



Komisja
Europejska

Modernizacja szkolnictwa wyższego w Europie: kadra akademicka – 2017

Raport Eurydice



Edukacja
i szkolenia



Modernizacja szkolnictwa wyższego w Europie: kadra akademicka 2017

Raport Eurydice

Niniejsze opracowanie zostało po raz pierwszy opublikowane w języku angielskim w 2017 roku (tytuł oryginału ***Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017***) przez:

EACEA, Eurydice
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Brussels

Niniejszą publikację należy cytować w następujący sposób:

Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2017. ***Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017*** (Modernizacja szkolnictwa wyższego w Europie: kadra akademicka – 2017) Raport Eurydice, Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.

ISBN 978-92-9492-533-6

doi:10.2797/372486

EC-01-17-491-PL-N

Części niniejszej publikacji mogą być powielane jedynie do celów niekomercyjnych, pod warunkiem, że fragment tekstu jest poprzedzony odniesieniem do „sieci Eurydice,” po którym widnieje data publikacji dokumentu.

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Warszawa 2017

ISBN 978-83-65591-40-1 (pdf)

Tłumaczenie publikacji sfinansowano ze środków Komisji Europejskiej.

SPIS TREŚCI

Spis treści	3
Spis rysunków	5
Kody	7
Kody krajów	7
Kody statystyczne	7
Wnioski ogólne	9
Wstęp	13
Rozdział 1: Kadra akademicka w kontekście zmian w szkolnictwie wyższym	17
1.1. Definicja kadry akademickiej	17
1.2. Zarządzanie i planowanie zasobów ludzkich	24
Wnioski	27
Rozdział 2: Kadra akademicka i jej kwalifikacje	29
2.1. Stopień doktora: punkt wyjścia dla kariery akademickiej?	29
2.2. Wymagania w zakresie kwalifikacji na określonych stanowiskach akademickich	37
Wnioski	41
Rozdział 3: Rekrutacja pracowników akademickich	43
3.1. Legislacja dotycząca rekrutacji nauczycieli akademickich	44
3.2. Metody rekrutacji	47
3.3. Proces rekrutacji	50
3.4. Równe szanse	51
3.5. Zarządzanie rekrutacją	57
Wnioski	59
Rozdział 4: Zatrudnienie i warunki pracy na uczelniach	61
4.1. Warunki zatrudnienia na uczelniach	61
4.2. Obowiązki i czas pracy kadry akademickiej	68
4.3. Wynagrodzenia pracowników akademickich	73
4.4. Doskonalenie zawodowe (DZ) pracowników akademickich	77
4.5. Monitorowanie zatrudnienia i warunków pracy na uczelniach	81
Wnioski	83
Rozdział 5: Zapewnianie jakości i ocena pracowników akademickich	85
5.1. Europejski kontekst zapewniania jakości	85
5.2. Zewnętrzne zapewnianie jakości	86
5.3. Indywidualna ocena pracowników akademickich	91
Wnioski	95

Rozdział 6: Umiejdzynarodowienie i mobilność pracowników	97
6.1. Strategie władz centralnych na rzecz umiejdzynarodowienia szkolnictwa wyższego	97
6.2. Monitorowanie mobilności pracowników przez władze centralne	103
6.3. Wspieranie przez władze centralne działań związanych z umiejdzynarodowieniem	105
Wnioski	106
Załączniki	107
Załącznik nr 1: Diagramy przedstawiające kategorie pracowników akademickich w poszczególnych krajach	107
Źródła danych statystycznych do diagramów krajowych	145
Załącznik nr 2: Wybrane przykłady programów mobilności kadry akademickiej	148
Bibliografia	155
Glosariusz	159
Podziękowania	163

SPIS RYSUNKÓW

Rozdział 1: Kadra akademicka w kontekście zmian w szkolnictwie wyższym	17
Rysunek 1.1: Wskaźnik skolaryzacji w szkolnictwie wyższym, grupa wiekowa 18-34 lata (% populacji w wieku 18-34 lata), 2000 i 2015	18
Rysunek 1.2: Procentowa zmiana łącznej liczby studentów w latach 2000-2015	19
Rysunek 1.3: Zmiana procentowa łącznej liczby pracowników akademickich pomiędzy rokiem 2000 a 2015	20
Rysunek 1.4: Kadra akademicka z podziałem na grupy wiekowe (%), 2015	22
Rysunek 1.5: Odsetek kobiet w populacji kadry akademickiej (%), 2000 i 2015	23
Rysunek 1.6: Odsetek profesorów w populacji kadry akademickiej (%), 2013	24
Rysunek 1.7: Średnio- lub długoterminowe strategie planowania zasobów ludzkich w szkolnictwie wyższym opracowane przez władze centralne, 2015/16	26
Rozdział 2: Kadra akademicka i jej kwalifikacje	29
Rysunek 2.1: Podstawowy status prawny doktorantów, 2015/16	30
Rysunek 2.2: Stopień doktora jako wymóg prawny zatrudnienia dla niektórych kategorii kadry akademickiej, 2015/16	33
Rysunek 2.3: Kwalifikacje podoktorskie jako wymóg prawny do zatrudnienia w ramach niektórych kategorii kadry akademickiej, 2015/16	38
Rozdział 3: Rekrutacja pracowników akademickich	43
Rysunek 3.1: Zakres i treść legislacji dotyczącej rekrutacji nauczycieli akademickich, 2015/16	44
Rysunek 3.2: Istnienie wymogu władz centralnych dotyczącego podawania ogłoszeń o wakatach do wiadomości publicznej, 2015/16	48
Rysunek 3.3: Istnienie regulacji dotyczących wybranych aspektów rekrutacji pracowników akademickich, 2015/16	50
Rysunek 3.4: Istnienie regulacji dotyczących równych szans, które mają wpływ na rekrutację nauczycieli akademickich, 2015/16	52
Rysunek 3.5: Odsetek kobiet w całkowitej populacji pracowników akademickich i profesorów, 2013	54
Rysunek 3.6: Istnienie szeroko zakrojonych politycznych działań i inicjatyw mających na celu zapobieganie lub ograniczanie nierówności płci na stanowiskach akademickich, 2015/16	55
Rysunek 3.7: Zaangażowanie władz centralnych w proces rekrutacji, 2015/16	58
Rozdział 4: Zatrudnienie i warunki pracy na uczelniach	61
Rysunek 4.1: Umowy o pracę na uczelniach, 2015/16	62
Rysunek 4.2: Umowy o pracę profesorów uniwersyteckich, 2015/16	64
Rysunek 4.3: Status urzędnika państwowego w przypadku nauczycieli akademickich, 2015/16	66
Rysunek 4.4: Regulacje prawne dotyczące minimalnego czasu, jaki kadra akademicka powinna przeznaczać na różne działania, 2015/16	69
Rysunek 4.5: Pracownicy akademicy pracujący w niepełnym wymiarze godzin jako odsetek wszystkich pracowników akademickich, 2015	72
Rysunek 4.6: Regulacje prawne dotyczące wynagrodzeń pracowników akademickich, 2015/16	74
Rysunek 4.7: Regulacje prawne dotyczące urlopów naukowych pracowników akademickich, 2015/16	79
Rysunek 4.8: Monitorowanie zatrudnienia i warunków pracy pracowników akademickich przez władze centralne, 2015/16	82

Rozdział 5: Zapewnianie jakości i ocena pracowników akademickich	85
Rysunek 5.1: Zagadnienia uwzględniane w zewnętrznej ocenie jakości, 2015/16	89
Rysunek 5.2: Podmioty zaangażowane w opracowywanie kryteriów oceny w ramach zewnętrznego zapewniania jakości, 2015/16	90
Rysunek 5.3: Podmioty najczęściej zaangażowane w definiowanie kryteriów oceny i efektów pracy do celów oceny kadry akademickiej, 2015/16	92
Rysunek 5.4: Istnienie oficjalnych dokumentów zawierających wytyczne dla instytucji szkolnictwa wyższego dotyczące wykorzystania wyników oceny, 2015/16	93
Rozdział 6: Umiędzynarodowienie i Mobilność pracowników	97
Rysunek 6.1: Istnienie strategii władz centralnych na rzecz umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, 2015/16	98
Rysunek 6.2: Treść strategii umiędzynarodowienia na szczeblu centralnym (wybrane obszary), 2015/16	101
Rysunek 6.3: Odsetek obcokrajowców wśród pracowników akademickich, 2013	103
Rysunek 6.4: Monitorowanie mobilności pracowników akademickich na poziomie centralnym, 2015/16	103
Rysunek 6.5: Działania podejmowane na szczeblu centralnym mające zachęcać pracowników akademickich do udziału w pracach związanych z umiędzynarodowieniem, 2015/16	105
Załączniki	107
Bibliografia	155
Glosariusz	159
Podziękowania	163

