 16:1.

Od roku 2000 wskaźnik ten w dwóch trzecich państw spadł o średnio dwóch uczniów na nauczyciela w szkołach podstawowych oraz jednego ucznia w szkołach średnich. W przypadku szkół podstawowych największy spadek miał miejsce na Malcie (-10) i w Turcji (-8). W pozostałych państwach współczynnik ten w szkołach podstawowych wzrósł w latach 2000-2009. Jeśli chodzi o szkoły średnie I stopnia, największy spadek (-6) miał miejsce w Słowenii, na Cyprze, Łotwie i Litwie (-5). Polska i Zjednoczone Królestwo to kraje, w których współczynnik ten zmniejszył się najbardziej na poziomie szkół średnich.

Rysunek F9: Współczynnik liczby uczniów przypadających na nauczyciela w szkołach podstawowych (ISCED 1), 2000-2006-2009



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
2000	:	:	22	17	21	11	20	15	21	13	15	20	11	18	18	17	:
2006	12	:	13	16	17	11	19	14	19	11	14	19	11	17	12	11	11
2009	12	:	13	17	18	10	17	16	16	:	13	20	11	15	11	10	12
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	HR	TR
2000	11	19	17	:	13	12	:	13	18	17	13	21	13	:	:	:	31
2006	10	14	15	14	11	11	17	15	19	15	12	20	11	10	11	18	27
2009	11	9	16	13	10	11	16	17	18	14	12	20	10	9	11	15	23

Źródło: Eurostat, UOE.

Objaśnienia (Rysunek F9 i F10)

Współczynnik uczniów do nauczycieli jest uzyskiwany przez podzielenie liczby uczniów (przeliczonej na liczbę uczniów pobierających naukę w pełnym wymiarze godzin) na danym poziomie edukacji przez ekwiwalent liczby nauczycieli pracujących na pełny etat na tym samym poziomie. Do nauczycieli zaliczono nie tylko nauczycieli klasowych, ale także pomocniczych, specjalistów i wszystkich innych pracujących z dziećmi w klasach, małych grupach lub indywidualnie. Nie uwzględniono pracowników szkół, którym przydzielono zadania inne niż dydaktyka (inspektorzy, dyrektorzy nieprowadzący zajęć dydaktycznych, nauczyciele oddelegowani itp.), oraz przyszłych nauczycieli odbywających praktyki.

Dodatkowe uwagi

Dania: W przypadku lat 2006 i 2009 poziom ISCED 2 włączono do poziomu ISCED 1.

Luksemburg: Dane dla lat 2006 i 2009 dotyczące nauczycieli obejmują osoby zarządzające szkołą. Dane dotyczą wyłącznie sektora publicznego.

Holandia: Poziom ISCED 1 obejmuje poziom ISCED 0.

Portugalia: Dane szacunkowe dla roku 2000. Dane dotyczące liczby nauczycieli niepełnoetatowych przeliczonych na liczbę pracujących w pełnym wymiarze godzin nie są dostępne. W mianowniku uwzględniono wszystkich nauczycieli (ich ogólną liczbę).

Finlandia: Zmiana metodologii w roku 2006.

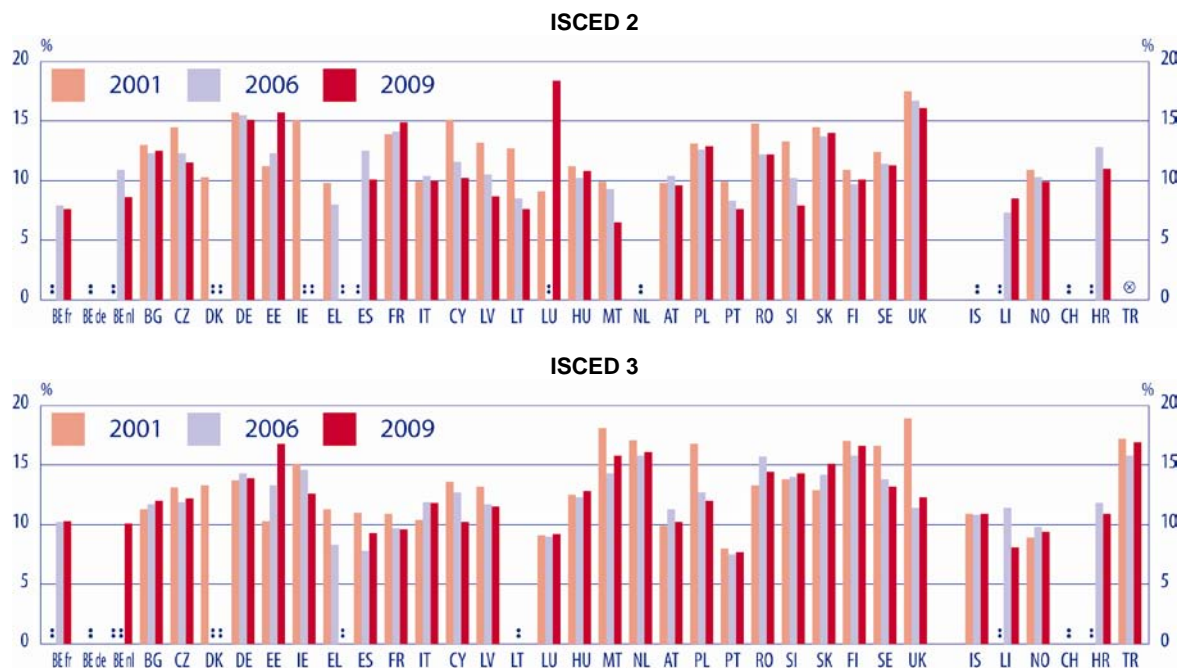
Islandia: Poziom ISCED 1 obejmuje poziom ISCED 2.

Liechtenstein: Dane dla lat 2006 i 2009 dotyczą wyłącznie sektora publicznego.

Norwegia: W roku 2000 poziom ISCED 1 włączono do poziomu ISCED 2. W latach 2006 i 2009 poziom ISCED 2 włączono do poziomu ISCED 1.

CZĘŚĆ II – DZIELENIE NA GRUPY

➔ **Rysunek F10: Współczynnik liczby uczniów przypadających na nauczyciela w ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 2-3), 2001-2006-2009**



ISCED 2	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2001	:	:	:	13,0	14,5	10,3	15,7	11,2	15,1	9,8	:	13,9	9,9	15,1	13,2	12,7	9,1	11,2
2006	7,9	:	10,9	12,3	12,3	:	15,5	12,3	:	8,0	12,5	14,1	10,4	11,6	10,5	8,5	:	10,2
2009	7,6	:	8,6	12,5	11,5	:	15,1	15,7	:	:	10,1	14,9	10,0	10,2	8,7	7,6	18,4	10,8
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	CH	HR	TR
2001	9,9	:	9,8	13,1	9,9	14,8	13,3	14,5	10,9	12,4	17,5	:	:	10,9	:	:	:	(-)
2006	9,3	:	10,4	12,6	8,3	12,2	10,2	13,7	9,7	11,4	16,7	:	7,3	10,3	:	:	12,8	(-)
2009	6,5	:	9,6	12,9	7,6	12,2	7,9	14,0	10,1	11,3	16,1	:	8,5	9,9	:	:	11,0	(-)

ISCED 3	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2001	:	:	:	11,3	13,1	13,3	13,7	10,3	15,1	11,3	11,0	10,9	10,4	13,6	13,2	:	9,1	12,5
2006	10,2	:	:	11,7	11,9	:	14,3	13,3	14,6	8,3	7,8	9,7	11,9	12,7	11,7	:	9,0	12,3
2009	10,3	:	10,1	12,0	12,2	:	13,9	16,8	12,6	:	9,3	9,6	11,8	10,2	11,5	:	9,2	12,8
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	CH	HR	TR
2001	18,1	17,1	9,9	16,8	8,0	13,3	13,8	12,9	17,0	16,6	18,9	10,9	:	8,9	:	:	:	17,2
2006	14,3	15,8	11,3	12,7	7,5	15,7	14,0	14,2	15,8	13,8	11,4	10,8	11,4	9,8	:	:	11,8	15,8
2009	15,8	16,1	10,2	12,0	7,7	14,4	14,3	15,1	16,6	13,2	12,3	10,9	8,1	9,4	:	:	10,9	16,9

Source: Eurostat, UOE.

Objaśnienia (Rysunek F9 i F10)

Współczynnik uczniów do nauczycieli jest uzyskiwany przez podzielenie liczby uczniów (przeliczonej na liczbę uczniów pobierających naukę w pełnym wymiarze godzin) na danym poziomie edukacji przez ekwiwalent liczby nauczycieli pracujących na pełny etat na tym samym poziomie. Do nauczycieli zaliczono nie tylko nauczycieli klasowych, ale też pomocniczych, specjalistów i wszelkich innych pracujących z dziećmi w klasach, małych grupach lub indywidualnie. Nie uwzględniono pracowników szkół, którym przydzielono zadania inne niż dydaktyka (inspektorzy, dyrektorzy nieprowadzący zajęć dydaktycznych, nauczyciele oddelegowani itp.), oraz przyszłych nauczycieli odbywających praktyki.



Dodatkowe uwagi

Belgia: W latach 2006 i 2009 poziom ISCED 3 obejmuje poziom ISCED 4. W roku 2001 poziom ISCED 3 obejmuje poziom ISCED 2 i 4.

Republika Czeska: W roku 2009 poziom ISCED 3 obejmuje poziomy ISCED 4 i ISCED 5B.

Dania: Poziom ISCED 1 obejmuje poziom ISCED 2.

Estonia: W roku 2009 na poziomie ISCED 2 uwzględniono wyłącznie programy ogólnokształcące. Poziom ISCED 3 obejmuje programy zawodowe na poziomie ISCED 2 i 4.

Irlandia: Poziom ISCED 3 obejmuje poziom ISCED 2 i 4. W roku 2001 poziom ISCED 2 obejmuje poziomy ISCED 3 i ISCED 4.

Hiszpania: W roku 2001 poziom ISCED 3 obejmuje poziom ISCED 2 i 4.

Litwa: Poziom ISCED 2 obejmuje poziom ISCED 3.

Luksemburg: W roku 2009 poziom ISCED 2 obejmuje nauczycieli poziomu ISCED 3 w przypadku niezależnych placówek prywatnych, a poziom ISCED 2 nauczycieli z subsydiowanych placówek prywatnych. W latach 2001 i 2006 poziom ISCED 2 włączono do poziomu ISCED 3, dane dotyczą wyłącznie sektora publicznego, a dane dotyczące nauczycieli obejmują pracowników zarządzających szkołą. W roku 2001 poziom ISCED 3 włączono do poziomu ISCED 2.

Węgry: W roku 2001 w porównaniu z poprzednimi latami poprawiono sposób obliczania ekwiwalentu nauczycieli zatrudnionych na pełny etat.

Holandia: Poziom ISCED 3 obejmuje poziomy ISCED 2 i ISCED 4.

Portugalia: Dane za rok 2001 mają charakter szacunkowy. Dane dotyczące ekwiwalentu nauczycieli pracujących w pełnym wymiarze godzin nie są dostępne. W mianowniku uwzględniono wszystkich nauczycieli (ich liczbę).

Finlandia: W roku 2001 poziom ISCED 3 obejmuje programy kształcenia zawodowego i technicznego na poziomie ISCED 4 i 5. W latach 2006 i 2009 poziom ISCED 3 obejmuje poziom ISCED 4. W roku 2006 zaszły zmiany w metodologii.

Zjednoczone Królestwo: W latach 2001 i 2006 poziom ISCED 3 obejmuje poziom ISCED 4. W roku 2009 poziom ISCED 3 obejmuje poziom ISCED 4 (z wyjątkiem subsydiowanych prywatnych programów ogólnokształcących).

Islandia: Poziom ISCED 1 obejmuje poziom ISCED 2. W roku 2009 poziom ISCED 4 częściowo włączono do poziomu ISCED 3. W latach 2001 i 2006 nauczyciele poziomu ISCED 4 są częściowo włączeni do poziomu ISCED 3.

Liechtenstein: Dane dotyczą wyłącznie szkół publicznych.

Norwegia: Dane dotyczą wyłącznie sektora publicznego. W latach 2006 i 2009 poziom ISCED 3 obejmuje poziom ISCED 4. W roku 2001 poziom ISCED 2 obejmuje poziom ISCED 1, a nauczycieli poziomu ISCED 4 włączono do poziomu ISCED 3.

WIĘKSZOŚĆ 15-LATKÓW UCZĘSZCZA DO KLAS O MNIEJSZEJ LICZBIE UCZNIÓW NIŻ ZAKŁADA OFICJALNE MAKSYMUM

W szkołach średnich I stopnia w Europie jest średnio od 25 do 28 uczniów w klasie.

Rzeczywista wielkość klas jest w większości państw mniejsza niż maksimum założone w regulacjach. Klasy mogą przekraczać limit wskazany w oficjalnych zaleceniach jedynie w Estonii, na Węgrzech, w Austrii, Słowenii, na Słowacji i w Turcji.

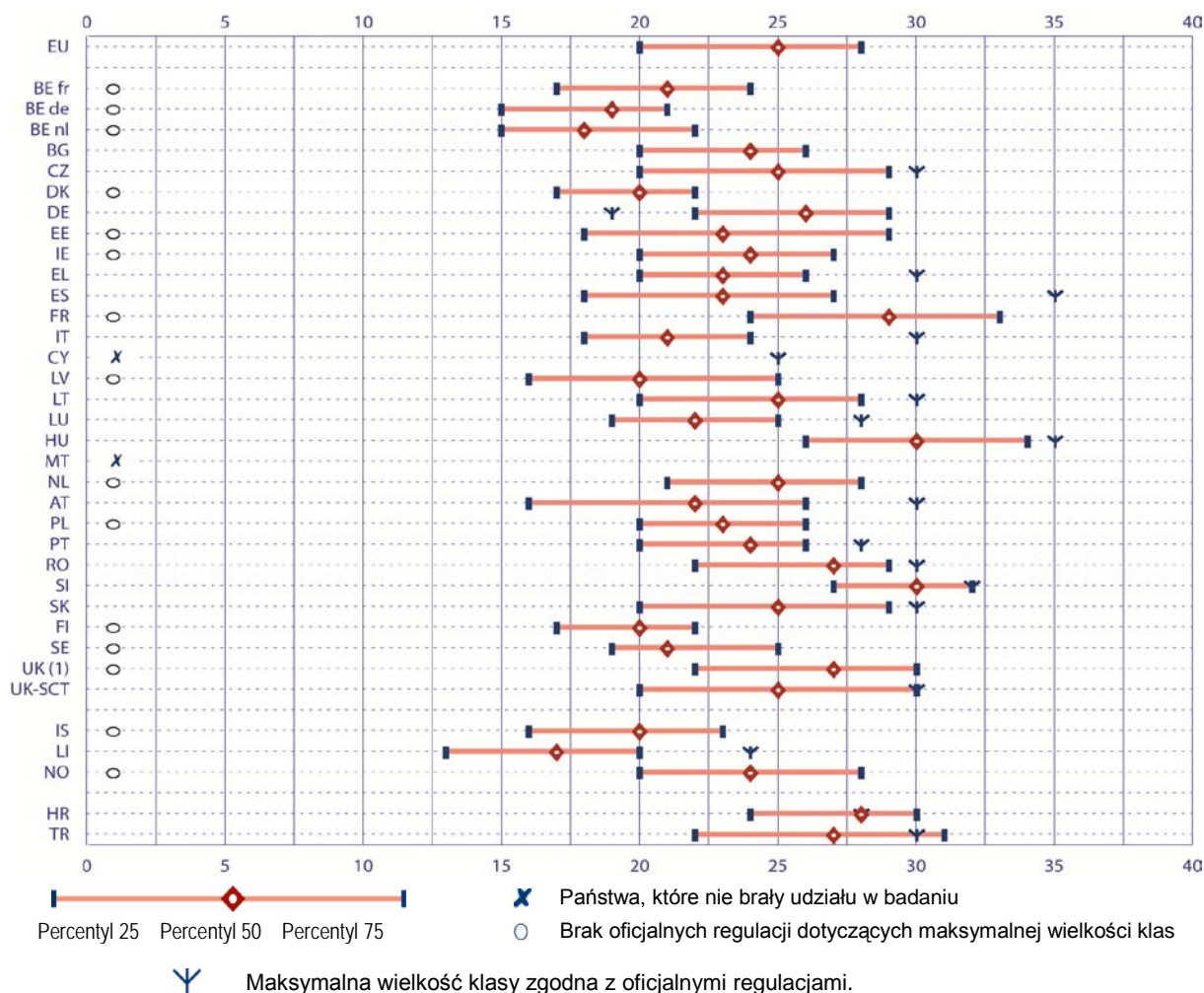
Najmniejsze klasy występują w państwach, w których nie wydano oficjalnych zaleceń dotyczących maksymalnej liczebności klas (Belgia, Dania, Łotwa, Finlandia i Islandia). Z drugiej strony największe klasy (ponad 30 uczniów) częściej zdarzają się w państwach, gdzie zdefiniowano oficjalną maksymalną liczebność klasy.

Wielkość klas jest bardzo różna w poszczególnych państwach. Największy rozrzut występuje w Estonii, Austrii i Zjednoczonym Królestwie (Szkocja), gdzie przeważająca część uczniów uczęszcza do klas liczących od 16 do 30 uczniów. Z drugiej strony Dania, Słowenia i Finlandia to państwa najbardziej homogeniczne, jeśli chodzi o podział uczniów na klasy.

Należy pamiętać, że wielkość klas to coś innego niż stosunek liczby uczniów do nauczycieli (liczba uczniów przypadających na nauczyciela). Ogólnie rzecz biorąc, wartości dotyczące wielkości klas są wyższe niż stosunek liczby uczniów do nauczycieli, ponieważ zazwyczaj z daną klasą pracuje więcej niż jeden nauczyciel (zob. objaśnienia do Rysunku F9). Nie stwierdzono żadnego szczególnego związku między tymi dwoma wielkościami. Jednakże w bardzo nielicznych przypadkach (Wspólnota Francuska Belgii, Włochy i Liechtenstein) niskiemu współczynnikowi uczniów do nauczycieli towarzyszy mała liczebność klas.

CZĘŚĆ II – DZIELENIE NA GRUPY

➔ **Rysunek F11: Rozkład 15-letnich uczniów według wielkości klas, do których uczęszczają, w zestawieniu z oficjalnymi zaleceniami lub wymaganą maksymalną liczebnością klasy, 2009**



(p)	UE	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
p10	16	12	12	12	17	18	14	18	13	15	17	12	19	15	x	10	15	15
p25	20	17	15	15	20	20	17	22	18	20	20	18	24	18	x	16	20	19
p50	25	21	19	18	24	25	20	26	23	24	23	23	29	21	x	20	25	22
p75	28	24	21	22	26	29	22	29	29	27	26	27	33	24	x	25	28	25
p90	31	26	23	24	27	30	24	30	32	30	27	30	35	27	x	27	30	26
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (!)	UK-SCT	IS	LI	NO	HR	TR
p10	19	x	17	13	17	16	13	22	17	15	15	18	16	12	11	15	19	15
p25	26	x	21	16	20	20	22	27	20	17	19	22	20	16	13	20	24	22
p50	30	x	25	22	23	24	27	30	25	20	21	27	25	20	17	24	28	27
p75	34	x	28	26	26	26	29	32	29	22	25	30	30	23	20	28	30	31
p90	36	x	30	29	28	28	30	33	31	24	27	30	30	26	22	30	32	39

(p) = percentyl

UK (!) = UK-ENG/WLS/NIR

Źródło: Eurydice i baza danych OECD PISA 2009.

Objaśnienia

W wysłanych do uczniów kwestionariuszach poproszono o podanie orientacyjnej liczby uczniów uczęszczających z nimi na lekcje języka nauczania(ojczystego). W celu uzyskania jak największej jasności, na rysunku przedstawiono jedynie wartości odpowiadające percentylom 25, 50 i 75. Wartości dla percentyli 10 i 90 umieszczono w tabeli pod rysunkiem. Więcej informacji na temat międzynarodowego badania PISA oraz definicja percentyli – zob. część *Glosariusz i narzędzia statystyczne*.

Regulacje lub zalecenia dotyczące maksymalnej wielkości klasy zaczerpnięto z Rysunku F8.

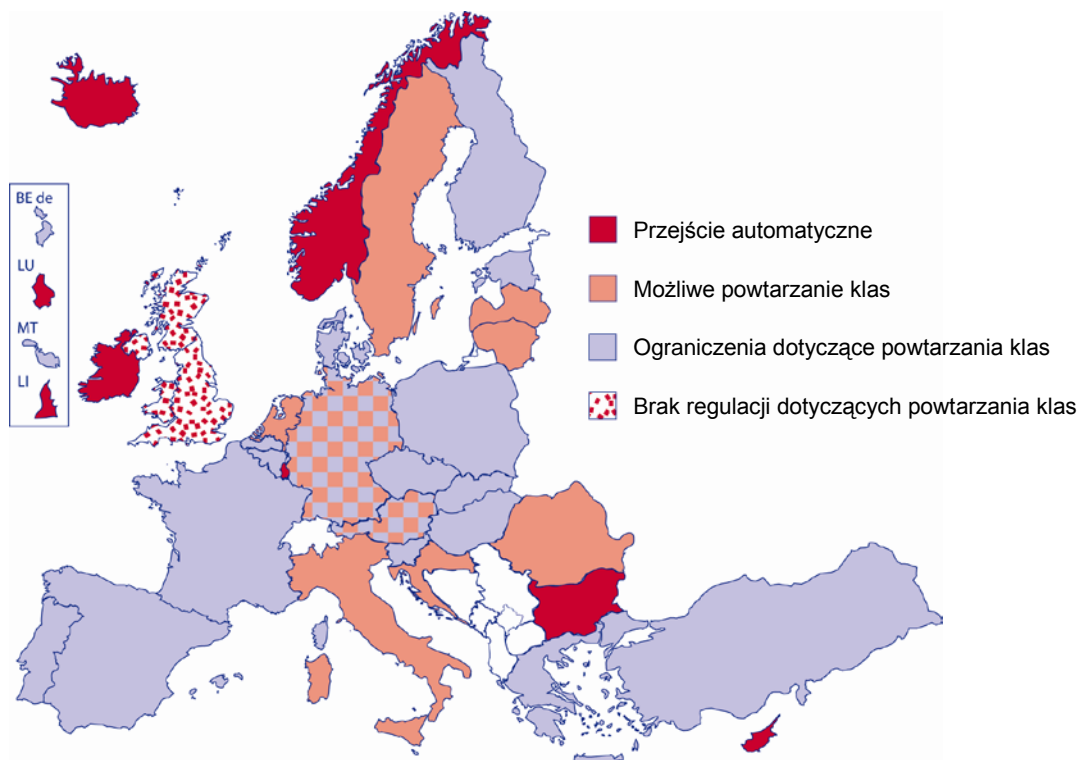
PROCESY EDUKACYJNE

CZĘŚĆ III – OCENIANIE

POWTARZANIE KLAS W WIĘKSZOŚCI PAŃSTW EUROPEJSKICH JEST DOZWOLONE

W poszczególnych państwach w bardzo różny sposób pomaga się uczniom mającym problemy w nauce. W zależności od obowiązujących przepisów zazwyczaj oferuje się im dodatkowe wsparcie i zajęcia mające pomóc w dorównaniu kolegom. Jeśli jednak uczniom mimo wszystko nie udaje się osiągnąć założonych celów przed końcem roku szkolnego, mogą zostać zmuszeni do jego powtórzenia – zjawisko to określa się jako powtórzenie klasy (drugoroczność).

➔ **Rysunek F12: Powtórzenie klas w szkołach podstawowych (ISCED 1) zgodnie z istniejącymi przepisami, 2010/11**



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Do ograniczeń dotyczących możliwości powtórzenia klas należy wyłączenie określonych klas z procesu powtórzenia i określenie maksymalnej liczby przypadków powtórzenia przez ucznia klasy w szkole podstawowej.

Dodatkowe uwagi

Niemcy: W niektórych landach nie pozwala się na powtórzenie pierwszej klasy.

Polska: W szkołach podstawowych uczniowie automatycznie otrzymują promocję w klasach 1-3, ale w klasach 4-6 nie ma ograniczeń dotyczących powtórzenia klas.

Słowenia: Uczniowie w klasach 1-6 przechodzą automatycznie z klasy do klasy, ale mogą być zmuszeni do powtórzenia roku z uwagi na słabe wyniki w nauce, chorobę, zmianę szkoły lub z innych przyczyn, na żądanie rodziców i w porozumieniu ze szkołą. Rada pedagogiczna może zdecydować, nawet wbrew woli rodziców, że uczeń klasy 3-6 musi powtarzać klasę ze względu na słabe wyniki w nauce.

Liechtenstein: Pomimo zasady automatycznej promocji powtórzenie klas jest możliwe na zasadzie dobrowolności i tylko jeden raz na żądanie w klasie 5.



W bardzo niewielu państwach (Bułgaria, Irlandia, Cypr, Luksemburg, Islandia, Liechtenstein i Norwegia) przepisy nie pozwalają na powtarzanie klas w szkołach podstawowych. W Bułgarii uczniowie automatycznie przechodzą przez klasy 1-4, a w przypadku trudności z nauką otrzymują wsparcie. W Norwegii wszyscy uczniowie są uprawnieni do automatycznej promocji we wszystkich klasach w czasie kształcenia obowiązkowego. W Islandii wytyczne do krajowego programu nauczania mówią wprost, że dzieci na etapie obowiązkowym mają wraz z końcem roku szkolnego automatycznie przechodzić do następnej klasy. Także w Liechtensteinie przepisy przewidują automatyczną promocję w szkołach podstawowych.

W Zjednoczonym Królestwie nie ma konkretnych wymagań mówiących o tym, że dziecko powinno co rok przejść do nowej klasy, brak także prawnych wymogów odnośnie do organizacji szkół. Jednakże oczekuje się, że na niskie osiągnięcia pojedynczych uczniów placówka będzie reagowała zróżnicowaniem dydaktyki i zapewnieniem dodatkowego wsparcia, a nie nakazem powtarzania klasy. Dzieci o różnych poziomach osiągnięć zazwyczaj uczą się w swojej klasie i przechodzą automatycznie do kolejnej, chyba że zajdą wyjątkowe okoliczności.