KODY

Kody krajów

UE/UE-28	Unia Europejska	NL	Holandia
BE	Belgia	AT	Austria
BE fr	Belgia - Wspólnota Francuska	PL	Polska
BE de	Belgia - Wspólnota Niemieckojęzyczna	PT	Portugalia
BE nl	Belgia - Wspólnota Flamandzka	RO	Rumunia
BG	Bułgaria	SI	Słowenia
CZ	Republika Czeska	SK	Słowacja
DK	Dania	FI	Finlandia
DE	Niemcy	SE	Szwecja
EE	Estonia	UK	Wielka Brytania
IE	Irlandia	UK-ENG	Anglia
EL	Grecja	UK-WLS	Walia
ES	Hiszpania	UK-NIR	Irlandia Północna
FR	Francja	UK-SCT	Szkocja
HR	Chorwacja	Kraje EFTA/EOG i kraje kandydujące	
IT	Włochy	BA	Bośnia i Hercegowina
CY	Cypr	CH	Szwajcaria
LV	Łotwa	IS	Islandia
LT	Litwa	ME	Czarnogóra
LU	Luksemburg	NO	Norwegia
HU	Węgry	RS	Serbia
MT	Malta	TR	Turcja

Kody statystyczne

: Brak danych

(-) Nie dotyczy

WNIOSKI OGÓLNE

Niniejszy raport ma na celu zapewnienie wglądu w realia, w jakich funkcjonuje kadra akademicka w czasach szybkich zmian i rosnących potrzeb społecznych. Zmienna liczba studentów, nowe mechanizmy finansowania i zarządzania to główne cechy współczesnego szkolnictwa wyższego. Brakuje jednak wiedzy na temat tego, jak zmiany te wpływają na kadre akademickie. W związku z tym, że kadra akademicka ma kluczowe znaczenie dla sukcesu szkolnictwa wyższego, raport koncentruje się na tej właśnie grupie pracowników.

Raport został podzielony na sześć rozdziałów. Wstęp zawiera informacje kontekstowe na temat szkolnictwa wyższego. W kolejnych rozdziałach przeprowadzono analizę wymogów w zakresie kwalifikacji kadry akademickiej, procesu rekrutacji, warunków zatrudnienia i pracy w środowisku akademickim, zewnętrznego zapewniania jakości oraz strategii umiędzynarodowienia realizowanych na poziomie centralnym. Raport zawiera również wykresy przedstawiające najważniejsze cechy poszczególnych kategorii kadry akademickiej w krajach europejskich.

W raporcie wykorzystano kilka źródeł danych. Przede wszystkim są to dane jakościowe zebrane przez krajowe biura Eurydice. Dane te zostały uzupełnione o szereg raportów badawczych, jak również raporty i bazy danych opracowane przez organizacje międzynarodowe. Informacje te zostały zebrane za pomocą ankiet skierowanych do związków zawodowych pracowników akademickich oraz agencji zapewniania jakości. Oprócz informacji jakościowych, w niektórych rozdziałach przedstawiono również dane statystyczne pochodzące z międzynarodowych badań i baz danych.

Poniżej przedstawiono pokrótce ogólne wnioski wynikające z niniejszego raportu.

Kadra akademicka w europejskim szkolnictwie wyższym jest mocno zróżnicowana

- Znaczne różnice w kategoriach kadry akademickiej między poszczególnymi krajami to najbardziej interesujący element europejskiego szkolnictwa wyższego. Diagramy załączone do niniejszego opracowania przedstawiające sytuację w poszczególnych krajach mają na celu porównanie kategorii między krajami i jednocześnie pokazują szereg różnic na poziomie krajowym (patrz Załącznik 1).
- Kadra akademicka w poszczególnych krajach może różnić się pod wieloma względami, takimi jak: ogólny zakres obowiązków (działalność dydaktyczna i badawcza; tylko dydaktyka lub wyłącznie prowadzenie badań naukowych), rodzaj instytucji, w której pracują akademicy (uniwersytet lub inna instytucja szkolnictwa wyższego), rodzaj umowy o pracę (na czas nieokreślony lub na czas określony), jak również realizacja jasno określonej ścieżki kariery lub jej brak (patrz Rozdziały 1, 2, 3, 4 oraz Załącznik 1).

Instytucje szkolnictwa wyższego są zazwyczaj odpowiedzialne za politykę w zakresie zasobów ludzkich, jednak niektóre jej aspekty są często regulowane przepisami na poziomie centralnym

- Władze centralne rzadko opracowują krajowe strategie średnio- lub długoterminowe dotyczące planowania zasobów ludzkich w szkolnictwie wyższym. W większości krajów obowiązek ten został przekazany instytucjom szkolnictwa wyższego. W przypadkach, gdy strategie krajowe zostały opracowane, często obejmują zagadnienia takie, jak równe proporcje zatrudnionych kobiet i mężczyzn oraz proporcje umów na czas nieokreślony i na czas określony, lecz również mogą obejmować takie tematy, jak mobilność, kształcenie i ścieżki kariery (patrz Rozdział 1, punkt 1.2.2, rysunek 1.7).
- Ramy regulacyjne na ogół obejmują kategorie pracowników, które mieszczą się w głównym nurcie ścieżki kariery akademickiej, w szczególności dotyczą stanowisk średniego i wyższego szczebla (patrz Rozdziały 2, 3 i 4).
- Szereg zagadnień może być dodatkowo przedmiotem regulacji, w tym wymagania dotyczące kwalifikacji, proces rekrutacji, czas pracy i obowiązki zawodowe oraz wynagrodzenia (patrz Rozdziały 2, 3 i 4).

- Nawet w systemach, w których obowiązują szczegółowe regulacje, instytucje szkolnictwa wyższego posiadają autonomię w zarządzaniu niektórymi kategoriami pracowników akademickich. Kategorie te zazwyczaj znajdują się poza główną ścieżką kariery i często podlegają przepisom dotyczącym niestabilnych form zatrudnienia (patrz w szczególności Rozdział 3 i 4).

Kariera akademicka wiąże się ze znacznym nakładem sił poświęconych na podnoszenie kwalifikacji i osiągnięcie odpowiednich wyników pracy

- W większości krajów europejskich doktorat stanowi wymóg prawny do uzyskania wyższej kategorii lub mianowania na niektóre stanowiska akademickie, szczególnie na uniwersytetach (patrz Rozdział 2, punkt 2.1.2, rysunek 2.2 i Załącznik 1).
- Akademicy zamierzający awansować na stanowiska średniego i/lub wyższego szczebla zwykle muszą spełniać szereg dodatkowych wymogów w zakresie kwalifikacji, które są w różnym stopniu sformalizowane (patrz Rozdział 2, punkt 2.2).
- W niektórych systemach szkolnictwa wyższego do objęcia stanowisk średniego lub wyższego szczebla wymagana jest habilitacja lub akredytacja przyznawana na poziomie centralnym (patrz Rozdział 2, punkt 2.2, rysunek 2.3 oraz Załącznik 1).
- Obecnie wynagradzanie uzależnione od wyników pracy jest możliwe w niemal wszystkich europejskich systemach szkolnictwa wyższego, co powoduje, że nakład pracy akademików może znaleźć odzwierciedlenie w ich wynagrodzeniu (patrz Rozdział 4, punkt 4.3.1). Oznacza to, że kadra akademicka może doświadczać presji związanej z wynikami w różnych dziedzinach, w tym w dziedzinie badań naukowych, dydaktyki lub podnoszenia kwalifikacji.
- Jednocześnie wymagania wobec kadry akademickiej mogą prowadzić do pewnych istotnych korzyści związanych z karierą zawodową. W większości krajów europejskich przepisy dotyczące szkolnictwa wyższego przewidują możliwość wzięcia płatnego urlopu naukowego. Chociaż taki urlop stanowi dość atrakcyjny aspekt pracy naukowej, możliwość skorzystania z niego najczęściej przysługuje jedynie niektórym kategoriom pracowników, w szczególności tym na stanowiskach średniego i wyższego szczebla (patrz Rozdział 4, punkt 4.4.2, rysunek 4.7).