W wielu państwach europejskich powtarzanie klas jest teoretycznie możliwe, jednakże dane statystyczne pokazują, że w praktyce między poszczególnymi krajami istnieją znaczące różnice (Eurydice, 2011). W niektórych obowiązują przepisy mające zapobiegać nadmiernemu stosowaniu procedury zatrzymywania uczniów na drugi rok w tej samej klasie. Mogą one na przykład ograniczać możliwość powtarzania klas w szkołach podstawowych, by nie korzystać z tego środka w pierwszych kilku latach kształcenia. Dzieje się tak w Austrii i Portugalii, gdzie uczniowie nie powtarzają pierwszej klasy szkoły podstawowej, oraz w Niemczech, gdzie w niektórych landach nie przewiduje się zatrzymania ucznia w pierwszej klasie. Inne obostrzenia mają na celu zmniejszenie częstotliwości powtarzania klas lub ograniczenie stosowania tego środka do określonych etapów kształcenia uczniów (np. koniec cyklu).

PRZY PRZECHODZENIU DO SZKOŁY ŚREDNIEJ RZADKO POTRZEBNE JEST ŚWIADECTWO UKOŃCZENIA SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Istnieje bardzo duża różnorodność rozwiązań, jeśli chodzi o organizację edukacji obowiązkowej w Europie. W pierwszej grupie krajów uczniowie realizują całą – lub prawie całą – edukację obowiązkową w ramach jednolitej struktury. W drugiej grupie istnieją dwa następujące po sobie poziomy edukacji, podstawowy i średni, a w większości państw na początku szkoły średniej obowiązuje wspólna podstawa programowa, zapewniająca wszystkim uczniom ten sam zakres wiedzy. W zależności od organizacji i struktury systemu edukacji w niektórych krajach wyniki uczniów mogą mieć wpływ na sposób przejścia ze szkoły podstawowej do średniej.

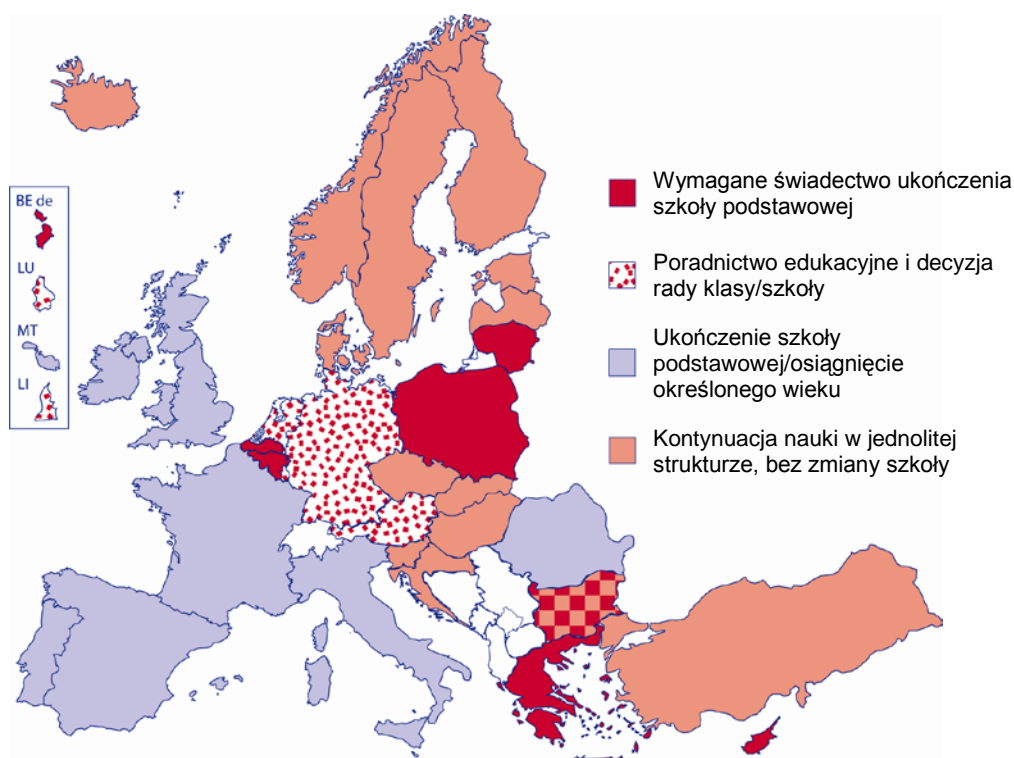
W 14 państwach europejskich, w których kształcenie obowiązkowe odbywa się w ramach jednolitej struktury, przejście do szkoły średniej I stopnia odbywa się bez zmiany placówki. Dlatego uczniowie przechodzą do następnej klasy, jeśli spełnili wymogi poprzedniej. W Bułgarii kształcenie obowiązkowe realizowane jest w ramach jednolitej struktury, ale uczniowie po czterech latach nauki muszą otrzymać świadectwo ukończenia szkoły podstawowej, jeśli mają zostać zapisani do klasy piątej.

Aby mieć dostęp do szkoły średniej I stopnia, uczniowie w Irlandii, Hiszpanii, Francji, Włoszech, na Malcie, w Portugalii i Rumunii muszą ukończyć ostatnią klasę szkoły podstawowej. W Zjednoczonym Królestwie dzieci są przyjmowane do szkół średnich, gdy osiągną odpowiedni wiek.

W pięciu państwach (Niemcy, Luksemburg, Holandia, Austria i Liechtenstein) przejście do szkoły średniej I stopnia zależy od decyzji rady klasowej lub szkolnej.

Wreszcie w kolejnej grupie państw, gdzie szkoły podstawowe i średnie funkcjonują oddzielnie, decyzja o przejściu uczniów na następny poziom zależy od tego, czy uzyskali świadectwo ukończenia szkoły podstawowej. W Belgii, Grecji, na Cyprze, Litwie i w Polsce jest ono przyznawane na podstawie pracy w czasie roku szkolnego.

➔ Rysunek F13: Warunki przyjęcia do ogólnokształcącej szkoły średniej I stopnia (ISCED 2), 2010/11



Źródło: Eurydice.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr): Świadczenie ukończenia szkoły podstawowej przyznawane jest na podstawie standardowych egzaminów zewnętrznych (*Certificat d'études de base* – CEB) przeprowadzanych na koniec tego etapu kształcenia. Jednakże szkoły mogą zdecydować o przyznaniu uczniowi tego świadectwa na podstawie ogólnych osiągnięć, nawet jeśli nie zda on egzaminów.

Belgia (BE de): Uczniowie, którzy nie otrzymali świadectwa ukończenia szkoły podstawowej po zakończeniu szóstego roku edukacji i/lub mają co najmniej 12 lat, mogą zostać przyjęci do pierwszej klasy szkoły średniej I stopnia, gdzie wciąż mogą uzyskać wspomniane świadectwo.

Hiszpania: Uczniowie, którzy nie ukończyli szkoły podstawowej do 12. roku życia, mogą powtarzać klasę, chyba że powtarzali już klasę w szkole podstawowej – w tym wypadku promocja odbywa się na zasadzie automatycznej.

Polska: Na koniec szkoły podstawowej uczniowie muszą przystąpić do zewnętrznego sprawdzianu, który ma funkcję bardziej diagnostyczną niż selekcyjną. Jednakże przystąpienie do tego sprawdzianu (niezależnie od uzyskanych wyników) jest wymogiem ukończenia szkoły podstawowej i przyjęcia do szkoły średniej I stopnia.

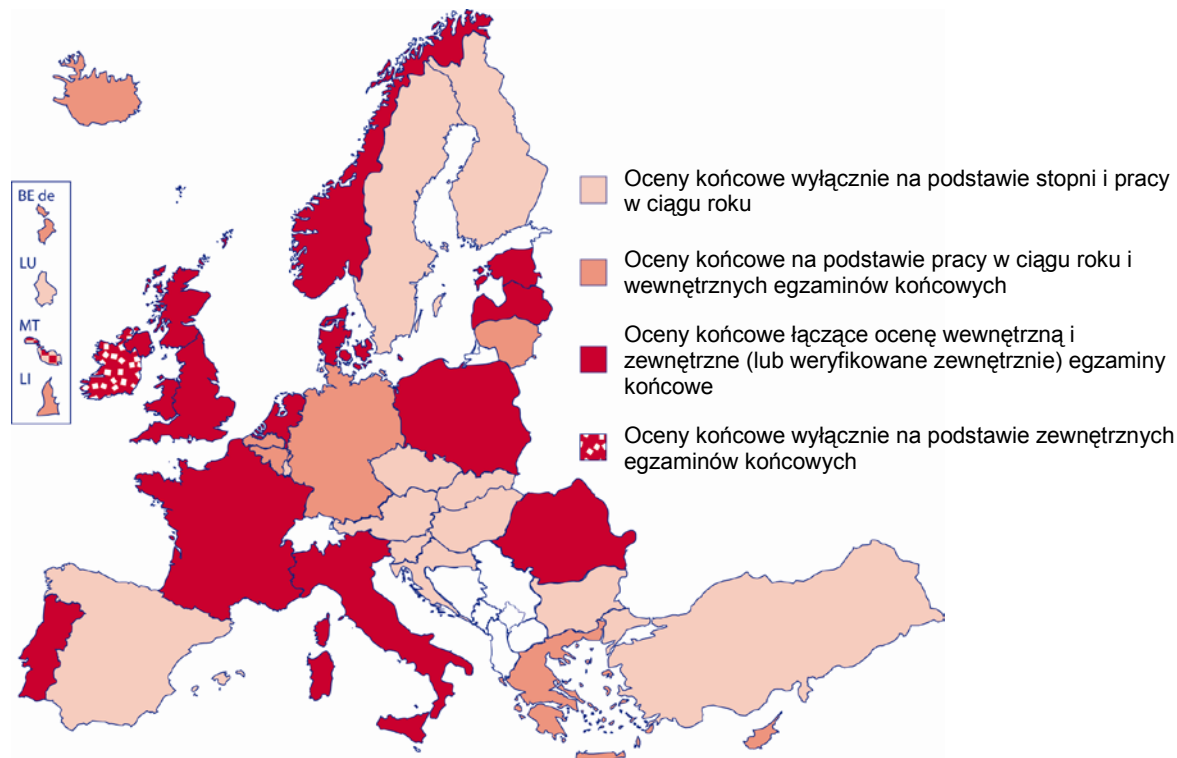
ŚWIADECTWA WYDAWANE POD KONIEC EDUKACJI OBOWIĄZKOWEJ Z REGUŁY OPIERAJĄ SIĘ NA EGZAMINACH KOŃCOWYCH

Uczniowie zazwyczaj otrzymują świadectwo ukończenia ogólnokształcącej szkoły średniej I stopnia lub ukończenia edukacji obowiązkowej w pełnym wymiarze godzin. W większości państw europejskich oznacza to przejście do szkoły średniej II stopnia.

W dziewięciu państwach lub regionach na tym etapie kształcenia świadectwo wydawane jest na podstawie wewnętrznych egzaminów końcowych, a w kolejnych 12 państwach bierze się pod uwagę kombinację egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych. W Irlandii świadectwo wystawiane jest wyłącznie na podstawie końcowych egzaminów zewnętrznych.

Z kolei w kilkunastu państwach świadectwo wydaje się tylko na podstawie ocen i pracy ucznia przez cały rok.

➔ **Rysunek F14: Oceny na świadectwie na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej I stopnia (ISCED 2) lub edukacji obowiązkowej w pełnym wymiarze godzin, 2010/11**



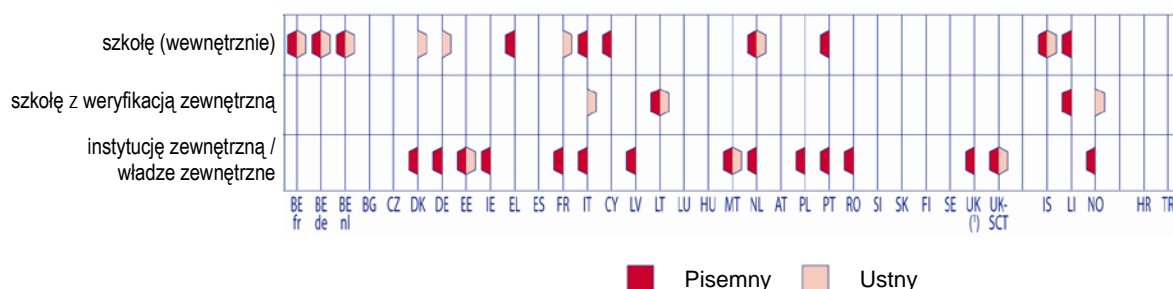
Źródło: Eurydice.

Jeśli organizowany jest egzamin końcowy, przynajmniej jedna jego część przybiera formę pisemną. Czasami egzaminy pisemne i/lub ustne są opracowywane przez zespół spoza szkoły, ale zazwyczaj stroną organizacyjną zajmuje się placówka. Tylko w Belgii, Grecji, Włoszech, na Cyprze, w Holandii, Islandii i Liechtensteinie część pisemna jest przygotowywana w szkole, która ponosi pełną odpowiedzialność za egzamin.

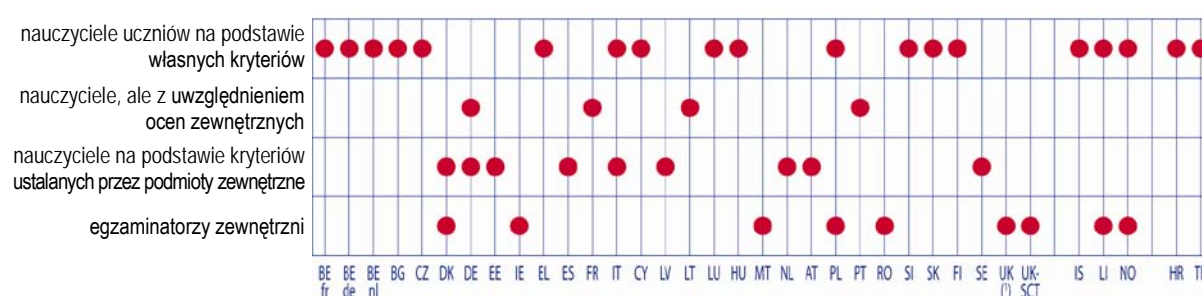
Tam, gdzie świadectwo wydaje się na podstawie ocen i pracy w ciągu roku lub wyników egzaminów przygotowywanych przez szkołę, oceny na świadectwie są z reguły wystawiane przez nauczycieli. W kilku krajach oceny wystawione przez nauczycieli są albo ważone za pomocą ocen zewnętrznych (Niemcy, Francja, Litwa i Portugalia), albo ustalane na podstawie kryteriów wyznaczanych przez władze zewnętrzne (Estonia, Hiszpania, Łotwa, Holandia, Austria i Szwecja). W Irlandii, na Malcie i w Rumunii oceny końcowe przyznają egzaminatorzy spoza szkoły. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) wystawiają je także egzaminatorzy spoza szkoły. Choć tutaj ocenianie wewnętrzne może mieć pewne znaczenie, za kontrolę i nadzorowanie oceniania wewnętrznego i przyznawane ogólnie stopnie odpowiadają zewnętrzne organizacje egzaminacyjne.

Rysunek F15: Sposób wystawiania ocen na świadectwie na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej I stopnia (ISCED 2) lub edukacji obowiązkowej w pełnym wymiarze godzin, 2010/11

Tam, gdzie istnieje egzamin pisemny/ustny, jest on przygotowywany przez



Ostateczną ocenę wystawiają:



Źródło: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia

W kategorii „Oceny końcowe łączące ocenę wewnętrzną i zewnętrzną (lub weryfikowaną zewnętrzną) egzaminy końcowe” ocena wewnętrzna może oznaczać wewnętrzny egzamin końcowy, ocenę uzyskanych stopni bądź ocenę pracy ucznia w czasie roku szkolnego.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE fr): Świadectwo jest wydawane po ukończeniu drugiego etapu edukacji na poziomie średnim, co następuje rok po zakończeniu edukacji obowiązkowej w pełnym wymiarze godzin.

Belgia (BE nl): Szkoły mają znaczną autonomię w ocenianiu uczniów. Mogą decydować o tym, czy będą organizować egzaminy, a jeśli tak – czy będą one pisemne czy ustne. Przepisy prawne stwierdzają jedynie, że uczniowie muszą osiągnąć ostateczne cele. Ocena, czy tak się stało, należy do szkoły lub rady klasowej.

Estonia: Egzaminy ustne dotyczą języków i praktycznych elementów niektórych przedmiotów, np. ścisłych, artystycznych itp.

Irlandia: Niektóre elementy pracy ucznia (pracy projektowej prowadzonej w czasie roku szkolnego) są liczone na poczet ostatecznej oceny, jaką uczniowie uzyskują z egzaminu zewnętrznego. W większości wypadków egzaminatorzy zewnętrzni przyznają oceny za pracę przeprowadzaną w szkole.

Łotwa: W przypadku programów kształcenia dla mniejszości etnicznych jedna część egzaminu z języka państwowego (łotewskiego) jest ustna i przygotowuje ją Narodowe Centrum Edukacji.

Malta: Istnieją dwa rodzaje egzaminów: przeprowadzany pod koniec *Form 5* (ostatniej klasy szkoły średniej), organizowany przez Jednostkę Oceniania Edukacyjnego Dyrektoriatów Edukacji, oraz *Secondary Examination Certificate* zarządzany przez Radę Uniwersytetu Malty MATSEC.

Słowenia: Pod koniec kształcenia obowiązkowego uczniowie biorą udział w egzaminach ogólnokrajowych (zewnętrznych) z języka ojczystego i matematyki, a także z przedmiotu wyznaczonego przez ministra. Egzaminy przygotowuje Narodowe Centrum Egzaminacyjne. Wyniki nie wpływają na oceny uczniów, dostarczają tylko dodatkowych informacji o ich wiedzy i są wpisywane na świadectwo.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Egzaminy ustne odbywają się tylko z niektórych przedmiotów, takich jak języki nowożytne. Kwalifikacje zewnętrzne są przyznawane za poszczególne przedmioty. Zajmują się tym niezależne podmioty, ale zgodnie z regulacjami rządowymi. Sposoby oceniania są zróżnicowane, ale zawsze ich element stanowi ocena zewnętrzna. Należą do nich również oceny wewnętrzne nadzorowane z zewnątrz.

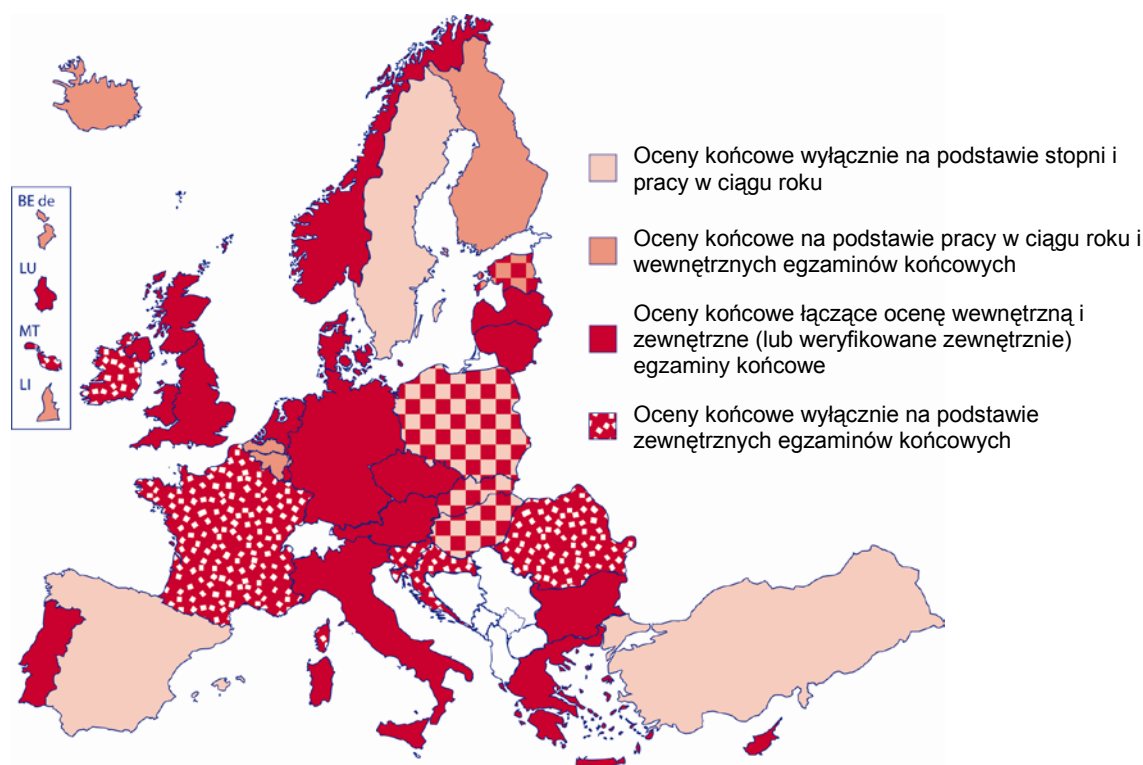
ŚWIADECTWA NA KONIEC SZKOŁY ŚREDNIEJ II STOPNIA CZĘSTO SĄ WYDAWANE NA PODSTAWIE WYNIKÓW EGZAMINÓW ZEWNĘTRZNYCH

We wszystkich państwach uczniom kończącym ogólnokształcącą szkołę średnią II stopnia, którzy spełnią określony zestaw wymogów, przyznawane są świadectwa. Świadectwo ukończenia szkoły średniej II stopnia stanowi zazwyczaj minimalny wymóg przyjęcia na studia wyższe.

W sześciu państwach – Hiszpanii, na Węgrzech, w Polsce, na Słowacji, w Szwecji i Turcji – świadectwo wydawane jest wyłącznie na podstawie ciągłej oceny w ostatniej klasie lub klasach ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia. Na Węgrzech, w Polsce i na Słowacji po ukończeniu ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia wydawane są dwa rodzaje świadectwa: jedno zawiera oceny za pracę w ostatnim roku szkolnym, drugie jest wydawane na podstawie zewnętrznych egzaminów końcowych.

W większości państw europejskich wydanie świadectwa następuje po jakiejś formie egzaminu końcowego. W większości wypadków zawiera on elementy oceny wewnętrznej i egzaminu zewnętrznego. W Belgii, Finlandii, Islandii i Liechtensteinie świadectwo wydawane jest wyłącznie na podstawie wewnętrznych egzaminów końcowych, z kolei w Irlandii, Francji, na Malcie, w Rumunii, Słowenii i Chorwacji – tylko na podstawie zewnętrznych egzaminów końcowych.

➔ Rysunek F16: Oceny na świadectwie na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia (ISCED 3), 2010/11



Źródło: Eurydice.

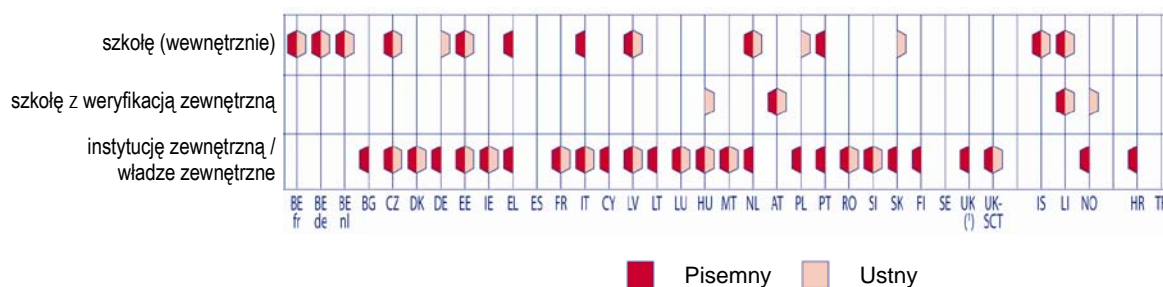
W większości państw egzamin końcowy dzieli się na dwie części, pisemną i ustną. W Bułgarii, Grecji, na Cyprze, Litwie, w Portugalii, Finlandii i Chorwacji egzamin ma wyłącznie formę pisemną. Na tym poziomie edukacji egzamin pisemny bardzo często jest opracowywany przez podmiot zewnętrzny w stosunku do szkoły, ale czasem może go organizować szkoła przy zewnętrznej weryfikacji, jak dzieje się w Austrii i Liechtensteinie.

W większości państw, gdzie egzamin końcowy składa się z dwóch części (pisemnej i ustnej), są one organizowane w ten sam sposób – przez szkołę albo podmiot zewnętrzny. W Holandii egzaminy końcowe składają się z dwóch testów: wewnętrznego (*schoolexamen*) – ustnego i/lub pisemnego, przygotowywanego i ocenianego przez nauczyciela, oraz zewnętrznego (*centraal examen*) – pisemnego, opracowywanego przez instytucję zewnętrzną i ocenianego przez nauczycieli zgodnie ze standardami wyznaczonymi przez podmiot zewnętrzny.

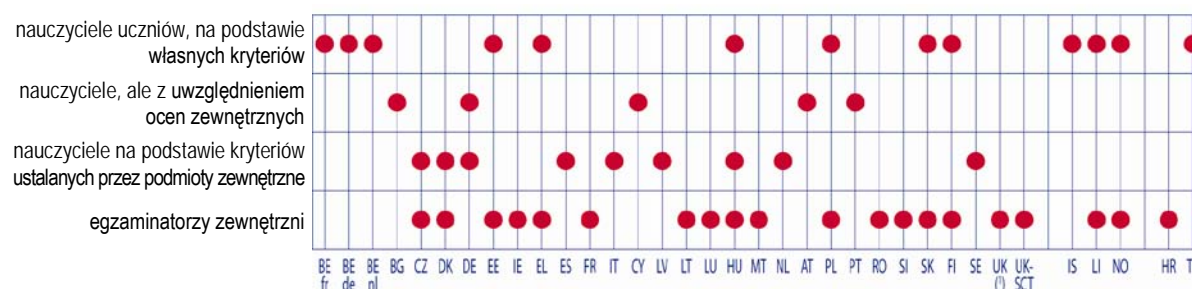
W większości państw ostateczna ocena jest wystawiana przez nauczycieli szkoły, którzy decydują, jakie stopnie powinni otrzymać uczniowie. Samodzielnie określają oni, czy przyznać świadectwo na podstawie zewnętrznych kryteriów albo przez porównanie ocen ucznia z ocenami zewnętrznymi. W kilku państwach oceny końcowe są wystawiane przez instytucję egzaminacyjną lub osoby spoza szkoły. Dzieje się tak w Irlandii, Francji, na Litwie, w Luksemburgu, na Malcie, w Rumunii, Słowenii, Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) i Chorwacji. W Zjednoczonym Królestwie (Anglia, Walia i Irlandia Północna) ostateczne oceny przyznają także egzaminatorzy spoza szkoły. Choć ocenianie wewnętrzne może mieć pewne znaczenie, za kontrolę i nadzorowanie oceniania wewnętrznego oraz przyznawane ogólne stopnie odpowiedzialna jest zewnętrzna organizacja egzaminacyjna.