Gwarancja stałego zatrudnienia nie jest już normą w świecie akademickim

- Chociaż w niemal wszystkich krajach europejskich sektor szkolnictwa wyższego oferuje możliwości zatrudnienia zarówno na czas określony, jak i na czas nieokreślony, w niektórych krajach wszyscy pracownicy akademicy są zatrudniani na podstawie umów na czas określony (patrz: Rozdział 4, punkt 4.1.1, rysunek 4.1).
- Stabilność zatrudnienia jest w dużej mierze uzależniona od etapu kariery, ponieważ pracownicy akademicy niższego szczebla zazwyczaj otrzymują mniej korzystne warunki zatrudnienia niż ich koledzy na stanowiskach wyższego szczebla (patrz Rozdział 4, punkt 4.1.1 i Załącznik 1).
- Najnowsze trendy obserwowane w kilku krajach wskazują na ograniczone możliwości zatrudnienia w środowisku akademickim oraz na to, że coraz większa część pracowników jest zatrudniana na stanowiskach finansowanych ze źródeł zewnętrznych (patrz Rozdział 4, punkt 4.1.3 i 4.5).
- Jednak w niektórych krajach wprowadzono niedawno zmiany mające na celu ułatwienie akademikom dostępu do umów na czas nieokreślony (patrz Rozdział 4, punkt 4.1.3).
- Rodzaj umów o pracę pracowników akademickich, jak również proporcja umów zawieranych na stałe i na czas określony są przedmiotem zewnętrznej oceny jakości w niektórych systemach szkolnictwa wyższego (patrz Rozdział 5, punkt 5.1.2).

Równość płci wśród kadry akademickiej nadal pozostaje w sferze aspiracji w większości systemów szkolnictwa wyższego

- W ciągu ubiegłych 15 lat nastąpił znaczny wzrost liczby kobiet wśród pracowników akademickich, choć w całej Europie nadal stanowią one zaledwie 40% ogółu tej grupy zatrudnionych (patrz Rozdział 1, punkt 1.1.2, rysunek 1.5).
- Co więcej, różnica między liczbą kobiet a mężczyzn jest większa wśród pracowników na stanowiskach wyższego szczebla. W większości krajów mniej niż jedna na trzy kobiety posiada tytuł profesora (patrz Rozdział 3, punkt 3.4, rysunek 3.5).
- W procesie rekrutacji pracowników akademickich regulacje na rzecz równouprawnienia kobiet obowiązują tylko w niektórych krajach, a jeśli już są, zazwyczaj nie przeciwdziałają różnicom w dostępie dla kobiet i mężczyzn do stanowisk akademickich wyższego szczebla (patrz Rozdział 3, punkt 3.4, rysunek 3.4 i 3.6). Jednakże obserwowana w Europie różnorodność podejść mających na celu rozwiązanie problemu równości płci mogłaby stanowić podstawę dla nowych interesujących inicjatyw.

Nie można zakładać, że jakość kształcenia kadr akademickich jest wysoka

- Doktoranci, którzy zamierzają kontynuować karierę akademicką nie zawsze mają możliwości kształcenia swoich umiejętności pedagogicznych. Jedynie w kilku krajach obowiązuje prawo stanowiące, że praktyka pedagogiczna jest obowiązkowym elementem studiów doktoranckich. Ponadto w przypadkach, gdy nauczanie zostało uwzględnione w przepisach, obowiązek ten zwykle ma zastosowanie do niektórych kategorii doktorantów (patrz Rozdział 2, punkt 2.1.3).
- W całej Europie dostępnych jest niewiele zakrojonych na szeroką skalę programów doskonalenia zawodowego, zapewniających nauczycielom akademickim możliwości doskonalenia umiejętności dydaktycznych. Większość inicjatyw w tym obszarze to odosobnione działania podejmowane przez pojedyncze instytucje szkolnictwa wyższego (patrz Rozdział 4, punkt 4.4.1).
- Obciążenie obowiązkami dydaktycznymi kadry akademickiej jest różne w przypadku poszczególnych kategorii personelu, przy czym na ogół pracownicy niższego i średniego szczebla poświęcają więcej czasu na nauczanie, a najbardziej doświadczeni naukowcy (na stanowiskach wyższego szczebla) znacznie mniej (patrz Rozdział 4, punkt 4.2.1).
- Podczas gdy jakość nauczania jest częścią zewnętrznej oceny jakości we wszystkich krajach, w poszczególnych przypadkach obserwuje się znaczną różnorodność podlegających ocenie szczegółowych zagadnień związanych z dydaktyką (patrz Rozdział 5, punkt 5.2.1).

Zewnętrzne systemy zapewniania jakości koncentrują się na dydaktyce i badaniach naukowych i na ogół pomijają zagadnienia związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi

- Dydaktyka i badania naukowe to zagadnienia, które najczęściej są analizowane przez zewnętrzne agencje zapewniania jakości - bez względu na to, czy procedury oceny dotyczą programów czy instytucji (patrz Rozdział 5, punkt 5.2.1, rysunek 5.1).
- Zagadnienia związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi (procedury zatrudniania, systemy oceny wyników pracy i praktyki związane z awansem) znacznie rzadziej są poddawane ocenie – są one brane pod uwagę w nieco więcej niż połowie systemów (patrz Rozdział 5, punkt 5.2.1, rysunek 5.1).

Jeśli umiędzynarodowienie ma być ważną cechą systemów szkolnictwa wyższego, to potrzebnych jest więcej zachęt dla kadry akademickiej

- Większość europejskich systemów szkolnictwa wyższego posiada zdefiniowane cele strategiczne związane z umiędzynarodowieniem szkolnictwa wyższego (patrz Rozdział 6, rysunek 6.1). Pomimo tego, że pracownicy akademicy mają ważny udział w realizacji tych celów, są oni wyraźnie wymieniani wyłącznie w odniesieniu do mobilności. I nawet w takiej sytuacji cele dotyczące liczby biorących udział w mobilności pracowników są rzadko formułowane (patrz Rozdział 6, punkt 6.1.2).
- Z drugiej strony, w większości systemów wprowadzono pewną formę monitorowania mobilności personelu (patrz Rozdział 6, rysunek 6.4). Monitorowanie jest oparte na różnych definicjach, które mogą ograniczać się do tych używanych w programie Erasmus+ lub które mogą uwzględniać różne rodzaje mobilności o zróżnicowanych celach i czasie trwania (patrz Rozdział 6, punkt 6.2.1).
- Chociaż w około połowie krajów zapewnia się na poziomie centralnym wsparcie dla wspólnych programów międzynarodowych oraz dla programów nauczania w językach obcych w oferowanych w uczelniach, to zachęty dla pracowników do opracowywania masowych otwartych kursów online (MOOC) są znacznie rzadziej spotykane (patrz Rozdział 6, rysunek 6.5).

Istnieje potrzeba usprawnienia gromadzenia informacji na potrzeby polityki krajowej i europejskiej w odniesieniu do szeregu aspektów związanych z pracownikami akademickimi

- Stopień, w jakim władze centralne monitorują warunki zatrudnienia i pracy kadry akademickiej jest różny w poszczególnych krajach - niektóre monitorują szerszy zakres zagadnień niż pozostałe (patrz Rozdział 4, punkt 4.5, rysunek 4.8).
- Brak jest również porównywalnych europejskich danych statystycznych na temat warunków zatrudnienia i pracy kadry akademickiej, w tym na temat rodzajów umów o pracę i odsetka personelu pracującego na stanowiskach finansowanych ze źródeł zewnętrznych. Uzyskanie porównywalnych danych w tych obszarach będzie wymagać uzgodnienia powszechnie akceptowanych pojęć i definicji (patrz Rozdział 4, punkt 4.1.1 i 4.5).

W ostatnich latach zaobserwowano znaczące przemiany w sektorze szkolnictwa wyższego. Pod wpływem krajowych i międzynarodowych wydarzeń, sektor zarówno rozrósł się, jak i uległ zmianom. Poza wzrostem liczby studentów i ich większym zróżnicowaniem, sam sektor stał się bardziej zróżnicowany, zarówno jeśli chodzi o instytucje szkolnictwa wyższego, jak i oferowane przez nie programy studiów. Podczas gdy władze publiczne nadal odgrywają kluczową rolę w regulowaniu i koordynowaniu szkolnictwa wyższego, nastąpiło stopniowe odejście od rygorystycznego sterowania centralnego w stronę nowych form zarządzania, w szczególności w wyniku stosowania nowych modeli finansowania i systemów zapewniania jakości. Proces boloński także przyczynił się do zmian strukturalnych w szkolnictwie wyższym, szczególnie do reformy programów nauczania, zapewniania jakości i mobilności (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015). Zmiany dotyczą specjalizacji, oczekiwań, ról zawodowych i statusu kadry akademickiej, oraz stwarzają potrzebę badania zawodów akademickich w różnych krajach, kulturach i instytucjach.

W tym kontekście instytucje odpowiedzialne za politykę w dziedzinie szkolnictwa wyższego zwróciły większą uwagę na zawody akademickie. Plan modernizacji szkolnictwa wyższego ogłoszony przez Komisję ⁽¹⁾ stanowi, że „reforma i modernizacja szkolnictwa wyższego w Europie zależy od kompetencji i motywacji pracowników dydaktycznych i naukowych” (Komisja Europejska, 2011a, s. 5). Jednak w planie potwierdzono, że „liczba zatrudnionych pracowników dydaktycznych i naukowych często nie zwiększa się proporcjonalnie do rosnącej liczby studentów, co pogarsza i tak trudną sytuację w zakresie zasobów” (ibid., s. 5). Dlatego Komisja proponuje „poprawienie warunków pracy, w tym zapewnienie przejrzystych i sprawiedliwych procedur rekrutacyjnych⁽²⁾, poprawę warunków kształcenia i ciągłego rozwoju zawodowego oraz skuteczniejsze uznawanie osiągnięć i stosowne wynagradzanie w dziedzinie nauczania i badań naukowych” (ibid., s. 5). W dokumencie podkreślono również potrzebę zapewnienia wystarczającej autonomii instytucjonalnej, aby umożliwić uczelniom zatrudnianie i utrzymanie najlepszych pracowników dydaktycznych i naukowych. Ponadto w planie modernizacji przywiązuje się szczególną wagę do międzynarodowych sieci i promowania mobilności kadry naukowej.

Mając na względzie powyższy kontekst, w niniejszym raporcie zebrano informacje na temat kluczowych zagadnień związanych ze zmieniającymi się realiami, w jakich pracuje kadra akademicka w Europie.

Treść raportu

Raport został podzielony na sześć rozdziałów:

Rozdział 1 zawiera informacje na temat kontekstu, które mają na celu pomóc czytelnikowi zrozumieć warunki, w jakich pracuje kadra akademicka w Europie. Wskaźniki statystyczne zapewniają wprowadzenie do badania jakościowego przedstawionego w raporcie porównawczym. Dane statystyczne koncentrują się na liczbach studentów i pracowników oraz charakterystyce kadry akademickiej, podczas gdy wskaźniki jakościowe obrazują kwestie dotyczące zarządzania szkolnictwem wyższym.

W Rozdziale 2 przeprowadzono analizę wymogów w zakresie kwalifikacji kadry akademickiej. Patrząc z perspektywy rozwoju kariery, w rozdziale tym opisano stopień doktora, przedstawiono informację na temat statusu doktorantów, roli doktoratu w karierze akademickiej oraz treści kształcenia w ramach studiów doktoranckich. Następnie przedstawiono rozwój kariery w środowisku akademickim, w szczególności procedury, dzięki którym akademicy stają się członkami społeczności o wysokim statusie naukowym.

(1), Ogłoszony w 2011 r. w formie Komunikatu Komisji pt. Działania na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia - plan modernizacji europejskich systemów szkolnictwa wyższego (Komisja Europejska, 2011a).

(2) W tym zgodnie z „Europejską kartą naukowca i kodeksem postępowania przy rekrutacji pracowników naukowych”.

W Rozdziale 3 omówiono procedury rekrutacji personelu akademickiego. Przeprowadzono tu analizę zakresu i zasięgu przepisów w tym zakresie, głównych metod rekrutacji, wybranych aspektów tego procesu oraz stopnia zaangażowania władz na najwyższym szczeblu.

W Rozdziale 4 omówiono wybrane aspekty warunków zatrudnienia i pracy w środowisku akademickim, w szczególności bezpieczeństwo zatrudnienia pracowników akademickich, ich obowiązki i czas pracy, ustalenia dotyczące wynagrodzenia, jak również możliwości dalszego rozwoju zawodowego. W rozdziale tym także przedstawiono zakres, w jakim władze centralne monitorują warunki zatrudnienia i pracy w środowisku akademickim.

W Rozdziale 5 omówiono zagadnienia związane z oceną pracowników akademickich w ramach zewnętrznego zapewniania jakości. Przedstawiono tu szczegółowe zagadnienia dotyczące zapewniania jakości na poziomie instytucjonalnym, w szczególności koncentrując się na mechanizmach oceny dotyczących kadry akademickiej.

W Rozdziale 6 przedstawiono informacje na temat centralnych strategii umiędzynarodowiania. Przeprowadzono tu również przegląd mechanizmów i definicji monitorowania mobilności pracowników i analizę środków podejmowanych na szczeblu centralnym mających na celu wspieranie konkretnych działań w zakresie umiędzynarodowiania.

W Załączniku nr 1 zamieszczono diagramy przedstawiające główne kategorie pracowników akademickich w każdym krajowym systemie szkolnictwa wyższego, ich najważniejsze cechy i typowe ścieżki kariery.

W Załączniku nr 2 przedstawiono przykłady szeroko zakrojonych programów ułatwiających mobilność kadry akademickiej.

W Glosariuszu przedstawiono definicje kluczowych pojęć stosowanych w publikacji.

Źródła danych i metodologia

Dane i wskaźniki Eurydice

Raport opiera się głównie na informacjach zebranych przez sieć Eurydice w marcu i kwietniu 2016 r. Dane zebrane przez Eurydice pochodzą ze szczegółowego kwestionariusza przygotowanego wspólnie przez Erasmus+: Education and Youth Policy Analysis - dział Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA) oraz przez krajowe biura Eurydice. W opracowanie danych zaangażowanych było 38 biur krajowych Eurydice ⁽³⁾ reprezentujących 35 państw ⁽⁴⁾.

Celem zbierania danych przez Eurydice było zbadanie najbardziej reprezentatywnych kategorii kadry akademickiej w poszczególnych krajach. Zbieranie danych koncentrowało się na pracownikach odpowiedzialnych głównie za prowadzenie działalności dydaktycznej i/lub badawczej. Personel odpowiedzialny za zarządzanie i/lub koordynację pracowników, projektów i/lub finansów instytucji, jak również personel administracyjny lub inni pracownicy pomocniczy (np. bibliotekarze, eksperci, doradcy itp.), nie zostali uwzględnieni w badaniu.

Dane zebrane przez Eurydice obejmowały kadrę akademicką pracującą w sektorze publicznym i w prywatnych instytucjach szkolnictwa wyższego dotowanych ze źródeł publicznych realizujących programy na poziomie 5-8 wg klasyfikacji ISCED 2011 (patrz Glosariusz). Instytucje, jakie zostały wzięte pod uwagę to uniwersytety, wyższe szkoły zawodowe oraz inne instytucje szkolnictwa

⁽³⁾ Liczba biur krajowych jest większa niż liczba krajów. W Belgii działają trzy biura krajowe Eurydice (we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Wspólnocie Flamandzkiej Belgii i Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii), natomiast w Wielkiej Brytanii działają dwa biura (jedno obejmujące Anglię, Walię i Irlandię Północną oraz drugie obejmujące Szkocję).

⁽⁴⁾ Uwzględniono wszystkie państwa członkowskie UE, jak również Bośnię i Hercegowinę, Szwajcarię, Islandię, Czarnogórę, Norwegię, Serbię i Turcję. Biura krajowe z Liechtensteinu i Byłej Jugosłowiańskiej Republiki Macedonii nie brały udziału w tych pracach..

wyższego (patrz Glosariusz) ⁽⁵⁾. Szkoły średnie drugiego stopnia realizujące programy na poziomie szkolnictwa wyższego oraz prywatne instytucje szkolnictwa wyższego otrzymujące mniej niż 50% podstawowego finansowania ze źródeł publicznych nie zostały uwzględnione.

Dane jakościowe i wskaźniki Eurydice ilustrują treść przepisów centralnych lub istnienie dotowanych ze źródeł publicznych programów/działań koordynowanych przez władze centralne (patrz Glosariusz). Zazwyczaj nie obejmują one lokalnych inicjatyw, co oznacza, że programy lub regulacje opracowane przez instytucje szkolnictwa wyższego nie są uwzględniane.

Rokiem odniesienia dla większości wskaźników Eurydice jest rok akademicki 2015/16.

Dane pochodzące z innych źródeł

Informacje przekazane przez biura krajowe Eurydice zostały uzupełnione danymi pochodzącymi z innych źródeł. Obejmują one szereg badań i opracowań, dane z poprzednich badań Eurydice, jak również wyniki dwóch badań jakościowych przedstawiających odpowiednio opinię związków zawodowych ⁽⁶⁾ i agencji zapewniania jakości ⁽⁷⁾.

Oprócz informacji jakościowych, w niektórych rozdziałach zamieszczono również dane statystyczne z badań międzynarodowych, a mianowicie dane zbierane przez UNESCO/OECD/Eurostat (UOE), Rejestr Europejskiego Szkolnictwa Wyższego (ETER) ⁽⁸⁾, a także dane opracowane w ramach badania EUROAC ⁽⁹⁾ i Eurodoc⁽¹⁰⁾.