Rysunek F17: Sposób wystawiania ocen na świadectwie na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia (ISCED 3), 2010/11

Tam, gdzie istnieje egzamin pisemny/ustny, jest on przygotowywany przez:



Ostateczną ocenę wystawiają:



Źródło: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia

Na mapie pokazano sposoby wystawiania ocen na świadectwie wydawanym na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia i dającym dostęp do studiów. W przypadku państw, w których wydawane są dwa świadectwa, przy tworzeniu kategorii wzięto pod uwagę oba, nawet jeśli otrzymanie jednego z nich nie daje możliwości ubiegania się o miejsce na studiach.

W kategorii „Oceny końcowe łączące ocenę wewnętrzną i zewnętrzną (lub weryfikowane zewnętrznie) egzaminy końcowe” ocena wewnętrzna może oznaczać wewnętrzny egzamin końcowy, ocenę uzyskanych stopni bądź ocenę pracy ucznia w czasie roku szkolnego.

Dodatkowe uwagi

Belgia (BE nl): Szkoły mają znaczną autonomię w ocenianiu uczniów. Mogą decydować o tym, czy będą organizować egzaminy, a jeśli tak – czy będą one pisemne czy ustne. W przepisach stwierdza się jedynie, że uczniowie muszą zrealizować końcowe cele, a ocena, czy tak się stało, należy do placówki lub rady klasowej.

Estonia: Egzaminy ustne dotyczą języków i praktycznych elementów niektórych przedmiotów, np. ścisłych, artystycznych itp.

Irlandia: Niektóre elementy pracy ucznia (pracy projektowej prowadzonej w czasie roku szkolnego) są liczone na poczet ostatecznej oceny, jaką uczniowie uzyskują z egzaminu zewnętrznego. W większości wypadków egzaminatorzy zewnętrzni przyznają oceny za tę pracę przeprowadzaną w szkole.



Grecja: Zgodnie z przepisami uchwalonymi przez parlament, od roku 2010/11 uczniowie klas trzecich dziennych ogólnokształcących szkół średnich II stopnia mogą uzyskać świadectwo ukończenia szkoły średniej bez konieczności zdawania egzaminów krajowych. Uczniowie byli egzaminowani na poziomie szkół z wszystkich przedmiotów trzeciej klasy ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia w zakresie określonym przez odpowiednie stowarzyszenie nauczycielskie.

Łotwa: W skład egzaminu z języków obcych w szkole średniej II stopnia wchodzi część ustna, przygotowywana przez Narodowe Centrum Edukacji.

Węgry, Polska i Finlandia: Na tym poziomie wydawane są dwa różne świadectwa.

Malta: Egzaminy ustne dotyczą języków i praktycznych elementów niektórych przedmiotów, np. ścisłych, artystycznych itp.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Oprócz egzaminów pisemnych mogą odbywać się egzaminy praktyczne. Egzaminy ustne dotyczą niektórych przedmiotów, takich jak języki nowożytne. Kwalifikacje zewnętrzne są przyznawane za poszczególne przedmioty. Zajmują się tym niezależne podmioty, ale zgodnie z regulacjami rządowymi. Sposoby oceniania są zróżnicowane, ale zawsze ich elementem jest ocena zewnętrzna. Należą do nich też oceny wewnętrzne nadzorowane z zewnątrz. W skład egzaminów GCSE (zdawanych w wieku 16 lat) z większości przedmiotów wchodzi kontrolowane oceny wewnętrzne; tego rodzaju ocenianie jest nadzorowane i przygotowywane zewnętrznie, a oceniane wewnętrznie, albo przygotowywane wewnętrznie i oceniane zewnętrznie. Egzaminy *A level* (zdawane w wieku 18 lat) z większości przedmiotów są oceniane zewnętrznie, ale mogą uwzględniać pewne formy nadzorowanej z zewnątrz oceny wewnętrznej.

W EUROPIE W OCENIANIU UCZNIÓW ORAZ MONITOROWANIU SZKÓŁ I SYSTEMÓW EDUKACJI POWSZECHNIE STOSUJE SIĘ TESTY OGÓLNOKRAJOWE

Ogólnokrajowe testowanie uczniów, które można określić jako ogólnokrajowe przeprowadzanie testów standaryzowanych lub egzaminów centralnych (Eurydice, 2009), to powszechnie stosowana w Europie forma oceniania uczniów. Można rozróżnić trzy główne rodzaje testów ogólnokrajowych. Testy ogólnokrajowe podsumowują osiągnięcia uczniów na koniec określonego etapu kształcenia i mogą w istotny sposób wpływać na ich karierę szkolną. Zazwyczaj są one obowiązkowe dla wszystkich uczniów. W około dwóch trzecich państw główny cel przynajmniej jednego testu ogólnokrajowego to podejmowanie decyzji o dalszej karierze szkolnej uczniów.

Drugi rodzaj testów ogólnokrajowych ma na celu monitorowanie i ewaluację szkół lub całego systemu edukacji. Zasadniczo testy monitorujące szkoły są często obowiązkowe dla wszystkich uczniów, natomiast egzaminy służące monitorowaniu całego systemu mają charakter dobrowolny albo przeprowadza się je na próbie badawczej. Przeprowadza się je w ponad połowie państw europejskich.

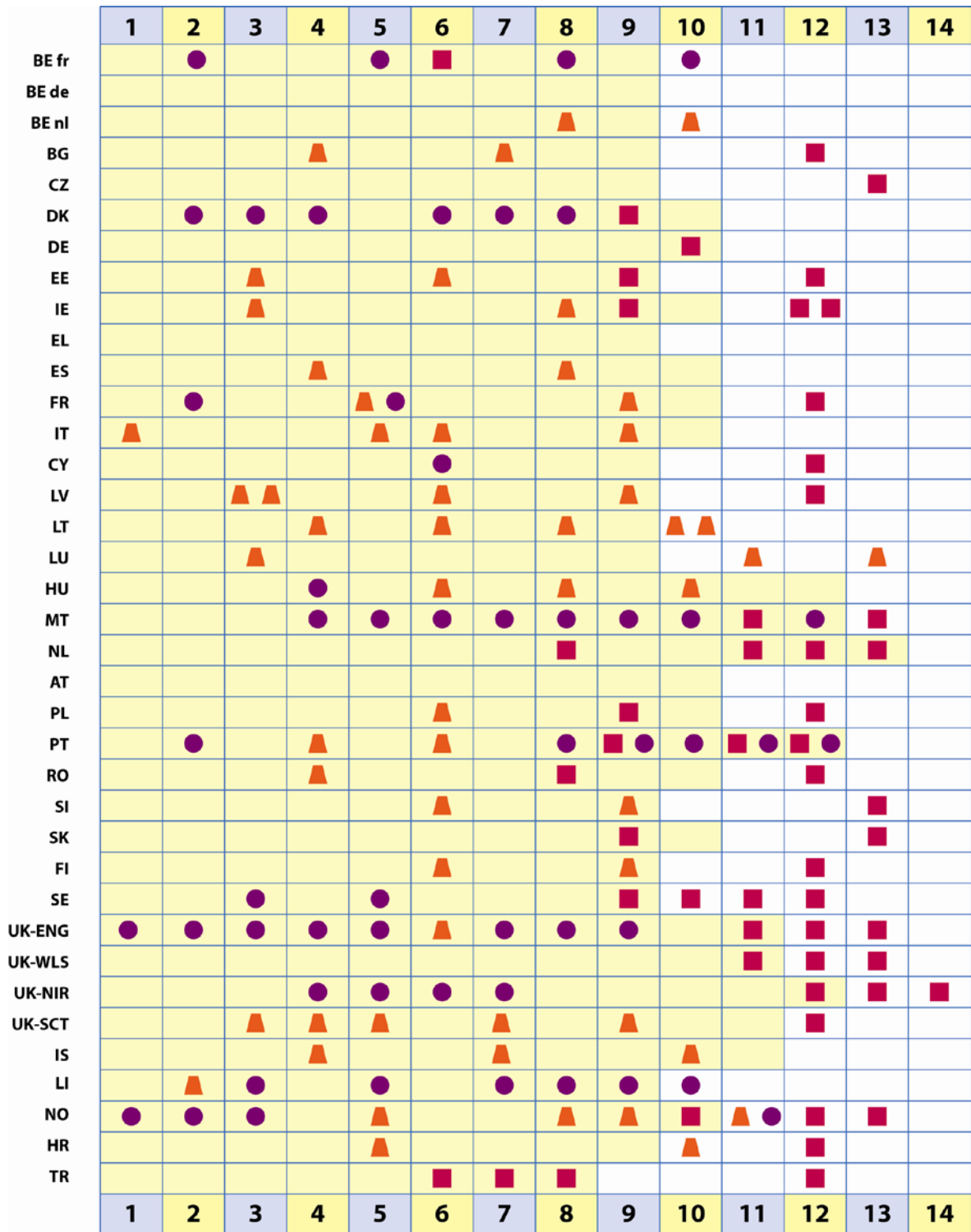
Głównym celem trzeciego rodzaju testów ogólnokrajowych jest wspieranie procesu kształcenia poprzez identyfikowanie szczególnych potrzeb edukacyjnych uczniów; mogą być one obowiązkowe lub dobrowolne. Tego rodzaju testy ogólnokrajowe organizuje się w 12 państwach lub regionach.

W niektórych państwach organizuje się przede wszystkim jeden rodzaj testów ogólnokrajowych. Na przykład w Republice Czeskiej, Niemczech, Holandii, na Słowacji, w Zjednoczonym Królestwie (Walia) i Turcji głównym celem wszystkich testów ogólnokrajowych jest pomoc w podjęciu decyzji o dalszej karierze szkolnej uczniów. Zasadniczo tego rodzaju testy odbywają się na późniejszych etapach kształcenia, na przykład na zakończenie szkoły podstawowej, w czasie lub na zakończenie szkoły średniej I stopnia oraz na zakończenie szkoły średniej II stopnia. Ogólnokrajowe testy służące do monitoringu szkół i/lub systemów edukacji to jedyny rodzaj testów przeprowadzanych w Belgii (Wspólnota Flamandzka), Hiszpanii, Włoszech, na Litwie, w Luksemburgu i Islandii. W Belgii (Wspólnota Francuska), Danii, na Malcie, w Zjednoczonym Królestwie (Anglia) i Liechtensteinie większość testów ogólnokrajowych ma na celu identyfikację potrzeb edukacyjnych poszczególnych uczniów. Dwa ostatnie rodzaje testów ogólnokrajowych są organizowane od początku kształcenia, zazwyczaj tylko w okresie kształcenia obowiązkowego.

Testy ogólnokrajowe w poszczególnych państwach przeprowadzane są na różnych etapach kształcenia. Na przykład w Danii, na Malcie, w Zjednoczonym Królestwie (Szkocja) i Norwegii egzaminy ogólnokrajowe tworzone są dla niemal każdego roku kształcenia obowiązkowego. Z drugiej strony niektóre kraje przeprowadzają egzaminy o wiele rzadziej. W Belgii (Wspólnota Flamandzka), Hiszpanii, na Cyprze i Słowacji ogólnokrajowe testy są organizowane tylko w dwóch klasach, a w Niemczech przeprowadzany jest tylko jeden test ogólnokrajowy.

W Irlandii, Francji, na Łotwie, Litwie, w Portugalii i Norwegii w jednym roku szkolnym mogą zostać przeprowadzone dwa testy.

➡ Rysunek F18: Rodzaje testów ogólnokrajowych oraz lata nauki, w których są przeprowadzane, 2010/11



- Podejmowanie decyzji o dalszej karierze szkolnej uczniów
- ▲ Monitorowanie szkół i/lub systemu edukacji
- Identyfikowanie indywidualnych potrzeb edukacyjnych
- Tło: kształcenie obowiązkowe

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Na rysunku uwzględniono tylko jeden najważniejszy cel każdego z egzaminów ogólnokrajowych.



Dodatkowe uwagi

Belgia (BE nl): W roku szkolnym 2010/11 odbyły się dwa ogólnokrajowe testy na koniec pierwszego i drugiego etapu edukacji na poziomie średnim. W innych latach mogą być organizowane dwa różne testy z różnych przedmiotów i/lub dla różnych grup uczniów (np. na koniec szkoły podstawowej i szkoły średniej).

Bulgaria: W ogólnokrajowych testach zewnętrznych biorą udział także uczniowie ósmych klas specjalistycznych szkół języków obcych.

Austria: Wkrótce zostaną wprowadzone dwa nowe rodzaje testów ogólnokrajowych: *Bildungsstandards* (od roku 2012/13), obowiązkowy dla wszystkich uczniów klasy czwartej i ósmej, oraz nowe egzaminy końcowe w szkołach średnich II stopnia (od roku 2013/14).

Portugalia: Ogólnokrajowe testy pozwalające na identyfikację potrzeb poszczególnych uczniów (*Testes Intermédios*) nie są obowiązkowe; szkoły mogą dowolnie decydować o ich przeprowadzeniu.

Słowacja: Test ogólnokrajowy ma inny równie ważny cel, jakim jest monitorowanie szkół i systemu edukacji.

Szwecja: W szkołach średnich obowiązkowe testy ogólnokrajowe pozwalające na podjęcie decyzji o dalszej karierze szkolnej uczniów są przeprowadzane z języka szwedzkiego, angielskiego i matematyki w 10., 11. lub 12. roku nauki, w zależności od momentu kończenia przez uczniów danych przedmiotów.

Norwegia: W większości klas organizowane są odrębne testy ogólnokrajowe z przedmiotów, mające różne cele.

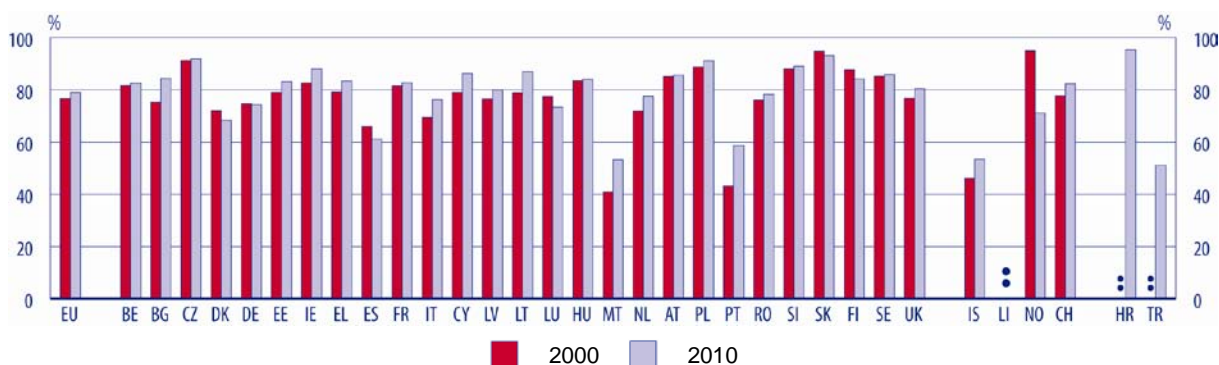
POZIOMY KWALIFIKACJI I ROZPOCZYNANIE PRACY ZAWODOWEJ

STALE ROŚNIE ODSETEK MŁODYCH LUDZI, KTÓRZY UKOŃCZYLI PRZYNAJMNIEJ SZKOŁĘ ŚREDNIĄ II STOPNIA

W 2010 roku 79% młodych ludzi w wieku 20-24 w Europie było absolwentami szkół średnich II stopnia (ISCED 3). Stanowi to potwierdzenie korzystnego trendu widocznego w Europie od roku 2000.

W rzeczywistości znakomita większość państw informuje o wzroście w ostatnich 10 latach liczby młodych ludzi będących przynajmniej absolwentami szkół średnich II stopnia. Wzrost ten miał wartość dwucyfrową w Portugalii (+15,5%) i na Malcie (+12,4%), a w Bułgarii był niewiele mniejszy (+9,2%). Dane te są szczególnie obiecujące, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że Portugalia i Malta należą do państw o najniższym odsetku młodych ludzi w wieku 20-24 lat będących absolwentami szkół średnich II stopnia.

➔ **Rysunek G1: Odsetek osób w grupie wiekowej 20-24 lata, będących przynajmniej absolwentami szkół średnich II stopnia (ISCED 3), 2010**



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000	76,6	81,7	75,2	91,2	72,0	74,7	79,0	82,6	79,2	66,0	81,6	69,4	79,0	76,5	78,9	77,5	83,5
2010	79,0	82,5	84,4	91,9	68,3	74,4	83,2	88,0	83,4	61,2	82,8	76,3	86,3	79,9	86,9	73,4	84,0
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
2000	40,9	71,9	85,1	88,8	43,2	76,1	88,0	94,8	87,7	85,2	76,7	46,1	:	95,0	77,7	:	:
2010	53,3	77,6	85,6	91,1	58,7	78,2	89,1	93,2	84,2	85,9	80,4	53,4	:	71,1	82,3	95,3	51,1

Źródło: Eurostat, Badanie siły roboczej (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Dodatkowe uwagi

Bułgaria i Szwecja: Przerwa w szeregu danych po roku 2001.

Dania, Luksemburg, Węgry i Malta: Przerwa w szeregu danych po roku 2003.

Niemcy: Przerwa w szeregu danych po roku 2005.

Łotwa i Litwa: Przerwa w szeregu danych po roku 2002.

Luksemburg i Malta: Dane szacunkowe dla 2010 roku.

Holandia: Przerwa w szeregu danych w roku 2010.

Norwegia: Przerwa w szeregu danych po roku 2006.

Jednakże w przypadku szkół wyższych w kilku państwach (Dania, Hiszpania, Luksemburg, Finlandia i Norwegia) nastąpił spadek liczby absolwentów w grupie wiekowej 20-24 lat.

Kilka państw informuje o wartościach znacznie przewyższających średnią europejską: w Republice Czeskiej, Polsce, Słowenii i Słowacji około 9 na 10 osób w wieku 20-24 lat jest przynajmniej absolwentami szkół średnich II stopnia. Najwyższy odsetek odnotowano w Chorwacji, gdzie dla tej grupy wiekowej wynosi on ponad 95%.



Jednakże niektóre państwa wciąż mają problemy z zapewnieniem, by młodzi ludzie kończyli szkoły średnie II stopnia. Dotyczy to Portugalii, Malty, Islandii (mimo dynamicznych postępów w ostatnich latach), Hiszpanii (gdzie poziom takich osób obniżył się od roku 2000) oraz Turcji. W państwach tych wskaźnik osób w wieku 20-24 lata będących przynajmniej absolwentami szkół średnich II stopnia nieznacznie przekracza 60%.

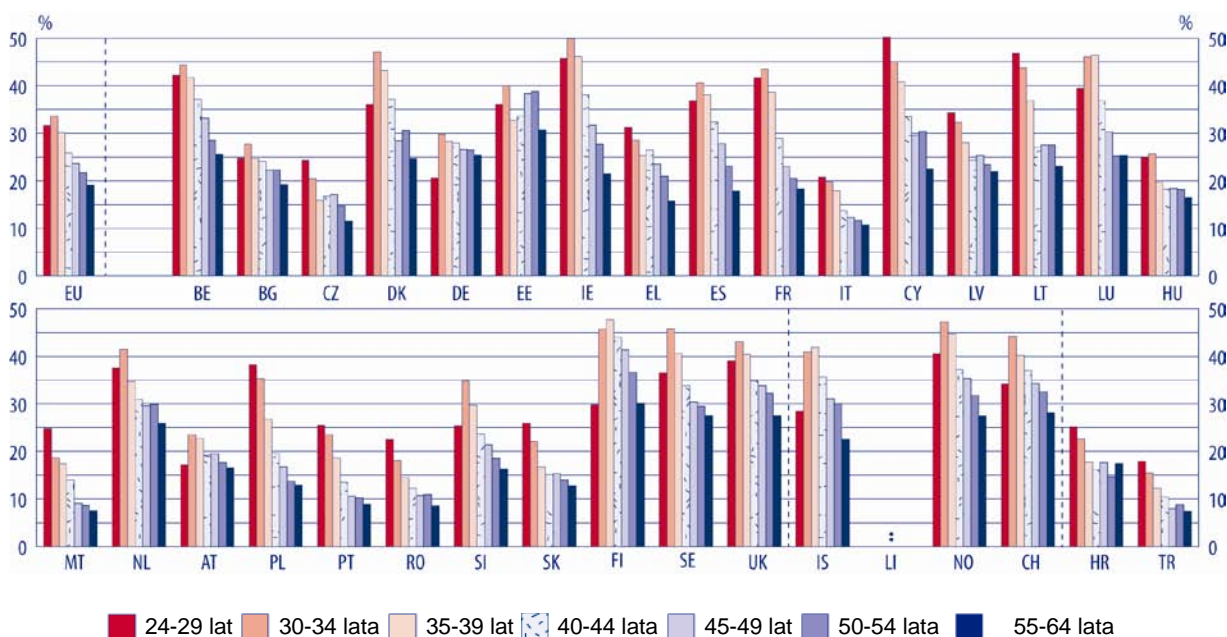
OSOBY Z MŁODSZYCH GRUP WIEKOWYCH CZĘŚCIEJ MAJĄ WYKSZTAŁCENIE WYŻSZE

Średni odsetek mieszkańców UE legitymujących się dyplomem ukończenia studiów wyższych zwiększył się we wszystkich grupach wiekowych od roku 2000 (zob. Rysunek F4 w *Kluczowych danych o edukacji 2009*). Najwyższy odnotowano w grupie wiekowej 35-39 lat, gdzie dodatnie odchylenie wynosiło niemal 7%.

Pomimo ogólnego wzrostu odsetka młodych ludzi kończących studia wyższe między poszczególnymi państwami występują istotne różnice. W niektórych krajach (Dania, Irlandia, Cypr, Luksemburg, Finlandia, Szwecja i Norwegia) odsetek osób w wieku 30-34 lata będących absolwentami szkół wyższych wynosi znacznie ponad 45%, podczas gdy w innych (Włochy, Malta, Rumunia i Turcja) nie przekracza 20%.

Zgodnie z trendami obserwowanymi w ostatniej dekadzie, odsetek osób będących absolwentami studiów wyższych obniża się z wiekiem, dlatego ludzie starsi znacznie rzadziej mają wykształcenie wyższe niż młodzi. Na uwagę zasługuje fakt, że rozbieżności w poziomie wykształcenia między młodszym i starszym pokoleniem pogłębiają się w miarę upływu czasu. Innymi słowy, coraz więcej młodych ludzi kończy studia wyższe i relatywnie coraz mniej osób starszych ma takie kwalifikacje. Średnio różnica ta wzrosła o około 4% w latach 2000-2011. Państwa, w których różnica międzypokoleniowa jest największa, to Irlandia, Luksemburg i Polska.

Rysunek G2: Odsetek absolwentów studiów wyższych (ISCED 5 i 6) w populacji w wieku 24-64 lata z podziałem na grupy wiekowe, 2010



Źródło: Eurostat, Badanie siły roboczej (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).



POZIOMY KWALIFIKACJI I ROZPOCZYNIANIE PRACY

	UE-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
24-29 lat	31,6	42,2	24,8	24,3	36,1	20,6	36,1	45,7	31,3	36,8	41,7	20,8	50,2	34,3	46,9	39,5	25,0
30-34 lata	33,6	44,4	27,7	20,4	47,1	29,8	40,0	49,9	28,5	40,6	43,5	19,8	45,1	32,3	43,8	46,1	25,7
35-39 lat	30,1	41,7	24,7	15,9	43,2	28,3	32,7	46,2	25,3	38,1	38,7	17,9	40,8	28,1	36,8	46,4	19,7
40-44 lata	25,9	37,2	24,1	16,8	37,2	28,0	33,6	38,1	26,5	32,4	29,0	13,7	33,5	24,3	27,0	36,8	18,3
45-49 lat	23,6	33,2	22,3	17,1	28,4	26,6	38,3	31,7	23,5	27,8	23,0	12,3	29,6	25,3	27,5	30,3	18,4
50-54 lata	21,7	28,5	22,3	14,7	30,6	26,5	38,8	27,7	21,0	23,1	20,5	11,7	30,4	23,4	27,5	25,2	18,2
55-64 lata	19,1	25,6	19,2	11,5	24,7	25,4	30,7	21,5	15,8	17,8	18,3	10,7	22,5	21,9	23,1	25,3	16,5
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
24-29 lat	24,8	37,6	17,2	38,3	25,5	22,5	25,4	25,9	29,8	36,5	39,1	28,5	:	40,5	34,2	25,2	17,9
30-34 lata	18,6	41,4	23,5	35,3	23,5	18,1	34,8	22,1	45,7	45,8	43,0	40,9	:	47,3	44,2	22,6	15,5
35-39 lat	17,4	34,7	22,7	26,8	18,6	14,5	29,7	16,7	47,7	40,6	40,4	41,9	:	44,6	40,2	17,7	12,3
40-44 lata	14,0	31,0	19,2	19,6	13,5	12,3	23,7	15,1	44,0	33,8	34,8	35,6	:	37,2	37,0	16,1	10,4
45-49 lat	9,1	29,6	19,5	16,7	10,6	10,7	21,4	15,3	41,3	30,4	33,8	31,1	:	35,3	34,3	17,6	7,9
50-54 lata	8,6	29,9	17,6	13,7	10,2	10,9	18,5	14,0	36,6	29,5	32,2	30,0	:	31,7	32,5	14,7	8,8
55-64 lata	7,5	25,9	16,5	12,9	8,9	8,5	16,3	12,7	30,1	27,5	27,5	22,5	:	27,4	28,1	17,4	7,4

Źródło: Eurostat, Badanie siły roboczej (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

MNIEJ ABSOLWENTÓW STUDIÓW WYŻSZYCH NA KIERUNKACH NAUCZYCIELSKICH

W roku 2009 absolwenci studiów na kierunkach nauk społecznych, prawa i biznesu stanowili największy odsetek wszystkich absolwentów w Europie – ponad 35%. Dla porównania absolwenci nauk o zdrowiu i opieki społecznej stanowili 15,4%, a inżynierii i nauk humanistycznych odpowiednio 12,8% i 11,6%. W kilku państwach (Bułgaria, Cypr, Łotwa, Rumunia i Liechtenstein) odsetek absolwentów nauk społecznych, prawa i biznesu przekroczył 50% wszystkich absolwentów, zaś wartość niższa niż 25% dotyczyła niewielu krajów (Niemcy, Szwecja i Finlandia). Ogólnie rzecz biorąc, kierunki studiów o najmniejszej liczbie absolwentów to rolnictwo i weterynaria (1,67%).

Największe różnice w poszczególnych państwach, jakie zaszły od roku 2006 w zakresie liczby absolwentów określonych kierunków, to spadek odsetka absolwentów pedagogiki przy jednoczesnym wzroście liczby absolwentów zdrowia i opieki społecznej, a w mniejszym stopniu także sektora usług. Ten ogólny trend dotyczy znakomitej większości państw, jednak w niektórych zaobserwowano znaczący spadek na kierunkach pedagogicznych (Portugalia -6,7%, Islandia -6%, Węgry -5,2% oraz Belgia -4,5%). Tego rodzaju spadki będą prawdopodobnie stwarzać dalsze problemy w podaży wykwalifikowanych nauczycieli w tych państwach.