Opracowanie raportu

Dział Erasmus+ (patrz powyżej) jest odpowiedzialny za koordynację i opracowanie raportu. W grudniu 2016 roku wersja robocza raportu została przedstawiona biuram krajowym Eurydice z prośbą o komentarze i zatwierdzenie.

Osoby, które miały wkład w opracowanie niniejszego raportu wymieniono na końcu publikacji.

⁽⁵⁾ Kiedy mowa jest o systemach szkolnictwa wyższego, gdzie poszczególne sektory podlegają różnym ramom regulacyjnym (np. uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe), wskaźniki Eurydice koncentrują się na sektorze uniwersyteckim. Znaczne różnice pomiędzy przepisami regulującymi poszczególne sektory szkolnictwa wyższego zostały przedstawione w objaśnieniach na temat poszczególnych krajów w tekście.

⁽⁶⁾ Informacje zostały zebrane we współpracy z *Education International*, gdzie 16 krajów dostarczyło dane: Dania, Niemcy, Estonia, Irlandia, Francja, Włochy, Łotwa, Litwa, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Finlandia, Szwecja, Wielka Brytania i Norwegia.

⁽⁷⁾ Informacje zostały zebrane we współpracy z Europejskim Stowarzyszeniem na Rzecz Zapewniania Jakości Kształcenia w Szkolnictwie Wyższym (ENQA). 18 agencji zapewniania jakości (QAAs) z 14 krajów, które wypełniły ankietę: Belgia (Wspólnota Francuska i Flamandzka), Bułgaria, Republika Czeska, Niemcy, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Litwa, Holandia, Portugalia, Rumunia, Finlandia, Wielka Brytania i Norwegia.

⁽⁸⁾ Rejestr Europejskiego Szkolnictwa Wyższego (*European Tertiary Education Register* (ETER)) to baza danych instytucji szkolnictwa wyższego w Europie. Patrz: <http://www.policy.hu/flora/ressign2.htm> [Dostęp 15 maja 2017].

⁽⁹⁾ Do celów badania EUROAC wykorzystano skonsolidowane dane na temat krajów europejskich pochodzące z dwóch odrębnych projektów: Badanie ankietowe pt. „*Changing Academic Profession*” (CAP) prowadzone w latach 2007-2008 (i 2010 w Holandii) w 18 krajach, w tym w siedmiu krajach europejskich (Niemcy, Holandia, Wielka Brytania, Finlandia, Włochy, Norwegia i Portugalia); oraz Badanie ankietowe EUROAC, które zostało przeprowadzone w 2010 roku i zapewniło dane z kolejnych pięciu krajów europejskich (Austria, Chorwacja, Irlandia, Polska i Szwajcaria). Zarówno badanie CAP, jak i EUROAC obejmowało kwestionariusze, a w badaniu EUROAC przeprowadzono również wywiady z akademikami (Teichler & Höhle, 2013). Pomimo tego, że badanie EUROAC prowadzono niemal dekadę temu, jego wyniki zostały wykorzystane w niniejszym raporcie, aby uzupełnić informacje nt regulacji i zilustrować niektóre schematy. Zdecydowano się na to, ponieważ porównywalne badanie europejskie nie zostało przeprowadzone od czasu realizacji tego projektu.

⁽¹⁰⁾ Badanie Eurodoc przeprowadzono w latach 2008-2009 w 12 krajach europejskich: w Belgii, Niemczech, Hiszpanii, Francji, Chorwacji, Holandii, Austrii, Portugalii, Słowenii, Finlandii, Szwecji i Norwegii (Ateş et al., 2011). Pomimo tego, że badanie Eurodoc prowadzono niemal dekadę temu, jego wyniki zostały wykorzystane w niniejszym raporcie, aby uzupełnić informacje nt regulacji i zilustrować niektóre schematy. Zdecydowano się na to, ponieważ porównywalne badanie europejskie nie zostało przeprowadzone od czasu realizacji tego projektu.

ROZDZIAŁ 1: KADRA AKADEMICKA W KONTEKŚCIE ZMIAN W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

W niniejszym rozdziale przedstawiono informacje na temat kontekstu, które pomogą czytelnikowi zrozumieć środowisko, w którym pracuje kadra akademicka w Europie, a także główne trendy, które mają wpływ na kształtowanie się realiów szkolnictwa wyższego. W pierwszym punkcie omówiono zakres definicji kadry akademickiej stosowanej w raporcie. Przedstawiono tu również dane statystyczne obrazujące tendencje w zakresie populacji studentów i rozwoju kadry naukowej, jak również niektóre cechy charakteryzujące kadrę akademicką. W drugim punkcie przedstawiono informacje jakościowe na temat zagadnień dotyczących zarządzania szkolnictwem wyższym.

1.1. Definicja kadry akademickiej

Zdefiniowanie pojęcia kadry akademickiej w szkolnictwie wyższym może na pierwszy rzut oka wydawać się zadaniem stosunkowo łatwym. Podobnie jak słowo nauczyciel natychmiast wywołuje obraz personelu edukacji szkolnej, pojęcie kadry akademickiej w szkolnictwie wyższym jest również wszechobecne i prawdopodobnie wywołuje wyraźny obraz pracowników dydaktycznych i naukowych w szkolnictwie wyższym. Jednak pomimo tego, że łatwo jest zdefiniować ten zawód, fakt, że kadra akademicka występuje w każdym kraju może utrudniać zrozumienie, że nie stanowi ona jednolitej grupy. Badania wykazują, że kadra akademicka może być podzielona i zróżnicowana ze względu na status i szczeble zatrudnienia, rodzaj podstawowych obowiązków (działalność badawcza, nauczanie, zarządzanie), wiek i płeć (Locke et al., 2011). W miarę jak społeczeństwo staje się coraz bardziej zróżnicowane, a tworzenie wiedzy coraz bardziej specjalistyczne, wymagania stawiane szkołom wyższym są coraz bardziej złożone i rosną, podobnie jak formy pracy kadry akademickiej i zadania, jakie ona realizuje.

Niniejsze badanie jest pierwszą w ostatnim czasie próbą przedstawienia kompletnego obrazu sytuacji pracowników akademickich w Europie. Aby to się udało, zakres badania musiał zostać ograniczony celem zapewnienia porównywalności.

Działalność dydaktyczna i badawcza to dwie główne funkcje realizowane przez kadrę akademicką wyróżnione w niniejszym raporcie. Na uniwersytetach połączenie funkcji dydaktycznej i badawczej jest często postrzegane jako zasadnicza i dopełniająca się cecha danej instytucji. Pracownicy akademicy w równym zakresie mogą być zaangażowani w przekazywanie wiedzy poprzez nauczanie, jak i w generowanie nowej wiedzy poprzez prowadzenie badań. Dzięki nauczaniu przez praktyków prowadzących badania naukowe w określonej dziedzinie, studenci uczą się w środowisku, w którym prowadzone są aktualne badania i czerpią z praktycznych doświadczeń swoich nauczycieli. Badania mogą również być stymulowane w procesie omawiania aspektów ze studentami i dzięki uwzględnianiu ich pytań i pomysłów.

Jednakże taki uproszczony pogląd na związek pomiędzy nauczaniem a badaniami został poddany krytyce, jako że systemy szkolnictwa wyższego otworzyły się na większą liczbę studentów. Jeżeli liczba studentów przyjmowanych do szkół wyższych wzrasta, liczba pracowników dydaktycznych również powinna wzrosnąć, choć niekoniecznie musi wzrosnąć zapotrzebowanie na pracowników zaangażowanych w badania. Literatura badawcza zwraca uwagę na to, że choć zapotrzebowanie na funkcję dydaktyczną kadry akademickiej wyraźnie rośnie, to kariery pracowników akademickich nadal są ukierunkowane na badania (Moya et al., 2015).

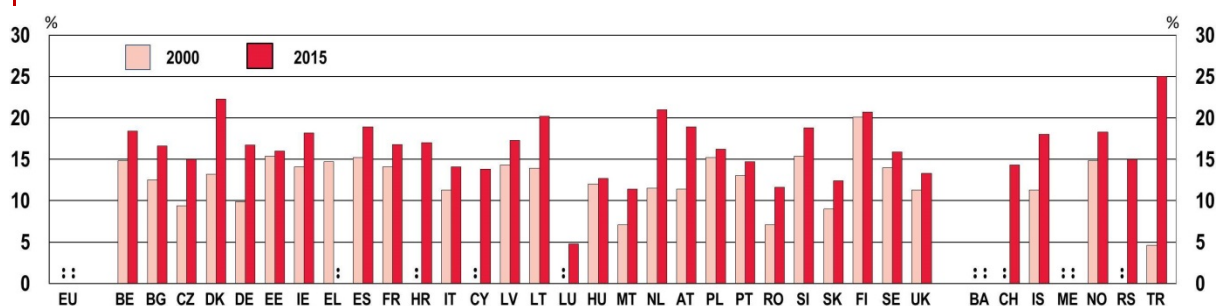
Podczas gdy tradycyjne uniwersytety często podkreślają funkcję badawczą kadry akademickiej, to nowo powstałe instytucje szkolnictwa wyższego, a szczególnie wyższe szkoły zawodowe, mniej koncentrują się na badaniach, a bardziej skupiają się na dydaktyce. W ten sposób naciski ze strony masowych systemów szkolnictwa wyższego doprowadziły do większego zróżnicowania pomiędzy rolami dydaktycznymi i badawczymi, a nie do ich większej komplementarności. Znalazło to odzwierciedlenie w wielu kategoriach wyszczególnionych w krajowych diagramach (patrz Załącznik 1), gdzie można zaobserwować, że w większości krajów określone kategorie pracowników koncentrują się wyłącznie na nauczaniu, a w mniejszej liczbie występują kategorie kadry akademickiej związane wyłącznie z badaniami naukowymi.

1.1.1. Liczba studentów i pracowników akademickich

Akademicy w Europie pracują w bardzo różnych kontekstach, które podlegają zmianom w czasie. Aby zrozumieć sytuację pracowników akademickich w tak różnych środowiskach, należy wziąć pod uwagę wiele aspektów, w tym zmiany w populacji studentów.

Rysunek 1.1 stanowi porównanie odsetka osób w wieku 18-34 lat uczęszczających do szkół wyższych w 2000 i w 2015 r. Pokazuje on, że we wszystkich krajach, dla których dostępne są dane dotyczące obu lat odniesienia nastąpił wzrost liczby studentów. Natomiast obraz ten jest zróżnicowany w poszczególnych krajach. W Turcji zaobserwowano największy wzrost liczby studentów pomiędzy rokiem 2000 a 2015, wynoszący około 20 punktów procentowych. Natomiast w większości krajów europejskich zaobserwowano stosunkowo niewielki wzrost liczby studentów (ok. 5 punktów procentowych lub mniej). Największy wzrost spośród krajów UE, wynoszący od około siedmiu do dziesięciu punktów procentowych, odnotowano w Danii, Holandii, Niemczech i Austrii.

Rysunek 1.1: Wskaźnik skolaryzacji w szkolnictwie wyższym, grupa wiekowa 18-34 lata (% populacji w wieku 18-34 lata), 2000 i 2015



%	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000	:	14,8	12,5	9,4	13,2	9,9	15,4	14,1	14,7	15,2	14,1	:	11,3	:	14,3	13,9	:	12,0
2015	:	18,4	16,6	15,0	22,3	16,7	16,0	18,2	:	18,9	16,8	17,0	14,1	13,8	17,3	20,2	4,8	12,7
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR
2000	7,1	11,5	11,4	15,2	13,0	7,1	15,4	9,0	20,1	14,0	11,3	:	:	11,3	:	14,8	:	4,6
2015	11,4	21,0	18,9	16,2	14,7	11,6	18,8	12,4	20,7	15,9	13,3	:	14,3	18,0	:	18,3	15,0	25,0

Źródło: Eurostat (zbiór danych UOE i statystyka demograficzna). Kody danych online: *Educ_enr11t*; *educ_uae_enr02*; *demo_pjan*; *demo_pjangroup* (dane pobrane w czerwcu 2017). Obliczone przez Eurydice.

Objaśnienia

Dane z 2000 r. dotyczą poziomów 5-6 wg klasyfikacji ISCED 1997. Dane z 2015 r. dotyczą poziomów 5-8 wg klasyfikacji ISCED 2011. Dane obejmują wszystkie typy instytucji (tj. publiczne, prywatne zależne od rządu i prywatne niezależne od rządu).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Estonia: Dane do rysunku za 2015 r. zostały obliczone z wykorzystaniem danych demograficznych, które wskazują na przerwę w szeregu czasowym.

Irlandia: Dane do rysunku za 2015 r. zostały obliczone przy użyciu tymczasowych danych demograficznych.

Francja: Dane do rysunku za 2015 r. zostały obliczone z wykorzystaniem tymczasowych danych demograficznych, które wskazują na przerwę w szeregu czasowym.

Portugalia, Rumunia i Wielka Brytania: Dane do rysunku za 2015 r. zostały obliczone przy użyciu szacunkowych danych demograficznych.

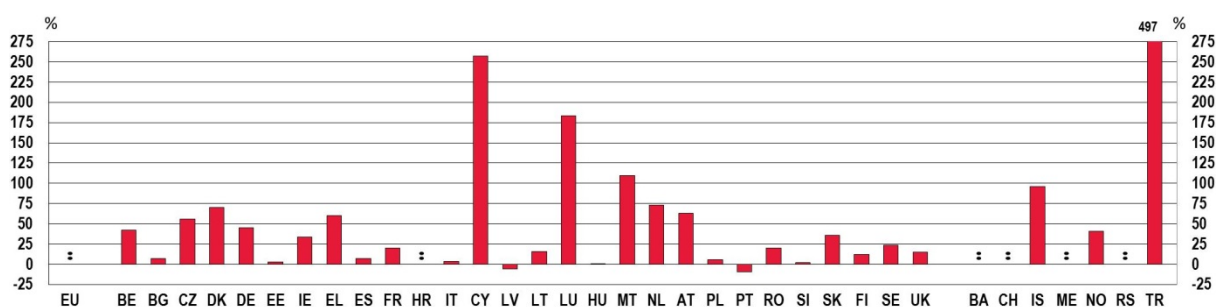
Jednakże w krajach o podobnym wzroście wskaźnika skolaryzacji mogły występować zupełnie różne realia. Choć nie widać tego na rysunku, dane Eurostatu pokazują ⁽¹¹⁾, że w latach 2000-2015 w około dwóch trzecich krajów europejskich odnotowano spadek liczby ludności w grupie wiekowej 18-34 lata. Tak więc wzrost wskaźnika skolaryzacji można wyjaśnić na przykład utrzymaniem stałej liczby studentów w latach, gdy kohorty wiekowe malały. Z drugiej strony, w niektórych krajach odnotowano wzrost liczby ludności w tej grupie wiekowej (np. Belgia, Cypr, Luksemburg, Malta, Finlandia, Szwecja,

(11), Aby uzyskać więcej informacji, patrz strona internetowa Eurostatu, kody online: *Demo_pjan* oraz *demo_pjangroup* [Dostęp 6 czerwca 2017 r.].

Wielka Brytania, Islandia, Szwajcaria, Norwegia i Turcja), co oznacza, że za wzrostem wskaźnika skolaryzacji kryje się znaczne zwiększenie liczby studentów.

Rysunek 1.2 stanowi uzupełnienie powyższego obrazu dzięki temu, że przedstawia zmiany procentowe ogólnej liczby studentów w latach 2000-2015. Różnorodność sytuacji w poszczególnych krajach jest szczególnie uderzająca. Turcja znacznie przewyższa inne kraje pod względem wzrostu liczby studentów, przy wzroście o niemal 500% (około 1 mln studentów w 2000 r. i około 6 mln w 2015 r.). Znaczący wzrost miał również miejsce w czterech mniejszych krajach, to jest na Cyprze, w Luksemburgu, na Malcie i w Islandii. Jak wspomniano wcześniej, we wszystkich wyżej wymienionych krajach odnotowano wzrost liczby studentów, jak również wzrost liczby ludności w grupie wiekowej 18-34 lata. Pozostałe kraje, w których odnotowano relatywnie wysoki wzrost liczby studentów (ponad 50% pomiędzy rokiem 2000 a 2015) to Czechy, Dania, Grecja, Holandia i Austria.

Rysunek 1.2: Procentowa zmiana łącznej liczby studentów w latach 2000-2015



%	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000-2015	:	41,9	6,7	55,9	70,0	44,9	3,0	33,6	60,4	7,4	20,3	:	3,2	256,9	-5,9	15,4	183,0	0,2
2000-2005	:	9,5	-9,0	32,6	25,9	10,4	26,4	16,2	53,1	-1,1	8,5	:	13,8	92,8	43,3	60,3	:	42,0
2005-2010	7,1	14,3	20,7	30,0	3,6	12,6	1,8	4,0	-0,7	3,8	2,6	11,3	-1,7	60,5	-13,9	3,1	:	-10,8
2010-2015	-2,3	13,3	-2,8	-9,6	30,4	16,5	-20,0	10,6	5,5	4,5	8,0	8,1	-7,8	15,3	-23,7	-30,2	:	-20,9
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR
2000-2015	109,3	72,8	63,1	5,4	-9,7	19,7	2,1	35,7	12,0	23,5	15,1	:	:	95,9	:	40,5	:	497,1
2000-2005	49,5	15,9	-6,4	34,1	1,9	63,2	33,9	33,5	13,3	23,0	13,0	:	:	56,9	:	12,0	:	107,4
2005-2010	14,8	15,2	43,3	1,4	0,7	35,3	2,4	29,3	-0,8	6,6	8,4	:	24,5	19,0	:	5,0	:	67,6
2010-2015	21,9	29,5	21,6	-22,5	-12,0	-45,8	-25,5	-21,4	-0,4	-5,8	-6,0	:	18,4	4,9	:	19,4	:	71,8

Źródło: Eurostat (zbiór danych UOE). Kody danych online: *Educ_enr11t*; *educ_uae_enrt01* (dane pobrane w czerwcu 2017). Obliczone przez Eurydice.