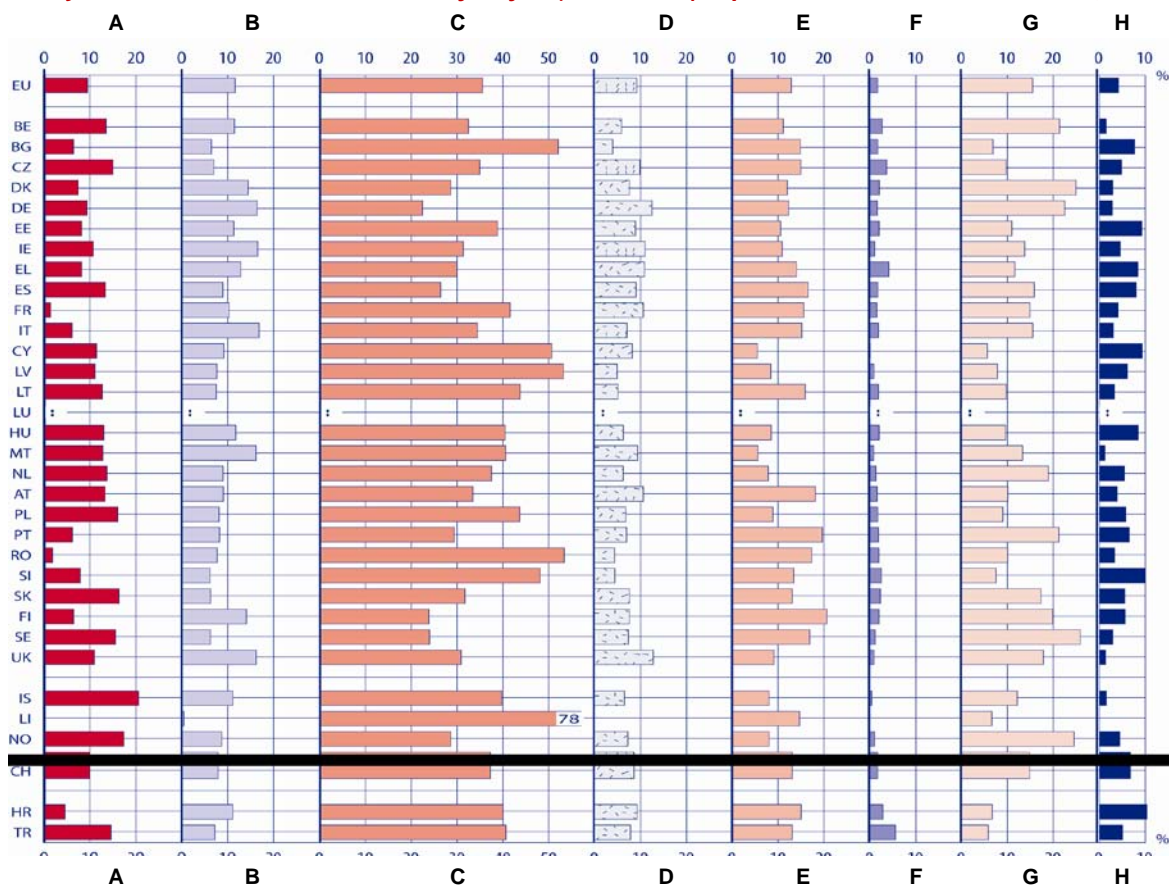
Do największego wzrostu liczby absolwentów kierunków zdrowia i opieki społecznej doszło w Niemczech, Irlandii, Włoszech, na Łotwie, w Holandii i Polsce. Warto też wspomnieć o zmianie proporcji absolwentów w Liechtensteinie, gdzie na przestrzeni lat 2006-2009 liczba absolwentów studiów inżynierskich spadła o ponad 20%, a liczba absolwentów na kierunku nauk społecznych, prawa i biznesu wzrosła o ponad 23%.

W porównaniu z rozkładem absolwentów studiów wyższych z 2000 roku (zob. Rysunek F15 w *Kluczowych danych o edukacji 2002*) w bieżących danych najistotniejsza zmiana dotyczy absolwentów nauk ścisłych, matematyki i informatyki. W ostatniej dekadzie na poziomie europejskim ich liczba spadła z około 12% do 9%, a największy spadek odnotowano w Irlandii (-10%), Francji (-5%) i Islandii (-6%).



POZIOMY KWALIFIKACJI I ROZPOCZYNIANIE PRACY

Rysunek G3: Absolwenci studiów wyższych (ISCED 5 i 6) w podziale na kierunki kształcenia, 2009



	A Edukacja/pedagogika				B Humanistyka i sztuka				C Nauki społeczne, ekonomia i prawo				D Nauki ścisłe, matematyka i informatyka				
	E Inżynieria, produkcja i budownictwo				F Rolnictwo i weterynaria				G Zdrowie i opieka społeczna				H Usługi				
	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
A	9,5	13,5	6,4	15,0	7,5	9,4	8,1	10,7	8,1	13,4	1,5	6,1	11,4	11,1	12,7	:	13,0
B	11,6	11,5	6,5	7,0	14,4	16,5	11,4	16,6	12,9	9,0	10,3	16,8	9,2	7,6	7,5	:	11,7
C	35,6	32,5	52,1	34,9	28,6	22,5	38,9	31,4	30,0	26,4	41,6	34,4	50,6	53,2	43,7	:	40,5
D	9,2	5,8	3,9	9,8	7,6	12,5	8,9	11,0	10,9	9,0	10,6	7,1	8,2	4,9	5,1	:	6,3
E	12,9	11,1	14,9	15,0	12,0	12,3	10,5	10,9	14,0	16,6	15,6	15,2	5,5	8,4	16,0	:	8,5
F	1,7	2,7	1,7	3,7	2,1	1,6	2,1	1,1	4,1	1,7	1,5	1,9	0,1	0,9	1,9	:	2,0
G	15,4	21,3	6,8	9,7	24,9	22,5	11,0	13,7	11,6	15,9	14,9	15,5	5,6	7,8	9,8	:	9,6
H	4,2	1,5	7,7	4,8	2,9	2,9	9,2	4,6	8,4	8,0	4,0	3,0	9,4	6,1	3,3	:	8,5
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
A	12,8	13,7	13,3	16,1	6,2	1,8	7,8	16,3	6,4	15,5	11,0	20,6	-	17,4	9,9	4,5	14,6
B	16,1	9,0	9,1	8,2	8,3	7,7	6,2	6,3	14,1	6,3	16,2	11,1	0,5	8,7	7,9	11,1	7,2
C	40,6	37,5	33,4	43,6	29,4	53,4	48,1	31,7	23,9	24,0	30,9	39,8	78,3	28,6	37,3	40,0	40,7
D	9,4	6,2	10,6	6,8	7,0	4,4	4,4	7,6	7,6	7,3	12,8	6,5	-	7,2	8,6	9,3	7,9
E	5,6	7,8	18,1	8,8	19,6	17,3	13,4	13,0	20,6	16,9	9,1	8,0	14,6	8,0	13,0	15,1	13,1
F	0,8	1,3	1,6	1,7	1,9	2,0	2,5	2,3	2,0	1,2	0,9	0,4	-	1,0	1,7	2,8	5,6
G	13,3	18,9	10,1	9,0	21,2	10,0	7,5	17,3	19,8	25,9	17,8	12,1	6,6	24,5	14,8	6,7	5,8
H	1,2	5,5	3,9	5,7	6,5	3,4	10,0	5,6	5,6	2,9	1,3	1,5	-	4,5	6,7	10,4	5,1

Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Dodatkowe uwagi

Belgia: Dane dla Wspólnoty Flamandzkiej nie uwzględniają drugiego kierunku kształcenia nieakademickiego na poziomie wyższym.

Grecja: Dane z roku 2008.

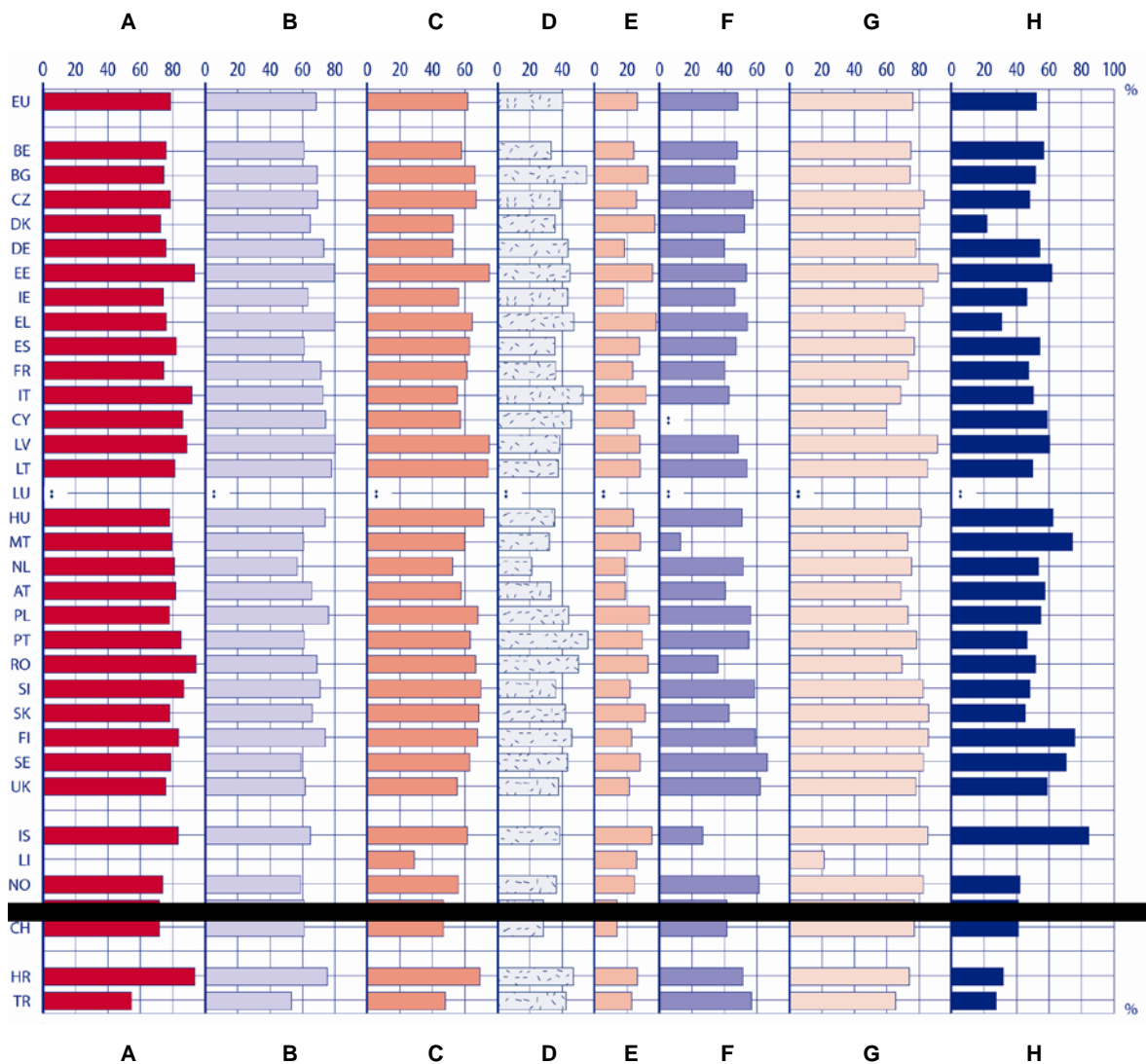
Włochy: Dane nie uwzględniają drugiego kierunku na poziomie ISCED 5A oraz poziomu ISCED 6.



WŚRÓD ABSOLWENTÓW WSZYSTKICH KIERUNKÓW Z WYJĄTKIEM NAUK PRZYRODNICZYCH I STOSOWANYCH JEST WIĘCEJ KOBIEC

Zgodnie z panującym w ostatnich latach trendem kobiety zdecydowanie przewyższają liczebnie mężczyzn na większości kierunków – w tym na pedagogice, gdzie stanowią niemal 80% absolwentów; na kierunku zdrowia i opieki społecznej jest to 76%, nauk humanistycznych – 69%, a nauk społecznych, prawa i ekonomii – 62%. W dziedzinie usług dysproporcja między kobietami (52%) a mężczyznami jest nieco mniejsza. Z kolei pedagogika to kierunek o największej dominacji kobiet – ich odsetek sięga 90% i więcej w Estonii, Włoszech, Rumunii i Chorwacji.

➔ **Rysunek G4: Odsetek kobiet wśród absolwentów studiów wyższych (ISCED 5 i 6) według kierunku kształcenia, 2009**



Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

A Edukacja/pedagogika	B Humanistyka i sztuka	C Nauki społeczne, ekonomia i prawo	D Nauki ścisłe, matematyka i informatyka
E Inżynieria, produkcja i budownictwo	F Rolnictwo i weterynaria	G Zdrowie i opieka społeczna	H Usługi



POZIOMY KWALIFIKACJI I ROZPOCZYNANIE PRACY

	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
A	78,7	76,0	74,5	78,5	72,5	75,9	93,3	74,2	76,1	82,2	74,4	92,0	86,0	88,6	81,3	:	78,2
B	68,5	60,9	69,0	69,3	64,7	73,1	79,6	63,2	79,9	61,2	71,3	72,5	74,2	80,2	77,9	:	73,9
C	61,8	57,8	66,2	66,9	52,7	52,5	75,1	56,3	64,5	63,0	61,3	55,3	57,2	75,2	74,2	:	71,5
D	40,3	33,1	55,0	38,9	35,5	43,7	44,7	43,5	47,1	35,4	36,0	52,8	45,7	38,7	37,5	:	35,3
E	26,2	24,0	32,7	25,8	37,1	18,4	35,6	17,9	37,8	27,7	23,4	31,7	24,1	27,9	28,0	:	23,9
F	48,2	47,8	46,3	57,5	52,4	39,7	53,4	46,3	54,2	47,3	40,3	42,9	:	48,5	54,1	:	50,7
G	76,2	74,8	74,4	83,1	80,4	77,8	91,5	82,4	71,1	77,0	73,1	68,6	60,0	91,2	85,2	:	81,2
H	52,4	56,8	51,6	48,1	21,6	54,3	61,8	46,3	30,7	54,3	47,4	50,4	58,7	60,3	50,0	:	62,4
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
A	79,4	81,1	81,8	78,0	85,2	94,5	86,8	78,2	83,6	78,8	75,8	83,4	-	73,9	71,8	93,6	54,6
B	60,3	56,7	65,8	76,1	60,9	68,9	70,9	66,0	74,0	59,1	61,7	64,8	-	58,7	60,9	75,4	53,1
C	59,9	52,4	57,5	68,2	63,4	66,7	70,0	68,6	68,0	63,1	55,2	61,6	28,9	56,0	46,9	69,2	47,9
D	32,1	21,1	32,9	44,0	55,9	50,2	36,0	41,9	46,0	43,4	37,6	38,6	-	36,5	28,3	46,8	42,4
E	28,1	18,7	18,9	33,6	29,4	32,8	21,7	31,1	22,8	27,9	21,4	35,3	25,8	24,5	13,8	26,2	22,8
F	13,0	51,7	40,6	56,3	55,1	36,0	58,6	42,8	59,1	66,4	62,0	26,7	-	61,4	41,5	51,2	56,8
G	72,8	75,2	68,7	73,0	78,5	69,5	82,3	85,8	85,6	82,6	77,9	85,4	21,4	82,4	76,9	74,0	65,4
H	74,3	53,4	57,5	54,9	46,4	51,6	48,2	45,4	75,9	70,6	58,7	84,6	-	42,0	41,1	31,8	27,5

Źródło: Eurostat, UOE (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Dodatkowe uwagi

Belgia: Dane dla Wspólnoty Flamandzkiej nie uwzględniają drugiego kierunku kształcenia nieakademickiego na poziomie wyższym.

Grecja: Dane z roku 2008.

Włochy: Dane nie uwzględniają drugiego kierunku na poziomie ISCED 5A oraz poziomu ISCED 6.

Z kolei rolnictwo i weterynaria, nauki przyrodnicze, matematyka i informatyka, a przede wszystkim inżynieria to kierunki zdominowane przez mężczyzn. W dziedzinie inżynierii wskaźnik kobiet kończących na terenie UE takie studia jest dość niski (jedna na czterech absolwentów). Najniższy wskaźnik (poniżej 20%) odnotowano w Niemczech, Irlandii, Holandii, Austrii i Szwajcarii, a w Danii, Estonii, Grecji, Polsce i Islandii kobiety stanowią około jednej trzeciej wszystkich absolwentów inżynierii. W szerszej dziedzinie nauk ścisłych, matematyki i informatyki wskaźnik kobiet kończących studia we Włoszech, Portugalii i Rumunii wynosi nieco ponad 50%.

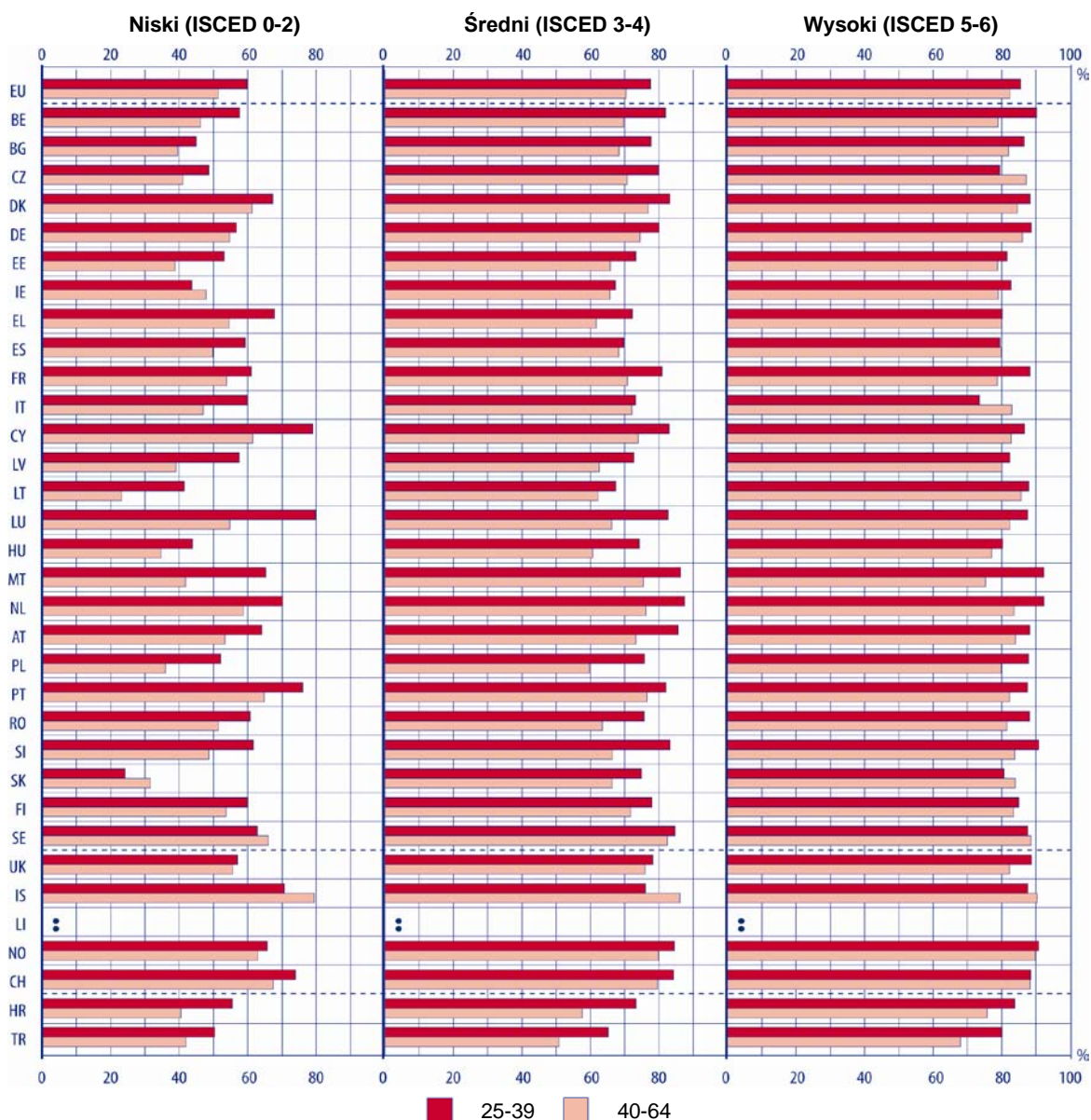
Jednakże jeśli porównać bieżące dane z danymi z roku 2000 (zob. Rysunek F16 w *Kluczowych danych o edukacji 2002*), da się zauważyć pozytywny trend dotyczący odsetka kobiet kończących studia na kierunku inżynierii (+6%) i rolnictwa (+5%). Zwłaszcza Łotwa (+11%), Malta (+15%) i Islandia (+11%) odnotowały znaczący wzrost liczby kobiet kończących studia na kierunku inżynierii, produkcji i budownictwa. Z drugiej strony w dziedzinie nauk ścisłych, matematyki, informatyki i usług odnotowano spadek poziomu uczestnictwa kobiet w ostatniej dekadzie.

UKOŃCZENIE STUDIÓW WYŻSZYCH DAJE WIĘKSZE MOŻLIWOŚCI ZATRUDNIENIA

Ukończenie studiów wyższych sprzyja zatrudnieniu. Pracuje zawodowo średnio 86% absolwentów studiów w wieku 25-39 lat w porównaniu z 78% osób, które ukończyły co najwyżej szkołę średnią II stopnia, i zaledwie 60% młodych ludzi, którzy ukończyli szkołę średnią I stopnia. Jest to jeszcze bardziej widoczne w przypadku ludzi starszych (grupa wiekowa 40-64 lata), gdzie absolwenci studiów są zatrudniani o 37% częściej niż osoby, które ukończyły co najwyżej szkołę średnią I stopnia.

W niektórych państwach różnice między absolwentami studiów wyższych i osobami o niższym poziomie kwalifikacji są szczególnie wyraźne. Wśród młodych ludzi na Słowacji odsetek absolwentów studiów wśród osób zatrudnionych jest o 57% wyższy niż w przypadku osób, które ukończyły co najwyżej szkołę średnią I stopnia; w Bułgarii jest to 42%, w Irlandii 39%, a na Litwie 47%.

➔ **Rysunek G5: Odsetek osób zatrudnionych według grupy wiekowej (25-39, 40-64) i osiągniętego poziomu wykształcenia, 2010**



Źródło: Eurostat, Badanie siły roboczej (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).



POZIOMY KWALIFIKACJI I ROZPOCZYNIANIE PRACY

		UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Niski	25-39	59,9	57,6	44,9	48,7	67,3	56,6	53,1	43,7	67,7	59,3	61,0	60,0	79,0	57,4	41,5	79,8	43,8
	40-64	51,4	46,3	39,5	41,1	61,3	54,7	38,7	47,8	54,6	49,8	53,9	47,0	61,4	39,1	23,1	54,8	34,7
Średni	25-39	77,5	81,9	77,6	79,9	83,2	80,1	73,2	67,2	72,2	69,8	80,9	73,2	82,9	72,7	67,4	82,6	74,2
	40-64	70,3	69,7	68,3	70,8	76,9	74,5	65,8	65,7	61,7	68,2	70,8	72,1	74,0	62,6	62,2	66,2	60,6
Wysoki	25-39	85,6	90,2	86,6	79,5	88,3	88,7	81,6	82,8	80,1	79,6	88,2	73,5	86,7	82,4	88,0	87,6	80,3
	40-64	82,4	78,9	82,0	87,2	84,6	86,1	78,8	79,0	80,0	79,9	78,8	83,0	82,8	80,1	85,7	82,4	77,0
		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Niski	25-39	65,3	70,1	64,1	52,1	76,0	60,6	61,6	24,2	60,1	62,8	57,0	70,7	:	65,7	73,9	55,4	50,3
	40-64	41,8	58,7	53,3	36,0	64,7	51,5	48,7	31,6	53,7	65,9	55,6	79,3	:	63,0	67,5	40,5	41,9
Średni	25-39	86,4	87,5	85,6	75,7	82,0	75,6	83,2	74,9	78,0	84,7	78,2	76,1	:	84,5	84,3	73,3	65,1
	40-64	75,4	76,2	73,3	59,7	76,5	63,5	66,3	66,3	71,8	82,5	76,0	86,1	:	79,8	79,6	57,6	50,9
Wysoki	25-39	92,3	92,3	88,2	87,9	87,5	88,1	90,8	80,7	85,0	87,6	88,7	87,6	:	90,8	88,4	83,9	80,1
	40-64	75,4	83,6	84,1	79,9	82,3	81,5	83,9	84,0	83,6	88,5	82,3	90,3	:	89,8	88,3	75,8	68,0

Niski (ISCED 0-2)

Średni (ISCED 3-4)

Wysoki (ISCED 5-6)

Źródło: Eurostat, Badanie siły roboczej (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia

Wskaźnik zatrudnienia obliczono przez podzielenie liczby osób zatrudnionych w całej populacji w danej grupie wiekowej, zawsze zgodnie z trzema poziomami wykształcenia: niskim, średnim i wysokim.

Z drugiej strony w Grecji, Włoszech, na Cyprze, w Luksemburgu i Portugalii różnica w poziomie zatrudnienia w obu grupach wiekowych jest najmniejsza, co wskazuje na najmniejsze różnice między osobami o różnym poziomie wykształcenia.

Jeśli przyjrzeć się poziomowi zatrudnienia w tych dwóch grupach wiekowych, niezależnie od poziomu wykształcenia, można stwierdzić, że ludzie młodzi są częściej zatrudniani niż starsi. Średni odsetek osób w wieku 25-39, które deklarowały w roku 2010, że mają pracę, był o 7% wyższy niż w przypadku osób w wieku 40-64 lata. Największe różnice dotyczyły osób o niskim poziomie wykształcenia. Istnieją pewne wyjątki: w Republice Czeskiej, Włoszech, na Słowacji, w Szwecji, Islandii i Szwajcarii odsetek zatrudnionych ludzi starszych jest równy lub wyższy odsetkowi pracujących osób poniżej 40. roku życia.