Objaśnienia

Dane z 2000 r. dotyczą poziomów 5-6 wg klasyfikacji ISCED 1997. Dane z 2015 r. dotyczą poziomów 5-8 wg klasyfikacji ISCED 2011.

Dane obejmują wszystkie typy instytucji (tj. publiczne, prywatne zależne od rządu i prywatne niezależne od rządu).

Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Grecja: Wskaźnik (lata 2000-2015 i 2010-2015) został obliczony przy wykorzystaniu szacowanej liczby studentów w 2015 r.

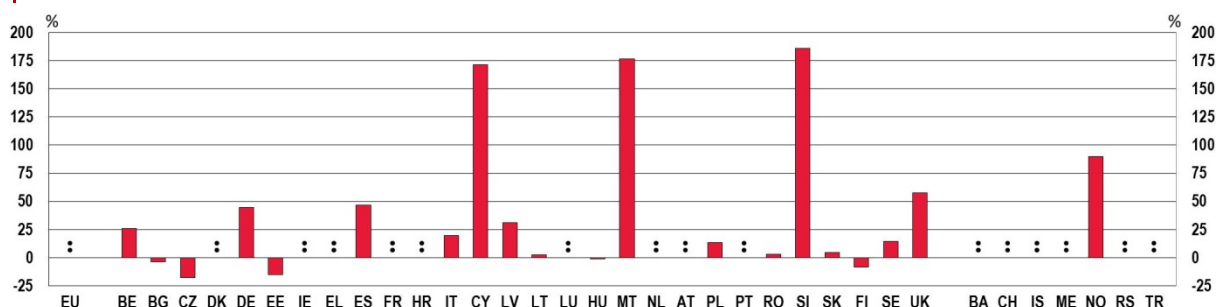
Tabela zamieszczona na rysunku 1.2 przedstawia więcej szczegółów na temat tendencji zmian w zakresie liczby studentów dzięki podzieleniu głównego okresu odniesienia na trzy podokresy (2000-2005, 2005-2010 i 2010-2015). Dane te pokazują więcej niuansów w ogólnej tendencji wzrostowej w zakresie liczby studentów. W wielu krajach odnotowano mniej lub bardziej znaczący spadek liczby studentów w okresie ubiegłych 15 lat.

Pierwszy okres (2000-2005) był ogólnie okresem wzrostu, gdzie tylko w trzech krajach - w Bułgarii, Hiszpanii i Austrii - zaobserwowano spadek liczby studentów. W latach 2005-2010 odnotowano spadek liczby studentów już w pięciu krajach - w Grecji, Włoszech, na Łotwie, Węgrzech i w Finlandii. Jednakże w latach 2010-2015 spadek liczby studentów odnotowano już w wielu krajach. Taka sytuacja miała miejsce w Bułgarii, Czechach, Estonii, Włoszech, na Łotwie, Litwie, Węgrzech, w Polsce, Portugalii, Rumunii, Słowenii, Słowacji, Finlandii, Szwecji i Wielkiej Brytanii. W większości

tych krajów spadek liczby studentów z dużym prawdopodobieństwem odzwierciedla, oprócz innych czynników, trendy demograficzne, tj. spadek liczby osób w wieku, w jakim uczęszcza się na studia.

Rysunek 1.3 wskazuje na zmiany procentowe liczby pracowników akademickich w tym samym okresie, tj. pomiędzy rokiem 2000 a rokiem 2015. Pomimo tego, że dostępne są dane dla ograniczonej liczby krajów, rysunek wskazuje na istnienie pewnych prawidłowości czy schematów wartych odnotowania. Rysunek pokazuje, że w większości krajów (spośród tych, dla których dostępne są dane) odnotowano wzrost liczby pracowników akademickich, zaś w pięciu - Bułgaria, Czechy, Estonia, Węgry i Finlandia - nastąpił spadek. W ujęciu procentowym, największy wzrost liczby pracowników odnotowano w trzech najmniejszych krajach europejskich: na Cyprze, Malcie i w Słowenii.

Rysunek 1.3: Zmiana procentowa łącznej liczby pracowników akademickich pomiędzy rokiem 2000 a 2015



%	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000-2015	:	25,8	-3,6	-17,5	:	44,5	-15,3	:	:	46,7	:	:	19,8	171,4	31,2	2,7	:	-1,0
2000-2005	:	13,3	-14,3	21,4	:	4,8	:	:	:	35,4	16,3	:	25,7	34,1	20,2	3,4	:	19,6
2005-2010	:	12,3	-1,2	-31,5	:	28,3	:	8,4	:	7,1	:	79,4	12,4	75,9	10,5	7,3	:	-3,2
2010-2015	:	-1,2	13,8	-0,8	:	7,5	:	-26,7	:	1,1	:	2,5	-15,2	15,0	-1,3	-7,4	-23,0	-14,4
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR
2000-2015	176,5	:	:	13,3	:	2,9	185,7	4,6	-8,3	14,3	57,4	:	:	:	:	89,6	:	:
2000-2005	39,6	:	:	10,7	:	14,4	79,6	4,1	14,7	26,2	29,6	:	:	6,8	:	:	:	:
2005-2010	46,3	15,7	:	7,8	-1,5	0,8	55,2	4,9	-17,2	-22,6	14,8	:	16,9	18,2	:	:	:	28,4
2010-2015	35,4	21,1	30,5	-5,1	:	-10,7	2,4	-4,2	-3,6	17,0	5,8	:	-16,5	:	:	27,0	:	:

Źródło: Eurostat (zbiór danych UOE). Kody danych online: *Educ_enr11t*; *educ_uae_perp01* (dane pobrane w czerwcu 2017). Obliczone przez Eurydice.

Objaśnienia

Dane z 2000, 2005 i 2010 r. dotyczą poziomów 5-6 wg klasyfikacji ISCED 1997. Dane z 2015 r. dotyczą poziomów 5-8 wg klasyfikacji ISCED 2011.

Dane obejmują wszystkie typy instytucji (tj. publiczne, prywatne zależne od rządu i prywatne niezależne od rządu).

W zbiorze danych UOE (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, 2016, s. 42), pojęcie kadry akademickiej obejmuje:

- Personel zatrudniony na poziomie szkolnictwa wyższego, którego podstawowy zakres obowiązków obejmuje nauczanie lub prowadzenie badań;
- Pracowników zatrudnionych na stanowisku profesora, profesora nadzwyczajnego, adiunkta, instruktora, wykładowcy lub równoważnym;
- Pracowników zatrudnionych na innych stanowiskach (np. dziekana, dyrektora, prodziekana, zastępcy dziekana, kierownika lub dziekana wydziału), jeżeli w podstawowy zakres ich obowiązków wchodzi nauczanie lub prowadzenie badań.

Według instrukcji UOE (ibidem, s. 40), w trakcie zbierania danych każdy pracownik powinien być liczony tylko raz. Jeśli pracownicy są przypisani do więcej niż jednego poziomu lub mają zawartą więcej niż jedną umowę, ich liczba powinna być określona proporcjonalnie do odsetka godzin pracy określonych w umowie poświęconych każdemu programowi, poziomowi lub stopniowi w danym roku akademickim. Jeżeli informacje te nie są znane, liczba personelu powinna zostać podzielona w równych częściach i przypisana do każdego programu, poziomu lub stopnia, do którego pracownicy są przypisani w danym roku odniesienia.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Francja: Dane z 2010 i 2015 r. nie zostały uwzględnione w obliczeniach ze względu na zmiany definicji, co spowodowało przerwy w seriach czasowych.

Portugalia: Dane z 2015 r. nie zostały uwzględnione w obliczeniach. Wynika to z faktu, że stosowane definicje są różne, co implikuje przerwy w seriach czasowych.