ABSOLWENCI STUDIÓW WYŻSZYCH ZNAJDUJĄ DOBRĄ PRACĘ DWA RAZY SZYBCIEJ NIŻ OSOBY MAJĄCE UKOŃCZONĄ CO NAJWYŻEJ SZKOŁĘ ŚREDNIĄ I STOPNIA

Poziom kwalifikacji w oczywisty sposób wpływa na proces przejścia ze szkoły do życia zawodowego. Na poziomie całej Unii Europejskiej średni czas zdobywania pierwszej istotnej pracy (w badaniu określanej jako zatrudnienie trwające przez przynajmniej 3 miesiące) wynosił w 2009 roku 6,5 miesiąca dla absolwentów wszystkich poziomów kształcenia i niemal 7 miesięcy w przypadku absolwentów szkół średnich II stopnia. W przypadku absolwentów studiów okres ten wynosił tylko 5 miesięcy, ale dla osób, które ukończyły jedynie szkoły średnie I stopnia, niemal dwa razy więcej (9,8 miesięcy).

We wszystkich państwach absolwenci studiów znajdują pierwszą pracę szybciej niż osoby, które ukończyły tylko szkołę średnią. Różnica ta jest szczególnie widoczna w Bułgarii, Polsce i na Słowacji, gdzie osoby, które ukończyły co najwyżej szkołę średnią I stopnia, potrzebowały na znalezienie odpowiedniej pracy średnio o rok więcej niż absolwenci studiów wyższych.

W Belgii, Francji, Luksemburgu, Finlandii i Norwegii długość tego okresu przejściowego była bliska lub znajdowała się nieco poniżej poziomu unijnego dla wszystkich grup edukacyjnych. Dotyczyło to także Portugalii i Malty, dwóch państw, w których odsetek osób zdobywających co najwyżej wykształcenie na poziomie średnim I stopnia jest największy (zob. Rysunek G1).



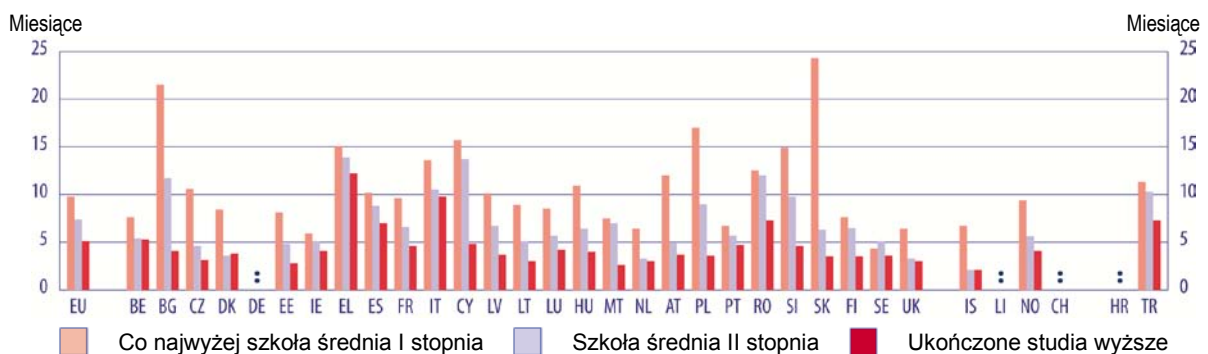
POZIOMY KWALIFIKACJI I ROZPOCZYNANIE PRACY

Średni okres szukania pracy wynosił mniej niż cztery miesiące dla wszystkich poziomów kształcenia w takich państwach, jak Dania (4,4 miesiące), Holandia (3,5 miesiąca), Szwecja (4,4 miesiąca), Zjednoczone Królestwo (3,5 miesiąca) oraz Islandia (3,3 miesiąca), w porównaniu z 6,5 miesiącami na poziomie UE. Dane te we wszystkich wymienionych krajach z wyjątkiem Danii dotyczyły wszystkich poziomów kształcenia, także absolwentów szkół średnich I stopnia.

W 2009 roku młodzi ludzie posiadający kwalifikacje szkoły średniej I i II stopnia w niektórych państwach Europy Środkowej i Południowej szukali pracy dłużej, niż wynosiła średnia dla UE. Było to szczególnie widoczne w przypadku osób, które ukończyły co najwyżej szkołę średnią I stopnia, na Słowacji (24,3 miesiące), w Bułgarii (21,5 miesiąca), Polsce (17 miesięcy), na Cyprze (15,7 miesięcy), w Słowenii (14,9 miesięcy) i Rumunii (12,5 miesiąca).

W Grecji, Hiszpanii, Włoszech i Turcji okres szukania pracy był dłuższy dla absolwentów wszystkich poziomów kształcenia, w tym studiów wyższych (od 8,1 miesiące w Hiszpanii do 13,1 miesiące w Grecji).

➡ Rysunek G6: Średni okres szukania pracy według poziomów wykształcenia, 2009



(Miesiące)	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Co najwyżej szkoła średnia I stopnia	9,8	7,6	21,5	10,6	8,4	:	8,1	5,9	15,1	10,2	9,6	13,6	15,7	10,1	8,9	8,5	10,9
Szkoła średnia II stopnia	7,4	5,4	11,7	4,6	3,6	:	4,8	5,1	13,9	8,8	6,6	10,5	13,7	6,7	5,1	5,7	6,4
Studia wyższe	5,1	5,3	4,1	3,1	3,8	:	2,8	4,1	12,2	7,0	4,6	9,8	4,8	3,7	3,0	4,2	4,0
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Co najwyżej szkoła średnia I stopnia	7,5	6,4	12,0	17,0	6,7	12,5	14,9	24,3	7,6	4,3	6,4	6,7	:	9,4	:	:	11,3
Szkoła średnia II stopnia	7,0	3,3	4,9	9,0	5,7	12,0	9,8	6,3	6,5	5,1	3,3	2,1	:	5,6	:	:	10,3
Studia wyższe	2,6	3,0	3,7	3,6	4,7	7,3	4,6	3,5	3,5	3,6	3,0	2,1	:	4,1	:	:	7,3

Źródło: Eurostat, Badanie siły roboczej – moduł doraźny (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia

Okres przejścia od kształcenia do życia zawodowego jest obliczany jako różnica między datą formalnego zakończenia kształcenia oraz datą rozpoczęcia pierwszego zatrudnienia trwającego przynajmniej 3 miesiące. Wyniki dotyczą osób, które znalazły taką pracę. Wskaźnik jest obliczany przez podzielenie liczby osób zatrudnionych w grupie wiekowej 25-64 lata, które ukończyły określony poziom edukacji, przez ogólną populację w tej samej grupie wiekowej.

By uniknąć problemów z przywołaniem dat granicznych, większość wyników opiera się na informacjach od osób, które ukończyły kształcenie formalne w ciągu ostatnich 5 lat. Jest tak zwłaszcza w przypadku Zjednoczonego Królestwa, gdzie liczba braku odpowiedzi dotyczących „daty pierwszego zatrudnienia” była znacząco wyższa. Okres pięcioletni wydaje się też najbardziej odpowiednim progmem ze względu na wielkość próbki z poszczególnych państw. W niektórych z nich przedłużenie okresu przejściowego wynika z obowiązku odbycia służby wojskowej lub cywilnej. Dotyczy to zwłaszcza Bułgarii (1,2 miesiące), Grecji (4,3 miesiące), Cypru (2,6 miesiące) i Austrii (1,5 miesiące). W innych państwach takich przypadków było niewiele albo wcale.

Dodatkowe uwagi

UE: Wartości łączne obliczono z wyłączeniem Niemiec.

Niemcy i Szwajcaria: Informacje na temat pierwszej pracy w Niemczech i Szwajcarii nie zostały zebrane w sposób umożliwiający dokonanie porównania.



W WIĘKSZOŚCI PAŃSTW CZŁONKOWSKICH UE SPADŁ ODSETEK ABSOLWENTÓW STUDIÓW WYŻSZYCH NA STANOWISKACH KIEROWNICZYCH

Jeśli porównać odsetek absolwentów studiów wyższych w różnych sektorach zatrudnienia, da się zauważyć stały spadek przy przechodzeniu od stanowisk wymagających większych kompetencji (kierownicy i specjaliści) do prac, do wykonania których wystarczą umiejętności podstawowe (rzemieślnicy, operatorzy maszyn i inne zawody podstawowe). Jednakże na uwagę zasługuje fakt, że na poziomie europejskim średni odsetek absolwentów studiów wśród kierowników i specjalistów wynosi nieco ponad 50%, co wskazuje na istnienie przepuszczalnego rynku pracy, w którym kandydaci o niższym poziomie wykształcenia także mają dostęp do stanowisk wymagających większych umiejętności. Jest też prawdopodobne, że wielkość tę można częściowo wyjaśnić zatrudnianiem starszych kierowników i specjalistów, którzy generalnie mają niższe wykształcenie niż ich młodszy koledzy (jak odnotowano na Rysunku G2 powyżej).

W niektórych państwach odsetek absolwentów studiów pracujących jako kierownicy i specjaliści jest o wiele wyższy niż wynosi średnia europejska. W Luksemburgu, na Węgrzech, Malcie, w Rumunii, Słowenii i Islandii odsetek osób, które ukończyły studia i pracują jako kierownicy wynosi 70% lub więcej. Z drugiej strony w Hiszpanii (przedstawiciele obu płci), Danii, Francji, na Cyprze i w Norwegii (kobiety) odnotowano wartości poniżej 50%, co oznacza, że większość absolwentów studiów pracuje na stanowiskach innych niż kierownicze. Wyjaśnienie tych różnic przekracza ramy niniejszego raportu. Do potencjalnych przyczyn tego zjawiska należy struktura rynku pracy, umożliwiająca uznawanie umiejętności i zdolności kandydatów obok ich formalnych kwalifikacji i wykształcenia. W niektórych państwach w ramach strategii inkluzywnego rynku pracy preferujących kształcenie pozaformalne i zawodowe istnieje także możliwość nagradzania osób realizujących nietradycyjne ścieżki zatrudnienia. Ponadto ograniczona liczba stanowisk może po prostu uniemożliwiać dobrze wykształconym kandydatom dotarcie do stanowisk kierowniczych i wolnych zawodów.

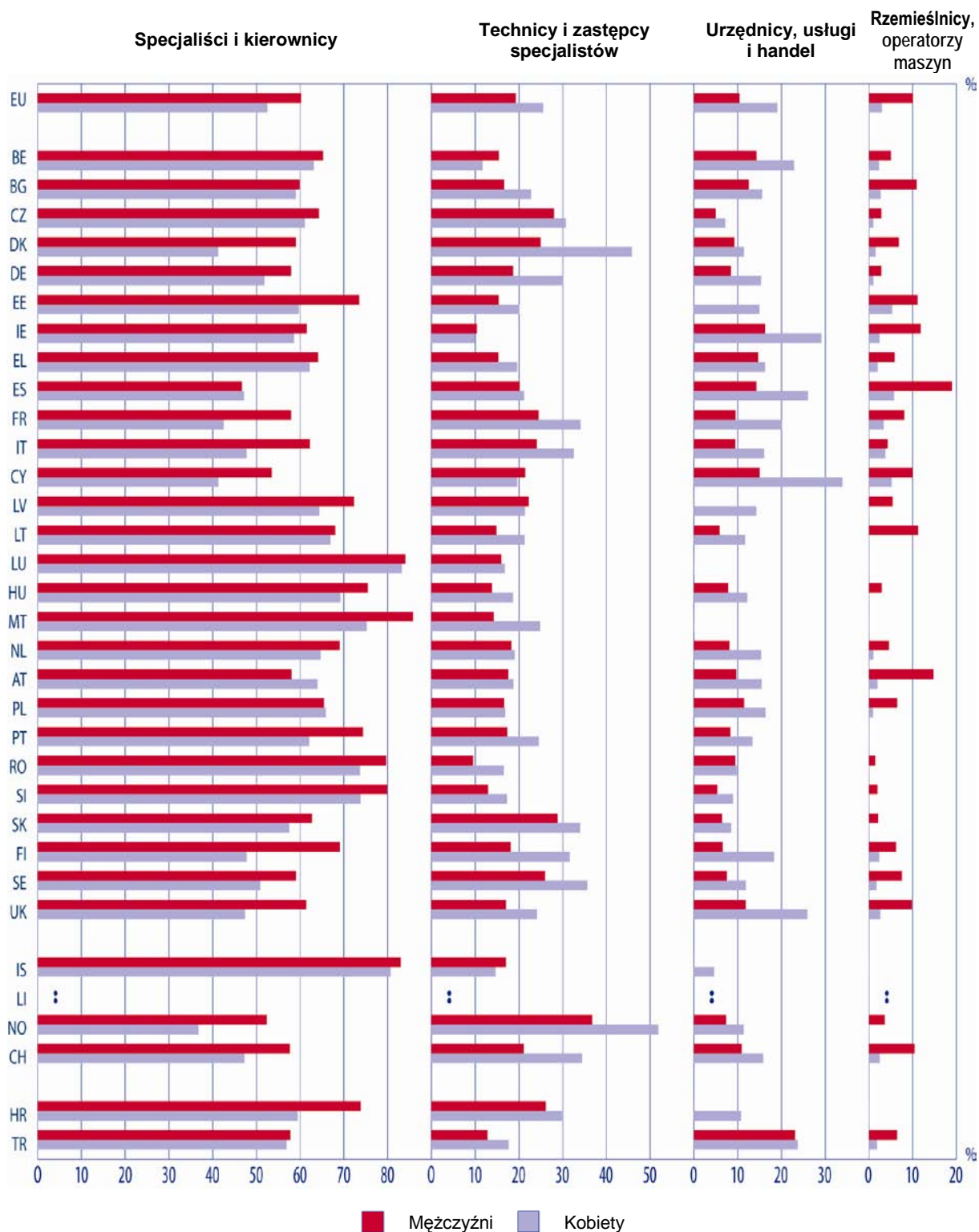
Jeśli chodzi o płeć osób zatrudnionych na stanowiskach różnych kategorii, w większości państw wśród kierowników i specjalistów istnieje mniej więcej równowaga, choć wciąż nieco przeważają mężczyźni. Można wskazać kilka wyjątków: mężczyźni są więcej niż kobiety o 13% w Estonii, o 8% na Łotwie, o 10% na Malcie, o 21% w Finlandii i o 14% w Chorwacji. W innych grupach pracowników różnice między mężczyznami a kobietami uwiadcniają się w połączeniu z zestawieniem ich poziomu wykształcenia i zatrudnienia. W zawodach technicznych, pomocniczych i w sektorze usług częściej kobiety niż mężczyźni przyjmują pracę poniżej poziomu wykształcenia. W Europie 20-25% kobiet zatrudnionych w tych sektorach ukończyło studia. Z drugiej strony mężczyźni częściej mają zbyt wysokie kwalifikacje w zawodach fizycznych i podstawowych. Średnio 10% osób z wyższym wykształceniem pracuje jako rzemieślnicy, operatorzy maszyn i w innych zawodach niewymagających takiego wykształcenia.

Jeśli porównać to z danymi z roku 2001 (Eurydice, 2002), da się zauważyć trend sprzeczny z intuicją: udział osób z wyższym wykształceniem wśród kierowników i specjalistów zmniejszył się w większości z 15 państw członkowskich UE, które brały udział w poprzedniej edycji badania. Dane z roku 2007 potwierdzają ten trend. Spadek ten jest szczególnie widoczny we Włoszech i Zjednoczonym Królestwie, gdzie obecnie na stanowiskach wymagających najwyższych kompetencji pracuje odpowiednio 8% i 16% mniej absolwentów studiów. To zaskakująca informacja, zwłaszcza w obliczu stałego wzrostu liczby absolwentów studiów w ostatniej dekadzie w Europie (zob. Rysunek G2). Można stawiać różne hipotezy będące próbą wyjaśnienia tak niespodziewanych wyników. Choć zakres niniejszego studium uniemożliwia prowadzenie zbyt szeroko zakrojonych spekulacji, istnieje możliwość, że z czasem liczba dostępnych stanowisk zmniejsza się, a posady zwalniane przez starszych pracowników (którzy generalnie rzadziej są absolwentami studiów) nie są zapełniane. Zgodnie z drugą perspektywą jako jeden z czynników stojących za spadkiem liczby absolwentów studiów na stanowiskach kierowniczych wskazuje się niską zastępowalność pokoleniową – stanowiska zostały zajęte przede wszystkim przez starszych, a nie młodszych pracowników.



POZIOMY KWALIFIKACJI I ROZPOCZYNIANIE PRACY

➔ Rysunek G7: Absolwenci studiów (ISCED 5 i 6) i zatrudnienie według kategorii zawodowej i płci, grupa wiekowa 25-64 lata, 2010



Źródło: Eurostat, Badanie siły roboczej (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).



POZIOMY KWALIFIKACJI I ROZPOCZYNIANIE PRACY

		UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Specjaliści	Mężczyźni	60,2	65,2	59,8	64,3	59,0	57,9	73,5	61,5	64,2	46,7	57,9	62,3	53,5	72,3	68,0	84,1	75,4
	Kobiety	52,5	63,1	59,0	61,1	41,2	51,8	59,7	58,6	62,2	47,1	42,5	47,7	41,3	64,4	66,9	83,2	69,2
kierownicy	RAZEM	56,3	64,2	59,1	62,9	49,5	55,3	59,4	59,8	62,9	46,9	49,8	54,7	47,1	64,2	64,8	82,0	71,3
Technicy	Mężczyźni	19,3	15,5	16,6	28,0	24,9	18,7	15,4	10,4	15,3	20,1	24,5	24,1	21,5	22,3	14,8	15,9	13,8
	Kobiety	25,5	11,7	22,8	30,7	45,8	30,0	20,0	9,9	19,6	21,2	34,1	32,5	19,6	21,4	21,4	16,8	18,6
i zastępcy	RAZEM	22,4	13,5	20,3	29,2	35,7	23,3	17,2	10,1	17,3	20,7	29,5	28,4	20,4	20,7	18,2	15,9	16,3
Urzednicy, pracownicy	Mężczyźni	10,4	14,2	12,6	5,0	9,2	8,5	0,0	16,2	14,7	14,2	9,5	9,4	15,0	0,0	5,9	0,0	7,8
	Kobiety	19,0	22,9	15,6	7,1	11,5	15,3	14,9	29,2	16,2	26,0	20,0	16,0	33,9	14,2	11,7	0,0	12,2
usług i wykwalifikowani	RAZEM	14,7	18,7	14,4	5,9	10,6	11,3	11,4	23,0	15,6	20,2	15,1	12,9	24,5	11,1	11,0	2,1	10,3
pracownicy rolnictwa	Mężczyźni	10,1	5,1	10,9	2,8	6,9	15,0	11,1	11,9	5,9	19,0	8,1	4,3	10,0	5,4	11,2	0,0	2,9
	Kobiety	2,9	2,3	2,7	1,1	1,5	2,9	5,3	2,4	2,0	5,7	3,4	3,7	5,2	0,0	0,0	0,0	0,0
zawody podstawowe	RAZEM	6,5	3,6	6,2	2,0	4,2	10,1	12,0	7,1	4,3	12,3	5,6	4,0	7,9	4,0	6,1	0,0	2,1
		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Specjaliści	Mężczyźni	85,8	69,1	58,1	65,4	74,3	79,6	79,9	62,7	69,1	59,0	61,4	83,0	:	52,4	57,6	73,8	57,7
	Kobiety	75,2	64,6	63,9	65,8	62,1	73,6	73,8	57,5	47,7	50,8	47,4	80,7	:	36,8	47,3	59,4	56,8
kierownicy	RAZEM	77,9	66,8	60,1	65,7	66,1	75,3	75,6	59,4	57,1	54,2	54,5	78,7	:	43,4	53,8	64,1	57,4
Technicy	Mężczyźni	14,2	18,3	17,6	16,6	17,4	9,6	12,9	28,8	18,1	25,9	17,0	17,0	:	36,7	21,0	26,2	12,8
	Kobiety	24,8	19,0	18,7	16,9	24,5	16,6	17,3	33,9	31,6	35,6	24,1	14,7	:	51,9	34,4	29,8	17,6
i zastępcy	RAZEM	17,2	18,6	17,9	16,8	21,5	13,0	15,3	31,2	25,7	31,2	20,5	15,1	:	44,0	26,1	27,6	14,5
Urzednicy, pracownicy	Mężczyźni	0,0	8,1	9,7	11,5	8,3	9,4	5,3	6,4	6,6	7,5	11,8	0,0	:	7,3	10,9	0,0	23,0
	Kobiety	0,0	15,3	15,5	16,4	13,4	9,8	8,9	8,6	18,3	11,9	25,9	4,6	:	11,4	15,8	10,8	23,7
usług i wykwalifikowani	RAZEM	5,0	11,4	12,4	14,3	11,3	9,9	7,3	7,5	13,2	10,1	18,8	6,2	:	9,9	12,7	8,2	23,3
pracownicy rolnictwa	Mężczyźni	0,0	4,6	14,7	6,4	0,0	1,4	1,9	2,1	6,2	7,5	9,8	0,0	:	3,6	10,4	0,0	6,4
	Kobiety	0,0	1,0	1,9	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	2,3	1,7	2,6	0,0	:	0,0	2,4	0,0	1,8
zawody podstawowe	RAZEM	0,0	3,2	9,6	3,3	1,1	1,8	1,8	1,8	4,0	4,4	6,2	0,0	:	2,7	7,4	0,0	4,8

Źródło: Eurostat, Badanie siły roboczej (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia

Zawody są podzielone zgodnie z Międzynarodową Standardową Klasyfikacją Zawodów (ISCO-88), zainicjowaną przez Międzynarodową Organizację Pracy (Genewa, 1990), która jest stosowana w Badaniu siły roboczej Eurostatu (zob. część *Glosariusz i narzędzia statystyczne*). Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Zawodów (ISCO-88) wykorzystywana przez Eurostat została zmieniona wiosną 2001 roku, przez co dane z roku 2000 nie mogą być porównywane z danymi dla późniejszych lat.

Odsetki zostały obliczone na podstawie zatrudnionej populacji bez uwzględnienia w mianowniku kategorii „nierespondentów” i „sił zbrojnych” (ISCO – kod 0). Ogólne zatrudnienie w danej kategorii jest obliczane wyłącznie na podstawie dostępnych danych.

RÓŻNICA MIĘDZY LICZBĄ BEZROBOTNYCH KOBIEI I MĘŻCZYŹN O TAKIM SAMYM POZIOMIE WYKSZTAŁCENIA ZMNIEJSZA SIĘ

Kobiety wciąż są nieco bardziej zagrożone bezrobociem niż mężczyźni o takim samym poziomie wykształcenia. Jednakże różnice w poziomie zatrudnienia przedstawicieli obu płci znacząco spadły – ze średniego poziomu wynoszącego 1,5% w roku 2007 do obecnej średniej wynoszącej 0,3% na wszystkich poziomach wykształcenia.

➔ **Rysunek G8: Wskaźniki bezrobocia dla grupy wiekowej 25-64 lata według poziomu wykształcenia i płci, 2010**



Źródło: Eurostat, Badanie siły roboczej (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

POZIOMY KWALIFIKACJI I ROZPOCZYNIANIE PRACY

		UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	
Niski	Mężczyźni	14,1	12,7	21,5	24,1	9,5	18,4	32,3	23,2	10,2	23,8	12,7	8,1	9,2	29,4	39,8	:	24,9	
	Kobiety	14,4	14,0	22,0	21,8	7,6	13,3	:	11,3	14,9	26,0	13,2	11,2	4,6	24,1	33,9	:	22,2	
	RAZEM	14,2	13,2	21,7	22,7	8,6	15,9	27,7	19,5	11,8	24,7	12,9	9,1	7,2	27,6	37,4	4,1	23,5	
Średni	Mężczyźni	7,6	5,7	8,4	5,1	6,8	7,5	17,8	16,9	9,2	16,0	6,4	5,0	4,3	21,2	22,7	2,7	9,5	
	Kobiety	8,1	7,7	8,2	7,6	5,5	6,3	18,2	9,3	17,0	19,2	8,1	7,4	5,7	15,8	17,9	4,7	9,5	
	RAZEM	7,8	6,6	8,3	6,2	6,2	6,9	18,0	13,7	12,6	17,4	7,2	6,1	4,9	18,7	20,5	3,6	9,5	
Wysoki	Mężczyźni	4,7	4,0	4,5	2,5	5,2	3,0	12,2	7,9	6,6	9,6	4,8	4,4	4,1	10,9	8,1	2,9	4,5	
	Kobiety	5,2	4,1	4,2	2,5	4,4	3,3	7,2	5,9	10,9	11,3	5,0	6,6	5,0	9,2	5,9	4,5	3,8	
	RAZEM	4,9	4,0	4,3	2,5	4,8	3,1	9,1	6,8	8,7	10,5	4,9	5,6	4,5	9,9	6,8	3,6	4,1	
		MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR	
Niski	Mężczyźni	7,4	5,5	9,7	15,8	10,6	7,5	12,1	42,5	11,6	10,8	11,5	7,8	:	6,7	7,2	11,8	10,0	
	Kobiety	8,9	5,8	5,6	16,9	13,2	3,8	10,0	39,2	11,7	12,0	9,0	6,5	:	3,9	7,5	11,3	7,1	
	RAZEM	7,8	5,7	7,3	16,3	11,8	5,7	11,2	40,8	11,6	11,3	10,3	7,2	:	5,4	7,4	11,6	9,2	
Średni	Mężczyźni	:	3,3	3,7	8,2	7,6	6,8	6,6	11,4	8,0	5,3	6,7	7,3	:	2,8	4,1	8,7	8,2	
	Kobiety	:	3,6	3,3	10,0	11,8	6,5	7,3	13,4	6,9	5,9	5,4	7,0	:	1,9	4,1	11,6	17,9	
	RAZEM	:	3,4	3,5	8,9	9,7	6,7	6,9	12,3	7,5	5,6	6,2	7,2	:	2,4	4,1	9,9	10,1	
Wysoki	Mężczyźni	:	2,8	2,1	4,0	5,5	4,3	3,9	5,1	4,6	4,7	3,8	:	:	1,7	2,5	7,3	5,5	
	Kobiety	:	2,5	2,5	4,4	6,8	3,9	4,2	4,7	4,2	3,9	3,0	:	:	1,8	3,6	6,8	9,9	
	RAZEM	:	2,7	2,3	4,2	6,3	4,1	4,1	4,9	4,4	4,3	3,4	3,5	:	1,8	2,9	7	7	
		Niski (ISCED 0-2)			Średni (ISCED 3-4)			Wysoki (ISCED 5-6)											

Źródło: Eurostat, Badanie siły roboczej (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Choć wskaźniki bezrobocia w grupie osób najstabilniej wykształconych są wyższe w przypadku obu płci, średnia unijna różnica między mężczyznami i kobietami jest nieco wyższa w grupie osób o średnim lub wyższym poziomie wykształcenia. Największą różnicę można zauważyć w Grecji i Turcji wśród absolwentów szkół średnich II stopnia oraz szkół policealnych (nieakademickich – ISCED 3 lub 4), gdzie odsetek bezrobotnych kobiet w obu państwach jest odpowiednio 8% i 9% wyższy niż mężczyźn.

Różnice wskaźników bezrobocia między przedstawicielami obu płci są mniej znaczące w przypadku absolwentów studiów wyższych. W poszczególnych państwach nie tylko poziomy bezrobocia są niższe, ale też wskaźniki bezrobotnych kobiet i mężczyzn mają charakter bardziej wyrównany. Jednakże da się wskazać kilka wyjątków. W Estonii, Irlandii, Grecji, Hiszpanii, na Łotwie i w Turcji istnieją większe rozbieżności we wskaźnikach bezrobocia wśród przedstawicieli obu płci z jedną istotną różnicą: w Estonii i Irlandii jest więcej bezrobotnych mężczyzn niż kobiet, gdy tymczasem we wszystkich innych państwach te ostatnie mają większe trudności na rynku pracy.

Warto odnotować dwa interesujące trendy ogólne. Pierwszy wskazuje na mocny związek między wyższym poziomem bezrobocia i większą różnicą dotyczącą płci. Poza tym państwa o najwyższych poziomach bezrobocia informują o większych różnicach między kobietami i mężczyznami na wszystkich poziomach wykształcenia. Trend ten staje się bardziej wyrazisty na kolejnych poziomach wykształcenia – jeśli sprawdzać poziomy wykształcenia od najniższego do najwyższego, zbieżność państw o najwyższych wskaźnikach bezrobocia i największych różnicach między przedstawicielami obu płci rośnie. Na przykład w Estonii, Irlandii, Grecji, na Litwie, w Hiszpanii i Turcji wskaźniki bezrobocia są wyższe niż średnia unijna – większe są też różnice między poziomem zatrudnienia mężczyzn i kobiet. Może to wskazywać na fakt, że o ile w zawodach o niższym poziomie kwalifikacji wskaźniki bezrobocia mężczyzn i kobiet utrzymują się na zbliżonym poziomie, w przypadku zawodów wymagających średniego i wyższego poziomu kwalifikacji pojawiają się wyraźne rozbieżności.

Drugi trend dotyczy równowagi między mężczyznami i kobietami w państwach, które informują o najwyższych poziomach różnic między przedstawicielami obu płci. O ile w przypadku niskich i średnich kwalifikacji kobiety są dotknięte bezrobociem w mniejszym stopniu niż mężczyźni,



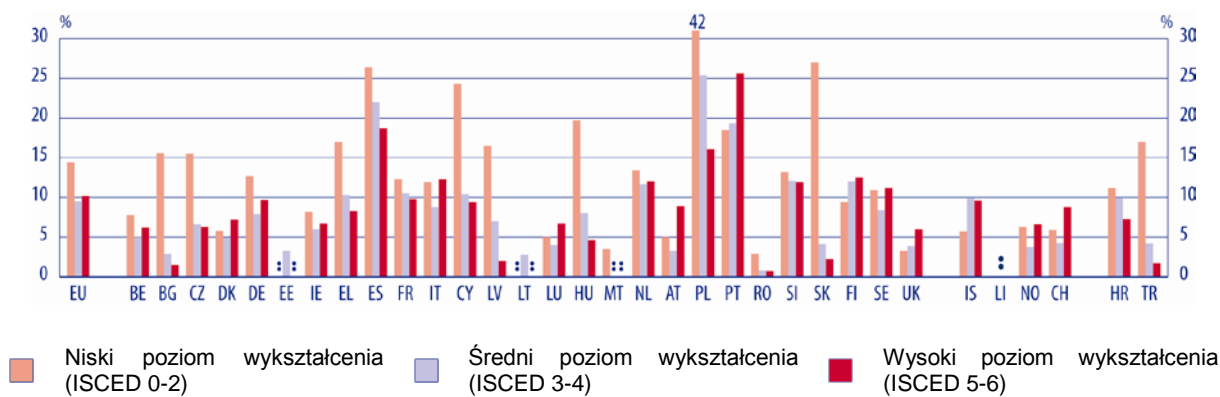
w przypadku wykształcenia wyższego występuje odwrotna sytuacja. Na niskim i średnim poziomie wykształcenia tylko Niemcy, Irlandia, Łotwa i Litwa wykazują wyższe poziomy bezrobocia u mężczyzn niż kobiet i tylko Grecja oraz Turcja informują o wyższym poziomie w przypadku kobiet. Jednakże wśród absolwentów studiów wyższych wskaźniki bezrobocia wśród mężczyzn są generalnie niższe niż w przypadku kobiet; wyjątki stanowią Estonia i Irlandia. Dobrze wykształcone kobiety są w największym stopniu dotknięte bezrobociem w Grecji, Hiszpanii i Turcji. Dlatego wydaje się, że w państwach, w których nie ma równowagi dotyczącej przedstawicieli obu płci, kobiety o wyższym poziomie wykształcenia są bardziej zagrożone bezrobociem niż mężczyźni.

WYŻSZY POZIOM WYKSZTAŁCENIA DAJE WIĘKSZE PRAWDOPODOBIENSTWO STAŁEGO ZATRUDNIENIA

Średnio 10-15% pracowników na terenie Unii Europejskiej w wieku 25-64 lata ma podpisane umowy tymczasowe. Te ogólne dane skrywają znaczące różnice między poszczególnymi państwami. Najniższy odsetek umów tymczasowych odnotowano w Estonii, na Litwie, Malcie i w Rumunii, najwyższy – w Hiszpanii, Polsce i Portugalii. W tych ostatnich państwach około jednej czwartej całej siły roboczej jest zatrudniona na czas określony.

Jeśli chodzi o rozkład absolwentów studiów wyższych w różnych sektorach zatrudnienia omówionych powyżej (zob. Rysunek G7), dociekanie przyczyn stojących za różnicami w liczbie umów tymczasowych w poszczególnych państwach europejskich wykracza poza zakres niniejszego opracowania. Jednakże pewną rolę odegrało prawdopodobnie wdrożenie w kilku państwach w ostatnich latach reform na rynku pracy.

Rysunek G9: Zatrudnienie tymczasowe z uwzględnieniem poziomu wykształcenia, grupa wiekowa 25-64 lata, 2010



	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Niski	14,4	7,8	15,6	15,5	5,8	12,7	:	8,2	17,0	26,4	12,3	11,9	24,3	16,5	:	5,0	19,7
Średni	9,5	5,0	2,9	6,6	4,9	7,9	3,3	6,0	10,3	22,0	10,5	8,8	10,4	7,0	2,8	4,0	8,0
Wysoki	10,2	6,2	1,5	6,3	7,2	9,7	:	6,7	8,3	18,7	9,8	12,3	9,4	2,0	:	6,7	4,6
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	CH	HR	TR
Niski	3,5	13,4	5,0	41,7	18,5	2,9	13,2	27,0	9,4	10,9	3,3	5,7	:	6,3	5,9	11,2	17,0
Średni	:	11,7	3,3	25,4	19,3	0,8	12,1	4,1	12,0	8,4	3,9	9,9	:	3,8	4,3	9,9	4,2
Wysoki	:	12,0	8,9	16,1	25,6	0,7	11,9	2,2	12,5	11,2	6,0	9,6	:	6,6	8,8	7,3	1,7

Źródło: Eurostat, Badanie siły roboczej (dane uzyskane w lipcu 2011 roku).

Objaśnienia

W kategorii niskiego poziomu wykształcenia uwzględniono osoby zatrudnione, które nie ukończyły nawet szkoły średniej I stopnia (ISCED 0-2). W kategorii średniego poziomu wykształcenia uwzględniono wszystkie osoby zatrudnione, które ukończyły szkoły średnie II stopnia lub policealne szkoły nieakademickie (ISCED 3-4). W kategorii wysokiego poziomu wykształcenia uwzględniono wszystkie osoby zatrudnione, które ukończyły studia (ISCED 5-6).



POZIOMY KWALIFIKACJI I ROZPOCZYNIANIE PRACY

Wskaźnik pracowników tymczasowych spada wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia. Pracownicy o średnim i wysokim poziomie wykształcenia częściej uzyskują umowy stałe niż osoby, które ukończyły edukację na niższych poziomach. Dlatego można zasugerować, że szukające pracy osoby słabiej wykształcone częściej będą doświadczać niepewności i niestabilności, zwłaszcza w sytuacji rosnącego bezrobocia.

Osiem państw Unii Europejskiej to wyjątki od tego ogólnego trendu – tam częstotliwość umów tymczasowych jest wyższa w przypadku osób o wysokim poziomie wykształcenia.

I. Klasyfikacje

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia (ISCED 1997)

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Wykształcenia (ISCED) jest instrumentem służącym do opracowywania międzynarodowych statystyk w dziedzinie edukacji. Obejmuje ona dwie przekrojowe zmienne: poziomy i dziedziny kształcenia wraz z uzupełniającym podziałem na nurt ogólny/zawodowy/przed-zawodowy i informacjami o możliwościach dalszego kształcenia/przejęcia na rynek pracy. W aktualnej wersji, określanej jako ISCED 97⁽⁴⁾, wyodrębnia się siedem poziomów edukacji. Zgodnie z podejściem empirycznym, w ISCED przyjęto, że istnieje szereg kryteriów, które ułatwiają przypisywanie programów/cykli kształcenia do odpowiednich poziomów edukacji. Zależnie od poziomu i rodzaju kształcenia należy określić hierarchię ważności kryteriów podstawowych i uzupełniających (kwalifikacje zwykle wymagane w celu przyjęcia na dany poziom, minimalne warunki przyjęć, minimalny wiek, kwalifikacje kadry itp.).

➤ **ISCED 0: edukacja przedszkolna**

Edukację przedszkolną określa się jako wstępny etap zorganizowanego kształcenia. Jest ona prowadzona w takich placówkach, jak szkoły/przedszkola lub inne ośrodki i przewidziana dla dzieci w wieku od 3 lat.

➤ **ISCED 1: szkolnictwo podstawowe**

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się w wieku od 4 do 7 lat, jest obowiązkowe we wszystkich krajach i na ogół trwa od pięciu do sześciu lat.

➤ **ISCED 2: szkolnictwo średnie I stopnia**

Kształcenie na tym poziomie stanowi kontynuację najważniejszych programów ze szkoły podstawowej, ale na ogół jest wyraźniej skoncentrowane na poszczególnych przedmiotach. Ukończenie nauki na tym poziomie zwykle zbiega się w czasie z ukończeniem kształcenia obowiązkowego.

➤ **ISCED 3: szkolnictwo średnie II stopnia**

Kształcenie na tym poziomie rozpoczyna się na ogół po ukończeniu kształcenia obowiązkowego, tj. zwykle w wieku 15 lub 16 lat. Warunkiem przyjęcia jest zwykle posiadanie odpowiedniego świadectwa (potwierdzającego ukończenie kształcenia obowiązkowego) i spełnienie innych minimalnych wymogów. Kształcenie jest często wyraźniej ukierunkowane na poszczególne przedmioty niż na poziomie ISCED 2. Kształcenie na poziomie ISCED 3 trwa na ogół od dwóch do pięciu lat.

➤ **ISCED 4: szkolnictwo policealne niezaliczane do szkolnictwa wyższego**

Programy te znajdują się na granicy pomiędzy szkolnictwem średnim II stopnia a szkolnictwem wyższym. Ich celem jest rozszerzenie wiedzy absolwentów szkół na poziomie ISCED 3. Typowym przykładem są programy przygotowujące uczniów do podjęcia studiów na poziomie 5 czy programy przygotowujące uczniów do bezpośredniego wejścia na rynek pracy.

➤ **ISCED 5: szkolnictwo wyższe (pierwszy etap)**

Warunkiem przyjęcia na ten poziom jest na ogół pomyślne ukończenie kształcenia na poziomie ISCED 3 lub 4. Poziom ten obejmuje studia o profilu akademickim (typ A), które mają głównie charakter teoretyczny, i studia o profilu zawodowym (typ B), które są zwykle krótsze niż programy typu A i ukierunkowane na wejście na rynek pracy.

➤ **ISCED 6: szkolnictwo wyższe (drugi etap)**

Poziom ten jest zarezerwowany dla studiów, które prowadzą do kwalifikacji naukowych na zaawansowanym poziomie (stopnia doktorskiego).

Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Zawodów, 1988 (ISCO-88)

Zob. Serwer klasyfikacji Eurostatu (RAMON): <http://europa.eu.int/comm/eurostat/ramon>

⁽⁴⁾ http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=3813_201&ID2=DO_TOPIC

II. Definicje

Całkowite wydatki publiczne na edukację: Całkowite wydatki publiczne na edukację obejmują bezpośrednie finansowanie przez państwo instytucji edukacyjnych oraz przepływy pieniężne do gospodarstw i firm. Ogólnie rzecz biorąc, sektor publiczny finansuje edukację przez przyjmowanie bezpośredniej odpowiedzialności za bieżące i inwestycyjne wydatki szkół (bezpośrednie publiczne finansowanie szkół) oraz przez zapewnianie wsparcia uczniom/studentom i ich rodzinom (stypendia i kredyty ze środków publicznych) oraz przez subsydiowanie działań szkoleniowych sektora prywatnego bądź organizacji pozarządowych (wpłaty na rzecz gospodarstw domowych i firm). Bezpośrednie publiczne finansowanie szkolnictwa wyższego może obejmować wydatki na badania naukowe i rozwój w państwach, w których instytucje szkolnictwa wyższego są finansowane z ogólnego budżetu obejmującego środki przeznaczane zarówno na dydaktykę, jak i badania oraz rozwój.

Czas nauki (uczniów): Zakładany minimalny nakład pracy uczniów oparty na minimalnych zaleceniach krajowych. Nakład pracy dla każdego roku nauki w szkole podstawowej lub obowiązkowej ogólnokształcącej szkole średniej w pełnym wymiarze godzin jest obliczany poprzez pomnożenie średniego minimalnego nakładu dziennego przez liczbę dni nauki w roku. Rekreacja i innego rodzaju przerwy, jak i czas przeznaczony na lekcje dodatkowe, nie są uwzględnione. Po zsumowaniu wartości rocznych otrzymuje się ogólny minimalny nakład pracy w godzinach dla szkół podstawowych oraz obowiązkowych ogólnokształcących szkół średnich. Wartości te są dzielone przez liczbę lat odpowiadających każdemu z tych dwóch poziomów.

Dochód narodowy brutto: Dochód narodowy brutto (w cenach rynkowych) jest równy PKB minus dochody pierwotne płacone przez jednostki krajowe jednostkom zagranicznym plus dochody pierwotne otrzymywane przez jednostki krajowe z zagranicy. Dochód narodowy brutto reprezentuje dochody pierwotne otrzymywane przez krajowe jednostki instytucjonalne: koszty związane z zatrudnieniem, podatki związane z produkcją i przywozem pomniejszone o subsydia, dochody z tytułu własności, nadwyżkę operacyjną brutto oraz dochód mieszany brutto.

Edukacyjne placówki przedszkolne: Placówki, których pracownicy (odpowiedzialni za grupę dzieci) muszą mieć kwalifikacje pedagogiczne niezależnie od tego, czy podlegają one ministerstwu edukacji.

Elastyczne godziny dydaktyczne: Oznacza to, że nie został określony czas, jaki należy przeznaczyć na poszczególne przedmioty obowiązkowe, lub że poza godzinami przypisanymi poszczególnym przedmiotom program nauczania przewiduje pewną liczbę godzin, którą uczniowie lub szkoły mogą poświęcić na wybrane przez siebie przedmioty.

Europejski System Statystyczny (ESS): Składa się z Eurostatu oraz urzędów statystycznych, ministerstw, instytucji i banków centralnych, które gromadzą oficjalne statystyki w państwach członkowskich Unii Europejskiej, Islandii, Liechtensteinie, Norwegii i Szwajcarii.

Finansowe wsparcie studentów: Zgodnie z definicją w kwestionariuszu UOE jest ono rozumiane jako stypendia i innego rodzaju pomoc z jednej strony oraz kredyty studenckie z drugiej. Pierwsza kategoria teoretycznie obejmuje stypendia w ścisłym sensie, stypendia w szerszym znaczeniu (donacje, nagrody itp.), wartość wszelkiego rodzaju pomocy specjalnej udzielanej studentom w gotówce lub innych dobrach (jak darmowe przejazdy lub ulgi na komunikację publiczną), jak również ulgi rodzinne i ulgi podatkowe dla studentów zależnych od rodziców. Nie uwzględniono tu zwolnień podatkowych. Druga kategoria obejmuje kredyty, a w tym wypadku brana pod uwagę jest ich wysokość brutto (tzn. bez odejmowania spłat poczynionych przez osoby pożyczające z poprzednich lat).

Monitoring systemu edukacji: Ma on kilka celów, do których należą: dokładne sprawdzanie systemu, raportowanie o jego jakości i umożliwianie przystosowania w celu poprawy wyników. Można przyjąć, że standardy i cele, do których dąży, są jasno wyznaczone, podobnie jak przepisowe mechanizmy umożliwiające odpowiednie dostosowywanie. Może on odbywać się na szczeblu szkolnym, lokalnym, regionalnym i krajowym. W zależności od szczebla i kraju mogą być stosowane różne kryteria odniesienia. Mają one związek z planami rozwoju szkoły, wynikami samooceny szkół, egzaminów zewnętrznych, specjalnie przygotowanych wskaźników funkcjonowania, definicji kluczowych kompetencji lub końcowych wymogów, ocen krajowych lub międzynarodowych (w tym PIRLS, TIMSS, PISA itp.) oraz pracą ekspertów lub specjalnych organów (na przykład rady mającej monitorować reformy).

Niezależna agencja: Może to być publiczna agencja, której bezpośrednim celem jest zarządzanie elementami procesu selekcji uczniów lub przyznawaniem publicznych środków finansowych instytucjom szkolnictwa wyższego. Może to być także instytucja prywatna o rozwiniętych kompetencjach. Niezależność oznacza m.in., że ani władze publiczne, ani instytucje szkolnictwa wyższego nie mogą wpływać na decyzje podejmowane przez ten organ.

Niezależne szkoły/placówki prywatne: Szkoły/placówki, które uzyskują mniej niż 50% funduszy podstawowych od agencji rządowych i których pracownicy dydaktyczni nie są opłacani przez agencję rządową.

Ocena wewnętrzna szkół: Ocena przeprowadzana przez członków społeczności szkolnej, czyli pojedyncze osoby lub grupy ludzi, które biorą bezpośredni udział w działaniach szkoły (takie jak dyrektor szkoły, pracownicy dydaktyczni i administracyjni oraz uczniowie) albo mają z nią bezpośredni kontakt (na przykład rodzice lub przedstawiciele lokalnej społeczności).

Ograniczona autonomia szkół w zakresie zarządzania zasobami i pewnymi aspektami dydaktyki (ISCED 1-3), 2010/11 (Informacje krajowe uzupełniające informacje szczegółowe na temat poszczególnych państw do Rysunku B13)

Belgia (BE fr): Na poziomach ISCED 2 i 3 szkoły muszą dokonać wyboru z listy przedmiotów fakultatywnych przygotowywanych przez władze Wspólnoty.

Republika Czeska: Od roku 2007 szkoły mają mniejszą autonomię w odniesieniu do zasobów ludzkich, kiedy to pracodawstwo nałożyło na nie obowiązek wypłacania wynagrodzenia za nieprzewidziane w umowie obowiązki w ramach wynagrodzenia określonego na szczeblu centralnym.

Estonia: Szkoły mają pełną autonomię w zakresie treści nauczania przedmiotów fakultatywnych, z wyjątkiem religii i obrony cywilnej, gdzie sylabusy są tworzone w ramach ogólnokrajowego programu nauczania. Głównym kryterium decydującym o tym, czy uczniów można umieścić w oddzielnych grupach, jest wiek i potrzeba specjalnego wsparcia. Zaleca się, by od piątego roku nauki chłopcy i dziewczęta mieli osobne lekcje wychowania fizycznego. Tam, gdzie szkoły dysponują wystarczającymi zasobami finansowymi, można utworzyć grupy w obrębie klas także na innych przedmiotach (jak języki obce). Szkoły mogą tworzyć odmienne grupy lub klasy dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauczyciele wybierają podręczniki z listy układanej na poziomie ogólnokrajowym.

Irlandia: Obowiązki dyrektorów szkół są w znacznym stopniu wyznaczane przez same szkoły, ale pewne funkcje i określone obowiązki są zawarte w przepisach prawa (promowanie i ocenianie uczniów, informowanie o wynikach uczniów, promowanie współpracy między szkołą i mieszkańcami).

Grecja: Szkolni doradcy pomagają nauczycielom na poziomie ISCED 1 i 2 w wyborze metod dydaktycznych.

Hiszpania: Dyrektorów szkół wybiera komisja składająca się z przedstawicieli szkoły i władz oświatowych. Obowiązki nauczycieli oraz warunki, jakie musi spełniać szef zespołu przedmiotowego, są określone w przepisach, natomiast decyzje dotyczące podziału obowiązków w zakresie na przykład wychowawstwa i biblioteki szkolnej zapadają na poziomie szkół. W zakresie wydatków inwestycyjnych szkoły wysuwają propozycję, ale musi ona zostać zaakceptowana przez władze oświatowe.

Francja: Szkoły średnie mają autonomię w zakresie decyzji dotyczących zastępstw za nauczycieli trwających maksymalnie dwa tygodnie.

Węgry: Inne zakupy mogą być finansowane z budżetu rocznego określonego przez organ zarządzający. Musi być zadeklarowany cel wydatków i wydzielona odpowiednia kwota w budżecie. Roczne rozplanowanie zakupów należy do zadań dyrektora szkoły i podlega zatwierdzeniu przez organ zarządzający. Dyrektor szkoły ma uprawnienia pracodawcy, w porozumieniu z lokalnymi władzami (które decydują np. o liczbie nauczycieli, jaką ma zatrudnić).

Węgry, Polska i Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Podstawowe obowiązki nauczycieli i/lub dyrektorów szkół są zapisane w przepisach, ale mogą zostać dookreślone na poziomie szkół.

Malta: Szkoły na poziomie ISCED 2 mają pewną autonomię w zakresie zakupu peryferyjnych urządzeń komputerowych (drukarki i skanery), ale nie mogą dokonywać zakupów komputerów osobistych ani laptopów. W przypadku poziomu ISCED 3 (*Junior College*) „ograniczona autonomia” oznacza, że decyzje muszą zostać zaakceptowane przez Uniwersytet Malty.

Rumunia: Autonomia szkół w zakresie wyboru nauczycieli na zastępstwo jest uzależniona od okresu, na jaki potrzebny jest nauczyciel zastępujący. Dyrektorzy szkół odpowiadają przed władzami edukacyjnymi za wykorzystanie środków publicznych. Szkoły mają pełną autonomię w zakresie poszukiwania prywatnych źródeł finansowania, choć w przypadku sponsoringu zaangażowany jest okręgowy inspektorat szkolny.

Słowenia: Lokalne rady (założyciele) mają prawo do tworzenia własnych planów w zakresie wynajmu budynków na użytek społeczności. Tam, gdzie w budynkach odbywają się lekcje religii, zgodę na to musi wydać Ministerstwo Edukacji. Inwestycje są akceptowane przez założyciela-samorząd i/lub publiczny organ finansujący (Ministerstwo Edukacji, Ministerstwo Finansów). Autonomia zależy od źródła finansowania (państwo, samorząd lub szkoła). Nauczyciele mogą sami wybierać podręczniki z przygotowanej wcześniej listy. Te same procedury (ISCED 1, 2 i 3) dotyczą stanowisk nauczycieli finansowanych ze środków publicznych i prywatnych. Szkoły informują o wakatach na stanowiskach nauczycieli po aprobacie ministerstwa. Ministerstwo Edukacji i Sportu kieruje do szkół zaproszenia do udziału w przetargach na współfinansowanie sprzętu i oprogramowania komputerowego. Ministerstwo przedstawia zestaw opcji, które instytucje mogą rozważyć, a następnie podjąć decyzję. Z drugiej strony szkoły mają pełną autonomię w zakresie zakupu innego rodzaju sprzętu komputerowego.

Zjednoczone Królestwo (ENG/WLS/NIR): Jeśli chodzi o treści nauczania przedmiotów fakultatywnych, szkoła podejmuje decyzje w zakresie przedmiotów niekończących się egzaminem, ale w przypadku uczniów w wieku 14-18 lat oczekuje się, że będą oni brać udział w egzaminach zewnętrznych, a w szkole można nauczać tylko w zakresie zaakceptowanych kwalifikacji.

Islandia: Po przekroczeniu określonej kwoty zakupy sprzętu komputerowego muszą zostać zaakceptowane przez samorządy.

Liechtenstein: Szkoły na poziomach ISCED 2 i 3 są autonomiczne tylko w zakresie gromadzenia i korzystania z funduszy prywatnych na mniejsze projekty (poniżej 3000 CHF); powyżej tego poziomu autonomia szkół jest ograniczona albo nie istnieje.

Turcja: Szkoły bezpłatnie otrzymują podręczniki, ale mogą zdecydować o zakupie dodatkowych egzemplarzy.

Oplaty/wkład prywatny to kwoty wpłacane przez studentów lub ich rodziców, które formalnie i w sposób obowiązkowy pokrywają część kosztów kształcenia. Mogą one przybierać formę opłaty rejestracyjnej, czesnego itp.

- **Oplaty końcowe:** Opłaty uiszczane przed ukończeniem nauki, związane z wydaniem świadectwa lub dyplomu.
- **Oplaty rejestracyjne:** Opłaty związane z początkową rejestracją uczniów.
- **Czesne:** W poszczególnych krajach obowiązują różne koncepcje. W niektórych czesne dotyczy wyłącznie kwot płaconych przez studentów. W innych odnosi się do kosztów kształcenia ponoszonych przez instytucje szkolnictwa wyższego, które w imieniu wszystkich lub większości studentów regulują władze. W obecnej sytuacji druga z wymienionych sytuacji uznawana jest za ekwiwalent bezpłatnej edukacji.

Osoby bezrobotne: Zgodnie z definicją przyjętą w Badaniu siły roboczej bezrobotni to osoby w wieku 15-74 lat, które w danym tygodniu odniesienia: a) były bez pracy, tzn. ani nie miały pracy, ani nie były w pracy (przez godzinę lub więcej) opłacanej lub na zasadzie samozatrudnienia, b) są obecnie dostępne do pracy, tzn. były dostępne do płatnej pracy lub samozatrudnienia przed końcem dwóch tygodni następujących po tygodniu odniesienia oraz c) aktywnie szukają pracy, tzn. w okresie czterech tygodni kończących się w tygodniu odniesienia podjęły określone kroki mające na celu szukanie płatnej pracy lub samozatrudnienia, jak i osoby, które znalazły pracę rozpoczynającą się później, tzn. w okresie najwyższej trzech miesięcy.

Osoby nieaktywne zawodowo: Zgodnie z definicją przyjętą w Badaniu siły roboczej są to osoby niezakwalifikowane jako zatrudnione lub bezrobotne.

Osoby zatrudnione: Zgodnie z definicją przyjętą w Badaniu siły roboczej są to osoby, które wykonywały jakąkolwiek pracę w zamian za zapłatę lub inny zysk w tygodniu odniesienia (nawet jeśli była to tylko godzina), lub nie pracowały, ale miały pracę, w której były czasowo nieobecne. Kategoria obejmuje pracowników -członków rodziny (zatrudnionych w firmie rodzinnej).

Parytety siły nabywczej (PPP): oznaczają przestrzenne deflatory oraz konwertory walut, które eliminują skutki różnic w poziomach cen między krajami, a zatem pozwalają na porównania wielkości komponentów PKB oraz poziomów cen.

Podstawowe wynagrodzenie roczne brutto: Kwota wypłacana przez pracodawcę w ciągu roku z uwzględnieniem premii, podwyżek i dodatków, takich jak dodatki związane z kosztami utrzymania, trzynasta pensja (jeśli dotyczy), dodatki urlopowe itp., pomniejszona o wydatki pracodawcy na poczet ubezpieczenia społecznego i składek emerytalnych. Wynagrodzenie to nie uwzględnia zaliczek podatkowych ani innych dodatków lub korzyści finansowych (związanych na przykład ze zdobywanymi kwalifikacjami, osiągnięciami, nadgodzinami, położeniem geograficznym, obowiązkiem nauczania w klasach trudnych lub mieszanych albo z zakwaterowaniem, zdrowiem bądź kosztem dojazdu do pracy).

Pomyślnie ukończony poziom kształcenia: Zgodnie z definicją przyjętą w Badaniu siły roboczej (LFS) jest to określenie związane z otrzymaniem świadectwa lub dyplomu, o ile są one przyznawane. Gdy świadectwa nie są wystawiane, ukończenie poziomu musi opierać się na zaliczeniu obecności. Podczas określania najwyższego ukończonego poziomu należy brać pod uwagę zarówno kształcenie/szkolenie ogólne, jak i zawodowe.

Populacja aktywna (populacja czynna zawodowo/siła robocza): Zgodnie z definicją przyjętą w Badaniu siły roboczej jest to ogólna liczba osób pracujących i bezrobotnych.

Poziom centralny: Poziom centralny to najwyższy poziom władz edukacyjnych. W znakomitej większości państw jest on ulokowany na poziomie krajowym (państwowym). W niektórych państwach wszystkie kwestie związane z edukacją leżą w gestii regionów (Wspólnot, landów itp.). W Belgii, Niemczech i Zjednoczonym Królestwie każdy region ma własnego ministra edukacji.

Praca w niepełnym wymiarze godzin: Zgodnie z definicją przyjętą w kwestionariuszu UOE jest to nakład pracy niższy niż 90% nakładu pracy w pełnym wymiarze godzin. Pod uwagę brane są wszystkie poziomy pracy w niepełnym wymiarze godzin.

Produkt krajowy brutto (PKB): Ostateczny wynik aktywności produkcyjnej jednostek zamieszkałych na stałe w danym kraju.

Przewidywany czas trwania edukacji (*school expectancy*): Szacunkowa liczba lat, jaką typowy pięcioletek prawdopodobnie spędzi w swoim życiu w obrębie systemu kształcenia, jeśli obecne wzorce skolaryzacji pozostaną niezmiennione. Dodanie wskaźników skolaryzacji netto dla pojedynczych lat w danym przedziale wieku daje nam szacunkową liczbę lat nauki w tym przedziale. Dodanie wskaźników skolaryzacji dla wszystkich lat daje nam szacunkową liczbę lat nauki przez całe życie. Taki rodzaj szacunków będzie rzetelny, jeśli bieżące wzorce skolaryzacji nie zmienią się. Szacunki są oparte na danych ilościowych i obejmują naukę zarówno w pełnym jak i niepełnym wymiarze godzin.

Publiczne wsparcie finansowe: Zgodnie z definicją przyjętą w kwestionariuszu UOE jest ono rozumiane jako stypendia i innego rodzaju pomoc z jednej strony oraz kredyty studenckie z drugiej. Pierwsza kategoria teoretycznie obejmuje stypendia w ścisłym sensie, stypendia w szerszym znaczeniu (donacje, nagrody itp.), wartość wszelkiego rodzaju pomocy specjalnej udzielanej studentom w gotówce lub innych dobrach (np. darmowe przejazdy lub ulgi na komunikację publiczną), jak również dodatki rodzinne i ulgi podatkowe dla studentów zależnych od rodziców. Druga kategoria obejmuje kredyty, a w tym wypadku brana pod uwagę jest ich wysokość brutto (tzn. bez odejmowania spłat poczynionych przez osoby pożyczające z poprzednich lat).

Regulacje/zalecenia centralne: Różne rodzaje oficjalnych dokumentów zawierających wskazania, zobowiązania i/lub zalecenia dla placówek edukacyjnych. **Regulacje** to prawo, przepis lub inne wskazanie wydawane przez władze państwowe w celach regulacyjnych. **Zalecenia** to oficjalne

dokumenty proponujące stosowanie określonych narzędzi, metod i/lub strategii dydaktycznych. Nie muszą być one stosowane w sposób obowiązkowy.

Standard siły nabywczej (PPS): oznacza wspólną umowną jednostkę walutową stosowaną w Unii Europejskiej do przeliczeń zagregowanych danych ekonomicznych dla potrzeb porównań przestrzennych, w taki sposób, aby wyeliminować różnice w poziomach cen między państwami członkowskimi.

Subsydiowane (zależne od państwa) szkoły/placówki prywatne: Są to takie szkoły/placówki, które uzyskują przynajmniej 50% podstawowych funduszy z agencji rządowej albo których pracownicy dydaktyczni są opłacani przez agencję rządową – bezpośrednio lub przez rząd.

System jednolitej struktury: Edukacja prowadzona w sposób ciągły od początku do końca edukacji obowiązkowej, bez podziału na szkołę podstawową i średnią I stopnia; kształcenie ogólne jest wspólne dla wszystkich uczniów.

Szkoła: Jednostka reprezentowana przez dyrektora szkoły albo organ zarządzający. Ten ostatni jest brany pod uwagę tylko w sytuacji, jeśli znajduje się na szczeblu szkoły. W jego skład mogą jednak wchodzić osoby spoza szkoły, takie jak przedstawiciele władz lokalnych.

Szkoły/placówki prywatne: Szkoły/placówki pośrednio lub bezpośrednio zarządzane przez pozarządową organizację (kościół, związek zawodowy, prywatną instytucję lub inny podmiot). Zgodnie z definicją z kwestionariusza UOE są one uznawane za zależne od rządu, jeśli ponad 50% ich funduszy pochodzi od władz publicznych. Szkoły prywatne uznaje się za niezależne, jeśli mniej niż 50% ich finansów pochodzi z sektora publicznego.

Szkoły/placówki publiczne: Szkoły/placówki sektora publicznego są bezpośrednio lub pośrednio zarządzane przez państwowe władze oświatowe. Placówka uznawana jest za publiczną, gdy jest kontrolowana i zarządzana: 1) bezpośrednio przez publiczną agencję lub władze oświatowe, lub 2) bezpośrednio przez agencję rządową bądź organ zarządzający (radę, komisję itp.), którego członkowie są w większości powoływani przez władze publiczne lub wybierani w publicznych wyborach.

Ulga podatkowa: Zmniejszenie podatku poprzez obniżenie przychodu podlegającego opodatkowaniu. Jedną z form ulgi podatkowej jest odliczenie od podatku określonej sumy lub dodatek podatkowy, jeśli określona część przychodu danej osoby nie jest opodatkowywana. Może to zmienić przedział podatkowy podatnika, ponieważ umożliwia danej osobie uzyskanie określonego przychodu bez podatku, co oznacza, że tylko kwota powyżej tej sumy jest opodatkowywana. Inną formą ulgi jest możliwość odliczenia od opodatkowywanego przychodu określonych wydatków (np. spłaconych rat pożyczek, wydatków na edukację itp.).

Wskaźnik bezrobocia: Procentowy udział liczby bezrobotnych w liczbie ludności aktywnej zawodowo.

Wydatki bieżące lub operacyjne: Odnoszą się do wydatków na dobra i usługi zużywane w ciągu roku bieżącego, tzn. wydatki, które muszą być czynione okresowo, by zapewnić realizację usług edukacyjnych. W wydatkach bieżących ujmowane są także pomniejsze wydatki na elementy wyposażenia, poniżej określonego progu. Kategoria ta obejmuje wydatki kadrowe i wydatki operacyjne.

Wydatki inwestycyjne: Wydatki inwestycyjne odnoszą się do aktywów o trwałości wynoszącej więcej niż rok. Należą do nich wydatki na budowanie, renowację i ważne naprawy budynków oraz wydatki na nowe lub zastępcze wyposażenie. (Większość państw umieszcza niewielkie kwoty przeznaczane na wyposażenie, poniżej określonego progu, w kosztach bieżących, nie inwestycyjnych.)

III. Bazy danych

Baza danych UOE

Baza danych UOE (UNESCO/OECD/Eurostat) to narzędzie, dzięki któremu te trzy połączone organizacje gromadzą porównywalne w aspekcie międzynarodowym dane dotyczące kluczowych aspektów systemów edukacji na zasadzie corocznej, z zastosowaniem procedur administracyjnych. Dane są zbierane zgodnie z klasyfikacją ISCED 97 i dotyczą populacji uczniów, w tym nowoprzyjętych, absolwentów, kadry dydaktycznej i wydatków na edukację. Szczegółowe podziały dotyczą poziomu edukacji, płci, wieku, typu kształcenia (ogólnokształcący, zawodowy), trybu (pełny/niepełny wymiar godzin), typu instytucji (publiczna/prywatna), kierunku studiów i narodowości.

Metodologię i kwestionariusze używane w zbieraniu danych w latach 2006-2007 – z których to działań pochodzą dane zamieszczone w niniejszej publikacji – można obejrzeć na stronie internetowej statystyk Eurostatu ⁽⁵⁾ dotyczących edukacji, szkoleń i kultury.

Demograficzna baza danych

Eurostat zbiera krajowe dane demograficzne na podstawie odpowiedzi zawartych w kwestionariuszu wysyłanym corocznie do krajowych instytucji statystycznych. Coroczne krajowe szacunki demograficzne bazują na najbardziej aktualnym spisie ludności lub na danych pozyskiwanych dzięki rejestracji ludności.

Badanie siły roboczej Wspólnoty (LFS)

Badanie siły roboczej Wspólnoty, przeprowadzane corocznie od 1983 roku, to główne źródło statystyk dotyczących zatrudnienia i bezrobocia w Unii Europejskiej. Badanie jest ukierunkowane na pojedyncze osoby i gospodarstwa domowe. Pytania dotyczą głównie charakteru zatrudnienia i szukania pracy. Badanie zawiera też pytania dotyczące udziału w edukacji lub szkoleniach w czterech tygodniach poprzedzających jego przeprowadzenie oraz informacji o poziomie zdobytego wykształcenia zgodnie z klasyfikacją ISCED 97. Konceptje i definicje stosowane w LFS są oparte na definicjach zawartych w zaleceniach 13. Konferencji Statystyków Pracy, zorganizowanej przez Międzynarodową Organizację Pracy w 1982 roku.

Regulacje Komisji Europejskiej nr 1897/2000 dają dokładną definicję bezrobocia w celu poprawy porównywalności danych statystycznych w Unii Europejskiej. Definicja ta jest zgodna z zaleceniami Międzynarodowej Organizacji Pracy. Wszystkie powyższe definicje odnoszą się do osób w wieku 15 lat i starszych, które mieszkają w prywatnych gospodarstwach domowych. Dzięki temu definicje są wspólne dla wszystkich państw.

W celu uzyskania maksymalnej jednolitości okresu odniesienia dla różnych państw i zapewnienia jednolitości danych w obrębie serii *Kluczowych danych* bieżąca edycja zawiera dane dotyczące drugiego kwartału roku odniesienia (kwiecień-czerwiec). Dane dla Zjednoczonego Królestwa i Irlandii dotyczą wiosny roku odniesienia, a dla Francji i Austrii – pierwszego kwartału. Okresem odniesienia danych statystycznych pobranych z LFS jest rok 2010.

Podobnie jak wszystkie badania, LFS jest przeprowadzane na próbach. Dlatego na jego ustalenia mogą wpłynąć warunki doboru próby i związane z tym błędy. Krajowe dane zawarte w bieżącej edycji są zgodne z najwyższymi progami rzetelności zalecanymi przez Eurostat. Dane, które nie spełniały zasad rzetelności, były oznaczone jako niedostępne i oznaczano je znakiem (:).

⁽⁵⁾ <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>

Baza rachunków krajowych

Europejski System Rachunków Krajowych i Regionalnych (w skrócie „ESA 1995”, „ESA”, a czasem „System”) to ramowa struktura księgowa umożliwiająca porównanie na szczeblu międzynarodowym, służąca do systematycznego i szczegółowego opisywania „ogólnej gospodarki” (tj. regionu, państwa lub grupy państw), jej elementów i związków z innymi „ogólnymi gospodarkami”.

Rok odniesienia w tej edycji dotyczący rachunków krajowych to rok 2008

OECD, baza danych PISA 2009.

Oprócz sprawdzania osiągniętych wyników częścią badania PISA były kwestionariusze pozwalające na identyfikację zmiennych w kontekście szkoły i rodziny, które mogłyby rzucić światło na uzyskane ustalenia. Kwestionariusze były wysyłane do dyrektorów szkół i uczniów w ramach badania PISA. Wskaźniki zaprezentowane w niniejszej publikacji przygotowano przy użyciu odpowiedzi udzielonych w tych kwestionariuszach.

- Procedura doboru próbek obejmowała wybór szkoły, a następnie uczniów. W badaniu próbowano zapewnić każdemu uczniowi to samo prawdopodobieństwo wyboru niezależnie od wielkości i lokalizacji szkoły, do której uczęszcza. W tym celu szkołom nadawano wagę w taki sposób, że prawdopodobieństwo wyboru było odwrotnie proporcjonalne do ich wielkości⁽⁶⁾. Konsekwencje tej procedury dla interpretowania rysunków są wskazane w objaśnieniach.
- Tam, gdzie dane dotyczą całej populacji poszczególnych państw, konieczne jest przestrzeganie ścisłych wymogów, takich jak standardowa analiza błędów (mierzenie błędów związanych z procedurą doboru próby), w wyniku czego zauważalna różnica między dwoma składnikami danych może być uznana za znaczącą pod względem statystycznym.
- Pod uwagę należy wziąć także współczynnik udzielonych odpowiedzi. Jeśli jest on zbyt niski, by uznać dane za reprezentatywne, informacje są uwzględnione nie na rysunkach, ale w informacjach dodatkowych pod nimi. Jeśli współczynnik udzielonych odpowiedzi jest zbyt niski w przypadku określonego pytania i kraju, wskazano brak danych dla tego państwa.

⁽⁶⁾ W badaniu PISA małe szkoły (mniej niż 35 uczniów w wieku 15 lat, którzy mieli taką samą szansę na wybór, ponieważ wybierano ich wszystkich) były dobierane osobno w państwach, w których stanowiły odpowiednio liczną grupę (ponad 5% placówek danej kategorii).

IV. Terminy statystyczne

Błąd standardowy: Odchylenie standardowe z próby, jest oszacowaniem odchylenia standardowego w populacji na podstawie znajomości wyłącznie części jej obiektów, czyli właśnie z próby losowej. Stosowane do tego celu wzory nazywane są estymatorami odchylenia standardowego. Załóżmy, że na podstawie danej próby szacowana średnia cechy wynosiła 10, a odchylenie standardowe z próby to 2. Można z tego wywnioskować że, 95% całej populacji posiada cechę zawartą w przedziale od $(10 - 4)$ do $(10 + 4)$ gdzie 4 to dwa odchylenia standardowe, tzn. między 6 a 14.

Decyl: Dzieli cały zestaw danych na 10 grup o takiej samej liczebności.

Mediana: Środkowa wartość w rozmieszczeniu, przy której liczba wartości większych i mniejszych od niej jest taka sama.

Percentyl (centyl): Wartość na skali stu, która wskazuje procent rozmieszczenia równy lub niższy od tej wartości. Percentyl 50 to mediana. Na przykład najniższy wynik testu, który jest wyższy od 90% wyników osób biorących udział w teście, znajduje się na percentylu 90. W skrócie percentyle to 99 wartości, które dzielą zestaw danych statystycznych lub częstotliwość rozmieszczenia na 100 podsekcji, z których każda zawiera tę samą (lub mniej więcej tę samą) liczebność.

Odchylenie standardowe (w populacji): Miara rozrzutu wartości cechy od średniej dla całej populacji. Mała (duża) wartość odchylenia standardowego oznacza mały (duży) rozrzut wokół średniej.

Współczynnik korelacji: Stopień powiązania dwóch zmiennych, którego wartości mogą się wahać w granicach od -1 do $+1$. Ujemne wartości współczynnika korelacji odzwierciedlają odwrotny stosunek dwóch zmiennych: wartość jednej zmiennej spada wraz ze wzrostem wartości drugiej. Do -1 zmierza na przykład korelacja wieku danej osoby i spodziewanego czasu jej życia. Jeśli wartości dwóch zmiennych zwiększają się lub zmniejszają mniej więcej równocześnie, współczynnik korelacji jest dodatni. Korelacja dodatnia zachodzi na przykład między wielkością człowieka i jego rozmiarem stopy. Im bardziej korelacja zbliża się do -1 lub $+1$, tym silniejszy jest związek między dwiema zmiennymi. Współczynnik korelacji wynoszący 0 oznacza brak jakiegokolwiek związku między dwiema zmiennymi.

V. Źródła bibliograficzne

- Eurydice (2011a), *Drugoroczność w kształceniu obowiązkowym w Europie: regulacje prawne i statystyki*. Bruksela: ECAEA/Eurydice.
- Eurydice (2011b), *Structure of European Education Systems 2010/11: Schematic Diagrams* (Struktura europejskich systemów edukacji 2010/11: diagramy schematyczne). Bruksela: ECAEA/Eurydice.
- Eurydice (2009a), *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2009*. Bruksela: ECAEA/Eurydice.
- Eurydice (2009b), *Ogólnokrajowe egzaminowanie uczniów w Europie: cele, organizacja i wykorzystanie wyników*. Bruksela: ECAEA/Eurydice.
- Eurydice (2009c), *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*. Bruksela: ECAEA/Eurydice.
- Eurydice (2008), *Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie*. Bruksela: Eurydice.
- Eurydice (2007a), *Kluczowe dane o szkolnictwie wyższym w Europie*, Bruksela: Eurydice.
- Eurydice (2007b), *Autonomia szkół w Europie. Strategie i działania*, Bruksela: Eurydice.
- Eurydice (2005), *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2005*. Bruksela: Eurydice.
- Eurydice (2004), *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe* (Ewaluacja szkół prowadzących kształcenie obowiązkowe w Europie). Bruksela: Eurydice.
- Eurydice (2002), *Kluczowe dane o edukacji w Europie 2002*. Bruksela: Eurydice.
- Hattie, J., 2009. *Visible Learning: a Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. (Widoczne uczenie się: synteza ponad 800 metaanaliz dotyczących osiągnięć). Londyn: Routledge.
- Komisja Europejska, 2011. Commission Staff working Document. *Progress Towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks – 2010/2011* (Dokument roboczy członków Komisji: *Postępy w realizacji wspólnych celów europejskich w dziedzinie edukacji i szkoleń. Wskaźniki i standardy – 2010/11*). Bruksela: Komisja Europejska.
- Komisja Europejska, 2009. Commission Staff Working Document. *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks – 2009* (Dokument roboczy członków Komisji: *Postępy w realizacji celów lizbońskich w dziedzinie edukacji i szkoleń, wskaźniki i standardy – 2009*). Bruksela: Komisja Europejska.
- Komisja Europejska, 2008. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. *Improving competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools* (Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego: *Poprawa kompetencji dla XXI wieku: agenda europejskiej współpracy szkolnej*). COM(2008) 425 final. Bruksela: Komisja Europejska.
- Komisja Europejska, 2007. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. *Improving the Quality of Teacher Education* (Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego: *Poprawa jakości kształcenia nauczycieli*). COM(2007) 392 final. Bruksela: Komisja Europejska.
- OECD, 2010. *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance since 2000 (Volume V)* (Wyniki badania PISA 2009: Trendy w dydaktyce: Zmiany w wynikach uczniów od roku 2000 – tom V). Paryż: OECD Publishing.

SPIS RYSUNKÓW

Rysunki		Źródła	s.
A – KONTEKST			
Rysunek A1:	Zmiany liczebności grup wiekowych 0-9, 10-19 i 20-29 lat w 27 państwach Unii Europejskiej (1985-2010)	Eurostat, statystyki populacji	19
Rysunek A2:	Odsetek populacji w grupach wiekowych 0-9, 10-19 i 20-29 lat, 2010	Eurostat, statystyki populacji	21
Rysunek A3:	Ostatnie zmiany demograficzne i prognozy dla grupy wiekowej 5-9 lat, 2000-2020	Eurostat, statystyki populacji	22
Rysunek A4:	Ostatnie zmiany demograficzne i prognozy dla grupy wiekowej 10-14 lat, 2000-2020	Eurostat, statystyki populacji	23
Rysunek A5:	Odsetek populacji urodzonej za granicą w grupie wiekowej 5-9, 10-14 lat i w całej populacji, 2010	Eurostat, statystyki populacji	24
Rysunek A6:	Przewidywany czas trwania kształcenia pięcioletków (ISCED 0-6), 2000-2009	Eurostat,UOE	26
B – ORGANIZACJA			
Część I – Struktury			
Rysunek B1:	Główne modele kształcenia na poziomie podstawowym i średnim I stopnia w Europie (ISCED 1-2), 2010/11	Eurydice	28
Rysunek B2:	Czas trwania edukacji obowiązkowej w Europie w latach 1980/81-2010/11	Eurydice	29
Rysunek B3:	Główne modele uznawanych i/lub finansowanych przez państwo struktur wczesnej edukacji i opieki nad małymi dziećmi (ECEC), 2010/11	Eurydice	31
Rysunek B4:	Rozkład uczniów uczęszczających do publicznych, prywatnych subsydiowanych (zależnych od państwa) i niezależnych prywatnych szkół podstawowych oraz ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia (ISCED 1-3), 2009	Eurostat, UOE	33
Rysunek B5:	Stopień swobody rodziców w wyborze szkoły w kształceniu obowiązkowym w sektorze publicznym, 2010/11	Eurydice	35
Rysunek B6:	Rozkład 15-letnich uczniów (mediana i percentyle) według wielkości szkoły, do której uczęszczają, 2009	OECD, baza danych PISA 2009.	37
Część II – Zapewnianie jakości			
Rysunek B7:	Elementy systemu edukacji podlegające ocenie (ISCED 1-3), 2010/11	Eurydice	40
Rysunek B8:	Stosowanie standardowych kryteriów w zewnętrznej ocenie szkół prowadzących edukację na poziomie podstawowym oraz edukację ogólnokształcącą na poziomie średnim (I i II stopnia) (ISCED 1-3), 2010/11	Eurydice	42
Rysunek B9:	Publikowanie wyników zewnętrznej oceny szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia (ISCED 1-3), 2010/11	Eurydice	43
Rysunek B10:	Uwzględnianie osiągnięć uczniów w zewnętrznej ocenie szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia (ISCED 1-3), 2010/11	Eurydice	44
Rysunek B11:	Publikowanie wyników poszczególnych szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia osiągniętych w testach ogólnokrajowych (ISCED 1-3), 2010/11	Eurydice	46
Rysunek B12:	Krajowy monitoring systemów edukacji – wykorzystywanie wyników zewnętrznej oceny uczniów i szkół, poziomy ISCED 1-3, 2010/11	Eurydice	47
Część III – Szczeble i procesy decyzyjne			
Rysunek B13:	Poziomy autonomii szkół w zarządzaniu zasobami i kwestiami dotyczącymi dydaktyki w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1-3), 2010/11	Eurydice	50
Rysunek B14:	Podmioty decyzyjne w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1-3), 2010/11	Eurydice	53
Rysunek B15:	Szczeble administracyjne odpowiedzialne za zatrudnianie nauczycieli szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia (ISCED 1-3), 2010/11	Eurydice	55
Rysunek B16:	Umiejscowienie uprawnień decyzyjnych w wyznaczaniu ogólnej kwoty finansowania publicznego przeznaczanego na określone zasoby w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1-3), 2010/11	Eurydice	57
Rysunek B17:	Podział odpowiedzialności za zarządzanie kadrami akademickimi w szkolnictwie wyższym, 2010/11	Eurydice	60

Rysunki		Źródła	s.
Rysunek B18:	Poziomy władz odpowiedzialnych za określanie liczby miejsc dostępnych na studiach wyższych I, II i III stopnia, 2010/11	Eurydice	63
Rysunek B19:	Poziomy władz odpowiedzialnych za wyznaczanie procedur rekrutacji na studia wyższe I, II i III stopnia, 2010/11	Eurydice	66
C – UCZESTNICTWO			
Rysunek C1:	Odsetek uczniów i studentów (od szkół podstawowych do wyższych) (ISCED 0-6) w całej populacji, 2000 i 2009	Eurostat, UOE	67
Rysunek C2:	Wskaźniki uczestnictwa w edukacji przedszkolnej i podstawowej (ISCED 0 i 1) według wieku, 2009	Eurostat, UOE	69
Rysunek C3:	Wskaźniki uczestnictwa uczniów w wieku 15-19 lat w kształceniu na poziomie od szkoły średniej I stopnia do szkoły wyższej (ISCED 2-6), 2009	Eurostat, UOE	72
Rysunek C4:	Odsetek 15-letnich uczniów o korzeniach imigranckich, 2009	OECD, baza danych PISA 2009.	73
Rysunek C5:	Rozkład uczniów szkół średnich II stopnia (ISCED 3) według typu programu (ogólnokształcący lub zawodowy), łącznie i z podziałem na płeć, 2009	Eurostat, UOE	74
Rysunek C6:	Wskaźniki uczestnictwa w kształceniu w okresie do dwóch lat po zakończeniu kształcenia obowiązkowego w pełnym wymiarze godzin, łącznie i z podziałem na płeć, 2009	Eurostat, UOE	76
Rysunek C7:	Trendy we wskaźnikach uczestnictwa w kształceniu po zakończeniu edukacji obowiązkowej w pełnym wymiarze godzin, 2000-2009	Eurostat, UOE	78
Rysunek C8:	Wskaźniki uczestnictwa w studiach wyższych (ISCED 5 i 6) z podziałem na wiek i płeć, 2009	Eurostat, UOE	80
Rysunek C9:	Trendy we wskaźnikach liczby studentów wyższych uczelni (ISCED 5 i 6), 2000-2009	Eurostat, UOE	81
Rysunek C10:	Osoby studiujące w niepełnym wymiarze godzin z podziałem na wiek (ISCED 5 i 6), 2009	Eurostat, UOE	83
Rysunek C11:	Trendy we wskaźnikach liczby studiujących kobiet w porównaniu z mężczyznami (ISCED 5 i 6), 2000-2009	Eurostat, UOE	84
D – FINANSOWANIE			
Rysunek D1:	Całkowite wydatki publiczne na edukację jako odsetek PKB, z podziałem na poziomy kształcenia (ISCED 0-6), 2008	Eurostat, UOE i rachunki krajowe	88
Rysunek D2:	Trendy w rocznych wydatkach na państwowe placówki edukacyjne w przeliczeniu na ucznia/studenta (ISCED 0-6) w PPS EUR (tysiące), 2000 i 2008 (stały poziom cen)	Eurostat, UOE i rachunki krajowe	90
Rysunek D3:	Roczne wydatki instytucji sektora publicznego na ucznia/studenta z podziałem na poziomy kształcenia (ISCED 1, 2-4 i 5-6) w PPS EUR (tysiące), 2008	Eurostat, UOE i rachunki krajowe	92
Rysunek D4:	Proporcje nakładów na edukację (ISCED 0-6) ze źródeł publicznych i prywatnych, 2008	Eurostat, UOE	93
Rysunek D5:	Rozkład całkowitych rocznych wydatków placówek sektora publicznego (ISCED 0-6) na najważniejsze kategorie, 2008	Eurostat, UOE	95
Rysunek D6:	Bezpłatna i odpłatna opieka przedszkolna prowadzona przez placówki przedszkolne (ISCED 0), 2010/11	Eurydice	96
Rysunek D7:	Czynniki brane pod uwagę podczas przyznawania obniżek lub zwolnień z opłat w publicznych i subsydiowanych prywatnych placówkach przedszkolnych (ISCED 0), 2010/11	Eurydice	98
Rysunek D8:	Poziomy i/lub metody finansowania stosowane przez władze publiczne w zakresie subsydiowania prywatnych szkół podstawowych i średnich I stopnia w porównaniu ze szkołami publicznymi, 2010/11	Eurydice	99
Rysunek D9:	Bezpośrednie wsparcie ze środków publicznych (granty i kredyty) dla uczniów (ISCED 1-4), studentów (ISCED 5-6) i ogólnie (ISCED 0-6) jako odsetek wydatków publicznych na, odpowiednio, ISCED 1-4, ISCED 5-6, ISCED 1-6, 2008	Eurostat, UOE	101
Rysunek D10:	Rodzaje wsparcia finansowego udzielanego rodzicom uczniów szkół podstawowych i średnich, 2010/11	Eurydice	103
Rysunek D11:	Rodzaje opłat uiszczanych przez studentów studiów I stopnia (ISCED 5) w pełnym wymiarze godzin w sektorze publicznym i subsydiowanym przez państwo sektorze prywatnym, 2010/11	Eurydice	105
Rysunek D12:	Przeznaczenie wsparcia finansowego udzielanego ze środków publicznych osobom studiującym w pełnym wymiarze godzin na studiach I stopnia (ISCED 5) w uczelniach publicznych i/lub dotowanych przez państwo uczelniach prywatnych, 2010/11	Eurydice	107

E – NAUCZYCIELE I KADRA ZARZĄDZAJĄCA			
Rysunek E1:	Organizacja kształcenia nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia (ISCED 0, 1, 2 i 3), 2010/11	Eurydice	110
Rysunek E2:	Wymagany poziom i minimalny czas trwania kształcenia nauczycieli od przedszkoli do szkół średnich (ISCED 0, 1, 2 i 3) oraz długość etapu wprowadzającego, 2010/11	Eurydice	112
Rysunek E3:	Odsetek uczniów w wieku 15 lat uczęszczających do szkół, w których występuje brak wykwalifikowanych nauczycieli przedmiotów podstawowych, 2009	OECD, baza danych PISA 2009.	113
Rysunek E4:	Rodzaje wsparcia udzielanego nowo zatrudnionym nauczycielom w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3): regulacje, zalecenia lub wyniki badań, 2010/11	Eurydice	115
Rysunek E5:	Status zatrudnienia nauczycieli w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3), 2010/11	Eurydice	116
Rysunek E6:	Sposób zatrudnienia pracowników akademickich szkół wyższych (ISCED 5 i 6), 2010/11	Eurydice	117
Rysunek E7:	Status ustawicznego doskonalenia zawodowego nauczycieli w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3), 2010/11	Eurydice	118
Rysunek E8:	Tygodniowy nakład pracy nauczycieli w godzinach zegarowych w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3), 2010/11	Eurydice	120
Rysunek E9:	Odsetek nauczycieli w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3) oraz w szkolnictwie wyższym (ISCED 5 i 6), sektor publiczny i prywatny łącznie, 2009	Eurostat, UOE i Badanie siły roboczej	123
Rysunek E10:	Podział nauczycieli szkół podstawowych (ISCED 1) na grupy wiekowe, sektor publiczny i prywatny łącznie, 2009	Eurostat, UOE	124
Rysunek E11:	Podział nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia (ISCED 2 i 3) na grupy wiekowe, sektor publiczny i prywatny łącznie, 2009	Eurostat, UOE	125
Rysunek E12:	Odsetek nauczycieli szkół podstawowych (ISCED 1) oraz ogólnokształcących szkół średnich I i II stopnia (ISCED 2 i 3) w grupach wiekowych bliskich wiekowi emerytalnemu, sektor publiczny i prywatny, 2009	Eurostat, UOE i Eurydice.	126
Rysunek E13:	Trendy w zakresie minimalnego rocznego wynagrodzenia podstawowego brutto w EUR PPS (odnośnie do cen z roku 2000), nauczyciele szkół podstawowych i średnich II stopnia (ISCED 1 i ISCED 3), 2000-2009	Eurydice	130
Rysunek E14:	Związek między relatywnym wzrostem wynagrodzenia ustawowego w szkolnictwie ogólnokształcącym a latami pracy koniecznymi do uzyskania wynagrodzenia maksymalnego (ISCED 1, 2 i 3), 2009/10	Eurydice	132
Rysunek E15:	Doświadczenie zawodowe i szkolenia oficjalnie wymagane do objęcia stanowiska dyrektora w szkołach podstawowych oraz ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3), 2010/11	Eurydice	134
Rysunek E16:	Minimalna liczba lat stażu w nauczaniu wymagana od osób chcących objąć stanowisko dyrektora szkoły podstawowej lub ogólnokształcącej szkoły średniej I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3), 2010/11	Eurydice	135
Rysunek E17:	Minimalne i maksymalne podstawowe roczne wynagrodzenie dyrektorów szkół, w EUR PPS (ISCED 1, 2 i 3), 2009/10	Eurydice	137
F – PROCESY EDUKACYJNE			
Część I – Godziny dydaktyczne			
Rysunek F1:	Zalecane minimum czasu nauczania w kształceniu obowiązkowym w pełnym wymiarze godzin w szkołach podstawowych i średnich, 2010/11	Eurydice	140
Rysunek F2:	Odsetek zalecanej minimalnej liczby godzin nauczania poszczególnych przedmiotów lub obszarów przedmiotowych w szkołach podstawowych, 2010/11	Eurydice	142
Rysunek F3:	Odsetek zalecanej minimalnej liczby godzin nauczania poszczególnych przedmiotów lub obszarów przedmiotowych w ogólnokształcących obowiązkowych w szkołach średnich, 2010/11	Eurydice	144
Rysunek F4:	Rzeczywista roczna liczba godzin przeznaczonych na język nauczania w porównaniu z zalecaną liczbą godzin, uczniowie 15-letni, 2009	OECD, baza danych PISA 2009.	145
Rysunek F5:	Rozkład 15-letnich uczniów ze względu na liczbę godzin, jaką spędzają na odrabianiu prac domowych i nauce w domu, sektor publiczny i prywatny łącznie, 2009	OECD, baza danych PISA 2009.	148

Część II – Dzielenie na grupy i wielkość klas			
Rysunek F6:	Główne metody dzielenia dzieci na grupy w placówkach przedszkolnych (ISCED 0), 2010/11	Eurydice	151
Rysunek F7:	Zalecana maksymalna liczba dzieci przypadających na jedną wykwalifikowaną osobę dorosłą w placówkach przedszkolnych (ISCED 0), 2010/11	Eurydice	152
Rysunek F8:	Limity wielkości klas w szkołach podstawowych i ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 1, 2 i 3), zgodnie z oficjalnymi zaleceniami, 2010/2011	Eurydice	154
Rysunek F9:	Współczynnik liczby uczniów przypadających na nauczyciela w szkołach podstawowych (ISCED 1), 2000-2006-2009	Eurostat, UOE.	156
Rysunek F10:	Współczynnik liczby uczniów przypadających na nauczyciela w ogólnokształcących szkołach średnich I i II stopnia (ISCED 2-3), 2001-2006-2009	Eurostat, UOE.	157
Rysunek F11:	Rozkład 15-letnich uczniów według wielkości klas, do których uczęszczają, w zestawieniu z oficjalnymi zaleceniami lub wymaganą maksymalną liczebnością klasy, 2009	Eurydice i baza danych OECD PISA 2009.	159
Część III – Ocenianie			
Rysunek F12:	Powtarzanie klas w szkołach podstawowych (ISCED 1) zgodnie z istniejącymi przepisami, 2010/11	Eurydice	161
Rysunek F13:	Warunki przyjęcia do ogólnokształcącej szkoły średniej I stopnia (ISCED 2), 2010/11	Eurydice	163
Rysunek F14:	Oceny na świadectwie na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej I stopnia (ISCED 2) lub edukacji obowiązkowej w pełnym wymiarze godzin, 2010/11	Eurydice	164
Rysunek F15:	Sposób wystawiania ocen na świadectwie na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej I stopnia (ISCED 2) lub edukacji obowiązkowej w pełnym wymiarze godzin, 2010/11	Eurydice	165
Rysunek F16:	Oceny na świadectwie na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia (ISCED 3), 2010/11	Eurydice	166
Rysunek F17:	Sposób wystawiania ocen na świadectwie na koniec ogólnokształcącej szkoły średniej II stopnia (ISCED 3), 2010/11	Eurydice	167
Rysunek F18:	Rodzaje testów ogólnokrajowych oraz lata nauki, w których są przeprowadzane, 2010/11	Eurydice	169
G – POZIOMY KWALIFIKACJI I PRZEJŚCIE NA RYNEK PRACY			
Rysunek G1:	Odsetek osób w grupie wiekowej 20-24 lata, będących przynajmniej absolwentami szkół średnich II stopnia (ISCED 3), 2010	Eurostat, Badanie siły roboczej	171
Rysunek G2:	Odsetek absolwentów studiów wyższych (ISCED 5 i 6) w populacji w wieku 24-64 lata z podziałem na grupy wiekowe, 2010	Eurostat, Badanie siły roboczej	172
Rysunek G3:	Absolwenci studiów wyższych (ISCED 5 i 6) w podziale na kierunki kształcenia, 2009	Eurostat	174
Rysunek G4:	Odsetek kobiet wśród absolwentów studiów wyższych (ISCED 5 i 6) według kierunku kształcenia, 2009	Eurostat	175
Rysunek G5:	Odsetek osób zatrudnionych według grupy wiekowej (25-39, 40-64) i osiągniętego poziomu wykształcenia, 2010	Eurostat, Badanie siły roboczej	177
Rysunek G6:	Średni okres szukania pracy według poziomów wykształcenia, 2009	Eurostat, badanie siły roboczej – moduł doraźny	179
Rysunek G7:	Absolwenci studiów (ISCED 5 i 6) i zatrudnienie według kategorii zawodowej i płci, grupa wiekowa 25-64 lata, 2010	Eurostat, Badanie siły roboczej	181
Rysunek G8:	Wskaźniki bezrobocia dla grupy wiekowej 25-64 lata według poziomu wykształcenia i płci, 2010	Eurostat, Badanie siły roboczej	183
Rysunek G9:	Zatrudnienie tymczasowe z uwzględnieniem poziomu wykształcenia, grupa wiekowa 25-64 lata, 2010	Eurostat, Badanie siły roboczej	185

Uwaga: Eurostat, Badanie siły roboczej: dane uzyskane w lipcu 2011 roku.
 Eurostat, UOE: dane uzyskane w lipcu 2011 roku
 Eurostat, statystyki populacji: dane uzyskane w lipcu 2011 roku.
 Eurostat, rachunki krajowe: dane uzyskane w czerwcu 2011 roku

PODZIĘKOWANIA

AGENCJA WYKONAWCZA DS. EDUKACJI, KULTURY I SEKTORA AUDIOWIZUALNEGO

P9 Eurydice

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>)

Redaktor

Arlette Delhaxhe

Autorzy

Stanislav Ranguelov (koordynacja)

Isabelle De Coster, Sogol Norani, Giulia Paolini

Układ graficzny i rysunki

Patrice Brel

Koordinacja prac związanych z drukiem

Gisèle De Lel

EUROSTAT (edukacja, nauka i kultura)

Osoby, które dostarczyły wskaźniki z baz danych Eurostatu

Lene Mejer, Sylvain Jouhette, Paolo Turchetti, Marta Beck-Domzalska,
Sorin-Florin Gheorghiu, Eric Gere

EKSPERCI ZEWNĘTRZNI

Arnaud Desurmont (współautor rozdziału D – Finansowanie)
Christian Monseur (wsparcie we wtórnej analizie bazy danych PISA)

Krajowe Biura Eurydice

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe z urzędnikami Ministerstwa

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel

Opracowanie materiału krajowego: eksperci: Isabelle Erauw (Wydział Przygotowywania Strategii), Liesbeth Hens (Wydział Strategii Szkolnictwa Wyższego), Chama Rhellam (Wydział Strategii Szkół Średnich), Veronique Adriaens (Wydział Szkół Podstawowych), Karl Wauters (Wydział Szkół Podstawowych), Ann Van Driessche (Wydział Spraw Pracowniczych), Els Vermeire (inspektor z Inspektoratu), Sabine Meuwis (Wydział Warunków Pracy)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Gospertstrasse 1
4700 Eupen
Opracowanie materiału krajowego: Stéphanie Nix

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Opracowanie materiału krajowego: Irina Vaseva, Svetomira Kaloyanova (krajowi eksperci Eurydice)

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Centre for International Services of MoEYS
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Opracowanie materiału krajowego: Marcela Máchová, Simona Pikálková; eksperci: Pavel Šimáček (Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu), Michaela Kleňhová (Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu), Marta Jurková (Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu), Věra Šťastná (Uniwersytet Karola w Pradze), Michal Karpíšek (Czeskie Stowarzyszenie Wyższych Szkół Zawodowych)

DANMARK

Eurydice Unit
Danish Agency for International Education
Bredgade 36
1260 København K
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Project Management Agency
Part of the German Aerospace Center
EU-Bureau of the German Ministry for Education and Research
Heinrich-Konen-Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Project Management Agency
Part of the German Aerospace Center
EU-Bureau of the German Ministry for Education and Research
Rosa-Luxemburg-Straße 2
10178 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Opracowanie materiału krajowego: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Opracowanie materiału krajowego: urzędnicy z Ministerstwa Edukacji i Badań Naukowych: Kadri Peterson (dyrektor departamentu), Kristi Ploom (analityk), Vilja Saluveer (główny ekspert), Heli Aru (doradca)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education & Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Opracowanie materiału krajowego: Kevin Mc Carthy (nadspektor), Catherine Hynes (Jednostka Wczesnej Edukacji), Laura Casey, Anne Marie Grenham, Aoife Conduit, Brian Power (Sekcja Szkolnictwa Wyższego)

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Opracowanie materiału krajowego: Lina Minousi, Maria Spanou, Athina Plessa Papadaki

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)
Ministerio de Educación
Gobierno de España
c/General Oráa 55
28006 Madrid
Opracowanie materiału krajowego: Flora Gil Traver, Natalia Benedí Pérez (badaczka), M^a Esther Peraza San Segundo (badaczka)

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Opracowanie materiału krajowego: Nadine Dalsheimer-Van Der Tol; ekspert: Pierre Fallourd

HRVATSKA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Donje Svetice 38
10000 Zagreb

Opracowanie materiału krajowego: eksperci z Ministerstwa Nauki, Edukacji i Sportu: Marija Ivanković, Zdenka Čukelj, Luka Juroš

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Office of Evaluation and Analysis
Sölvhólsgötu 4
150 Reykjavík

Opracowanie materiału krajowego: Margrét Harðardóttir; ekspert: Rósa Gunnarsdóttir

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE)
Via Buonarroti 10
50122 Firenze

Opracowanie materiału krajowego: Alessandra Mochi; ekspert: Gianna Barbieri (Ufficio di statistica settore istruzione, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – MIUR)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia

Opracowanie materiału krajowego: Christiana Haperi; ekspert: Makrides Gregory (Prezydent fundacji THALES)

LATVIJA

Eurydice Unit
State Education Development Agency
Valņu street 3
1050 Riga

Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe; eksperci: Edgars Grīnis (Ministerstwo Edukacji i Nauki), Agnese Rusakova (Uniwersytet Łotwy), Anita Švarckopfa (Centralne Biuro Statystyczne Łotwy)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz

Opracowanie materiału krajowego: Informationsstelle Eurydice

LIETUVA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius

Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg

Opracowanie materiału krajowego: Mike Engel

MAGYARORSZÁG

Eurydice National Unit
Ministry of National Resources
Department for International Relations in Education
Szalay u. 10-14
1055 Budapest

Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

MALTA

Eurydice Unit
Research and Development Department
Directorate for Quality and Standards in Education
Ministry of Education, Employment and the Family
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000

Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid / EU-team
Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag

Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and International Affairs
Kirkegaten 18
P.O. Box 8119 Dep.

0032 Oslo
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien

Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw

Opracowanie materiału krajowego: Anna Smoczyńska i Magdalena Górowska-Fells, we współpracy z ekspertami z Ministerstwa Edukacji Narodowej

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)

Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa

Opracowanie materiału krajowego: Teresa Evaristo, Carina Pinto

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest

Opracowanie materiału krajowego: Veronica-Gabriela Chirea we współpracy z ekspertami z :

- Ministerstwa Edukacji, Badań Naukowych, Młodzieży i Sportu
 - Ion CIUCA, dyrektor,
 - Maria DORNEAN, dyrektor,
 - Doru DUMITRESCU, inspektor generalny,
 - Tania Mihaela SANDU, dyrektor
- Rumuńskiej Agencji Zapewniania Jakości w Edukacji Szkolnej
 - Gabriela Alina PARASCHIVA, ekspert

SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA

Foundation for Confederal Collaboration
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Department for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

SLOVENSKO

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe, jednostka
Eurydice we współpracy z Ministerstwem Edukacji

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Opracowanie materiału krajowego: Matti Kyrö i Kristiina
Volmari

SVERIGE

Eurydice Unit
Department for the Promotion of Internalisation
International Programme Office for Education and Training
Kungsbrogatan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Opracowanie materiału krajowego: zbiorowe

TÜRKIYE

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Opracowanie materiału krajowego: Osman Yıldırım Ugur,
Dilek Guleçyuz, Bilal Aday

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Opracowanie materiału krajowego: Sigrid Boyd

Eurydice Unit Scotland
Learning Directorate
Information, International, Intelligence and Performance
Team
Area 2C South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Opracowanie materiału krajowego: Scottish Eurydice National
Unit

PUNKTY KONTAKTOWE EUROSTATU

European Commission – Eurostat

Unit F4: Education Statistics

Adres biura: Bech Buidling B3/434, 5 rue Alphonse Weicker, L-2721 Luxembourg

Krajowe punkty kontaktowe, które brały udział w przygotowywaniu niniejszego raportu

BELGIQUE / BELGIË

Ministère de la Communauté française
Observatoire de l'enseignement supérieur
Rue Lavallée 1
1080 Bruxelles
Opracowanie: Nathalie Jauniaux

Flemish Ministry for Education and Training
Departmental Staff
Koning Albert II-iaan 15
1210 Brussels
Opracowanie: Ann Van Driessche

BULGARIA

National Statistical Institute of Bulgaria
Education and Culture Statistics
2, P. Volov street
1038 Sofia
Opracowanie: Stoyan Baev i Svilen Kateliev

ČESKÁ REPUBLIKA

Czech Statistical Office
Na Padesátém 81
100 82 Prague 10
Opracowanie: Jaroslav Novak

Institute for information on Education
Senovážné nám. 26
P.O.Box 1,
110 06 Prague 1
Opracowanie: Vladimír Hulík

DANMARK

Ministry of Education
Education Statistics
Sejrgade 11
2100 København Ø
Opracowanie: Peter Bohnstedt i Anan Hansen

Statistics Denmark
Sejrgade 11
2100 København Ø
Opracowanie: Henrik Bang

DEUTSCHLAND

Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany
Referat IV C: Statistics, Forecasts, Data on Education, Science and Culture
Taubenstr. 10
10117 Berlin
Opracowanie: Andreas Albrecht i Martin A. Schulze

Statistisches Bundesamt
Gustav-Stresemann-Ring 11
65189 Wiesbaden
Opracowanie: Christiane Krueger-Hemmer

Federal Ministry of Education and Research
Referat 115
Opracowanie: Eveline Dr. Von Gaessler

EESTI

Statistics Estonia
Population and social statistics department
15 Endla Str.
15174 Tallinn
Opracowanie: Rain Leoma

ÉIRE / IRELAND

Central Statistics Office Ireland
Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1
Opracowanie: Nicola Tickner

ELLÁDA

National Statistical Service of Greece
Piraeus 46 and Eponiton Street
18510 Piraeus
Opracowanie: Andromahi Piperaki i Nena Papadopoulou

ESPAÑA

Ministerio de Educación y Ciencia
Oficina de Estadística
Plaza del Rey 6
28004 Madrid
Opracowanie: Jesus Ibáñez Milla

FRANCE

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
61 rue Dutot
75015 Paris
Opracowanie: Cedric Afsa

HRVATSKA

Central Bureau of Statistics of the Republic of Croatia
Education and Culture Statistics Department
Branimirova 19-21
10 002 Zagreb
Opracowanie: Matija Skegro Vdović

ÍSLAND

Statistics Iceland
Education and Culture Statistics
Borgartuni 21a
00150 Reykjavik
Opracowanie: Asta M. Urbancic

ITALIA

ISTAT – National Institute of Statistics
Education, Training and Labour Division
Viale Oceano Pacifico 171
00144 Roma
Opracowanie: Liana Verzicco

KYPROS

Statistical Service of the Republic of Cyprus
Statistics of Education
Michalakis Karaolis Street
1444 Nicosia
Opracowanie: Demetra Costa

LATVIJA

Central Statistical Bureau of Latvia
Social Statistics Department
Lacpleša St. 1
1301 Riga
Opracowanie: Anita Svarckopfa

LIECHTENSTEIN

Office of Economic Affairs
Statistics Division
Aulestrasse 51
9490 Vaduz
Opracowanie: Franziska Frick

LIETUVA

Statistics Lithuania
Education and Culture Statistics Unit
Gedimino av.29,
01500 Vilnius
Opracowanie: Gaile Dapsiene

LUXEMBOURG

STATEC
Labour Market and Education Statistics
B.P. 304
2013 Luxembourg
Opracowanie: Jean Ries

Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle
Service des Statistiques et Analyses
29, rue Aldringen
2926 Luxembourg
Opracowanie: Jérôme Levy

MAGYARORSZÁG

Hungarian Central Statistical Office
Living Condition, Labour Market and Education Statistics Department
Keleti Károly u. 5-7
1024 Budapest
Opracowanie: Katalin Janak

MALTA

National Statistics Office Malta
Labour Market and Education Statistics Unit
Lascaris
Valletta VLT 20000
Opracowanie: Erika Scerri i Joslyn Magro Cuschieri

NEDERLAND

Statistics Netherlands
Education Statistics
P.O Box 24500
2490 HA Den Haag
Opracowanie: Dick Takkenberg

Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Kennis
IIPC 5200
P.O. Box 16375
2500 BJ Den Haag
Opracowanie: Linda Slikkerveer

NORGE

Statistics Norway
Division for Education Statistics
Osterveien 23
2225 Kongsvinger
Opracowanie: Terje Risberg

ÖSTERREICH

Statistik Austria
Guglgasse 13
1110 Wien
Opracowanie: Wolfgang Pauli

POLSKA

Central Statistical Office
Social Surveys' Division
Al. Niepodległości 208
00925 Warszawa
Opracowanie: Ewelina Kiełńska

PORTUGAL

Statistics Portugal
Department of Demographic and Social Statistics /
Knowledge and Information
Av. Antonio José de Almeida 1
1000-043 Lisboa
Opracowanie: Mario Baptista

ROMÂNIA

National Institute of Statistics
Direction of Social Services Statistics
Boulevard Libertatii nr. 16, sector 5
Cod 050706 Bucharesti
Opracowanie: Georgeta Istrate

SCHWEIZ/SUISSE/SVIZZERA

Swiss Federal Statistical Office
Espace de l'Europe 10
2010 Neuchâtel
Opracowanie: Emanuel von Erlach

SLOVENIJA

Statistical Office of the Republic of Slovenia
Vožarski Pot 12
1000 Ljubljana
Opracowanie: Tatjana Skrbec

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Statistical Office of the Slovak Republic
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Opracowanie: Gabriel Kuliffay

SUOMI / FINLAND

Statistics Finland
Education Statistics
P.O. Box 4B
00022 Statistika Finland
Opracowanie: Mika Tuononen

SVERIGE

Statistics Sweden
701 89 Örebro
Opracowanie: Kenny Petersson i Mikael Schollin

TÜRKIYE

Turkish Statistical Institute
Social Statistics Department, Education Statistics Team
Türkiye İstatistik Kurumu Başkanlığı
Eğitim İstatistikleri Takımı, 6.Kat
Necatibey Cad. No:114
06100 Çankaya/Ankara
Opracowanie: Fatima Tarpis

UNITED KINGDOM

Department for Education (DfE)
Strategic Analysis: International Evidence
Bay M-R, Level 5
2 St Paul's Place
125 Norfolk Street
Sheffield S1 2FJ
Opracowanie: Anthony Clarke i Steve Hewitt

EACEA; Eurydice; Eurostat

Kluczowe dane o edukacji w Europie

wydanie 2012

Bruksela: Eurydice

2009 – 208 stron

(Kluczowe dane)

ISBN **978-92-9201-275-5**

DOI: **10.2797/84597**