Zmiany w liczbie pracowników akademickich w trakcie trzech podokresów: 2000-2005, 2005-2010 i 2010-2015 odzwierciedlają w dużym stopniu ewolucję liczby studentów. W latach 2000-2005 tylko w jednym kraju - w Bułgarii - odnotowano spadek liczby pracowników akademickich. W następnym okresie (lata 2005-2010) spadek odnotowano w sześciu krajach, podczas gdy w latach 2010-2015 już w 12 krajach.

Jednakże powyższy schemat nie wskazuje na to, że zmiana liczby pracowników zawsze (w pełni) wiąże się z ze zmianami liczby studentów. Na przykład w trzech krajach, w których odnotowano największy wzrost liczby pracowników w latach 2000-2015, zaobserwowano różne realia w odniesieniu do zmian w populacji studentów. Podczas gdy na Cyprze i Malcie zaobserwowano silny wzrost liczby studentów, w Słowenii sytuacja wyglądała inaczej. A mianowicie, w Słowenii liczba studentów wzrosła w pierwszym okresie (lata 2000-2005), następnie ustabilizowała się, a później spadła, natomiast liczba pracowników rosła w dwóch pierwszych okresach, a następnie pozostała na niezmiennym poziomie. Ponadto w niektórych krajach odnotowano wzrost całkowitej liczby studentów w latach 2000-2015 i spadek ogólnej liczby pracowników w tym samym okresie (np. Bułgaria, Czechy, Estonia i Finlandia). Z drugiej strony, na Łotwie liczba pracowników wzrosła, podczas gdy liczba studentów zmalała. Chociaż trudno jest wyciągnąć wiążące wnioski z tych zróżnicowanych schematów bez posiadania informacji nt kontekstów krajowych, dane wydają się wskazywać na to, że liczba pracowników nie jest szybko dostosowywana do zmieniających się realiów pod względem liczby studentów. Rzeczywiście, zmiany w zakresie liczby pracowników często różnią się od tych dotyczących liczby studentów lub podążają za zmianami liczby studentów, lecz z pewnym opóźnieniem.

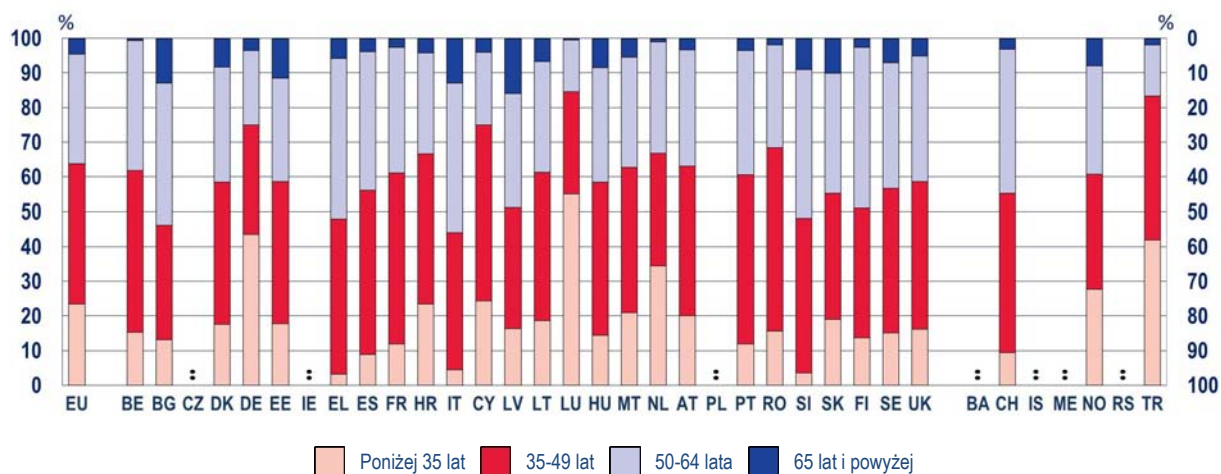
1.1.2. Charakterystyka kadry akademickiej

W wyniku analizy środowiska, w którym funkcjonują nauczyciele akademicy, w niniejszym rozdziale przedstawiono pewną ogólną charakterystykę populacji kadry akademickiej. Prezentowane wskaźniki ilościowe pokazują profile płci i wieku kadry akademickiej, jak również odsetek poszczególnych stanowisk.

Na rysunku 1.4 dokonano podziału populacji kadry akademickiej na cztery grupy wiekowe: osoby w wieku poniżej 35 roku życia, osoby w wieku 35-49 lat, w wieku 50-64 lata oraz w wieku 65 lat i starsze. Widać tu dość niejednorodne rozmieszczenie tych grup wiekowych w poszczególnych krajach, co może częściowo odzwierciedlać zróżnicowane tradycje związane z zatrudnianiem kadry akademickiej.

Podczas gdy średnia unijna dla pracowników akademickich w wieku poniżej 35 lat wynosi 23,5%, w czterech krajach członkowskich (Grecja, Hiszpania, Włochy i Słowenia) oraz w Szwajcarii ich odsetek wynosi mniej niż 10%. Z drugiej strony, w Niemczech, Luksemburgu i Turcji młodzi nauczyciele akademicy stanowią dużą część kadry (od około 40% do 55%). W większości krajów największy odsetek pracowników akademickich stanowi grupa w wieku 35-49 lat. Ta grupa, w zależności od kraju, stanowi od około jednej trzeciej do połowy wszystkich akademików. Grupa w wieku 50-64 lat, choć często liczniejsza niż grupa pracowników w wieku poniżej 35 lat, jest mniej liczna niż grupa wiekowa 35-49-latków (taka sytuacja ma miejsce w około dwóch trzecich wszystkich krajów europejskich). Natomiast w Bułgarii, Grecji, Hiszpanii, Włoszech, Słowenii, Finlandii i Szwajcarii nadal dość liczną grupę stanowią pracownicy w wieku 50-64 lata (40% lub więcej). Co nie jest zaskakujące, odsetek pracowników w wieku 65 lat i powyżej jest stosunkowo niski, średnia unijna znajduje się na poziomie 4,5%. Natomiast w pięciu krajach: w Bułgarii, Estonii, Włoszech, na Łotwie i w Słowacji - odsetek ten wynosi lub przekracza 10%. We wszystkich tych krajach odsetek personelu w wieku poniżej 35 lat jest stosunkowo niski, co może sygnalizować pewne trudności z pokoleniowym odnawianiem populacji kadry akademickiej.

Rysunek 1.4: Kadra akademicka z podziałem na grupy wiekowe (%), 2015



%	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
< 35	23,5	15,4	13,3	:	17,7	43,6	17,8	:	3,3	8,9	12,0	23,5	4,6	24,4	16,5	18,7	55,2	14,4
35-49	40,3	46,6	33,0	:	40,8	31,5	40,9	:	44,7	47,3	49,1	43,2	39,6	50,6	34,9	42,7	29,5	44,1
50-64	31,7	37,4	40,9	:	33,3	21,5	29,8	:	46,2	40,0	36,4	29,1	43,0	21,0	32,9	32,0	14,9	33,1
≥ 65	4,5	0,6	12,8	:	8,2	3,5	11,5	:	5,7	3,8	2,5	4,2	12,8	3,9	15,8	6,6	0,4	8,4
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR
< 35	21,0	34,6	20,1	:	11,9	15,8	3,6	19,2	13,8	15,2	16,2	:	9,5	:	:	27,9	:	42,0
35-49	41,9	32,3	43,0	:	48,7	52,7	44,6	36,2	37,3	41,6	42,5	:	45,9	:	:	33,0	:	41,4
50-64	31,8	32,3	33,7	:	35,8	29,6	42,8	34,6	46,3	36,3	36,2	:	41,5	:	:	31,3	:	14,8
≥ 65	5,3	0,9	3,2	:	3,5	1,9	8,9	10,0	2,6	7,0	5,0	:	3,1	:	:	7,9	:	1,8

Źródło: Eurostat (zbiór danych UOE). Kody danych online: *educ_uae_perp01* (dane pobrane w marcu 2017). Obliczone przez Eurydice.

Objaśnienia

Rokiem odniesienia dla tego rysunku jest rok 2015. W przypadku krajów, dla których dane za 2015 r. nie były dostępne przedstawiono dane za 2014 r. (patrz Objasnienia dotyczące poszczególnych krajów).

Dane dotyczą kadry akademickiej na poziomie 5-8 wg klasyfikacji ISCED 2011. Dane obejmują wszystkie typy instytucji szkolnictwa wyższego (tj. publiczne, prywatne zależne od rządu i prywatne niezależne od rządu).

Aby zapoznać się z definicją kadry akademickiej stosowaną w zbiorze danych UOE, patrz rysunek 1.3.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

UE, Dania, Grecja, Luksemburg, Wielka Brytania, Szwajcaria i Turcja: Rokiem odniesienia dla danych jest rok 2014.

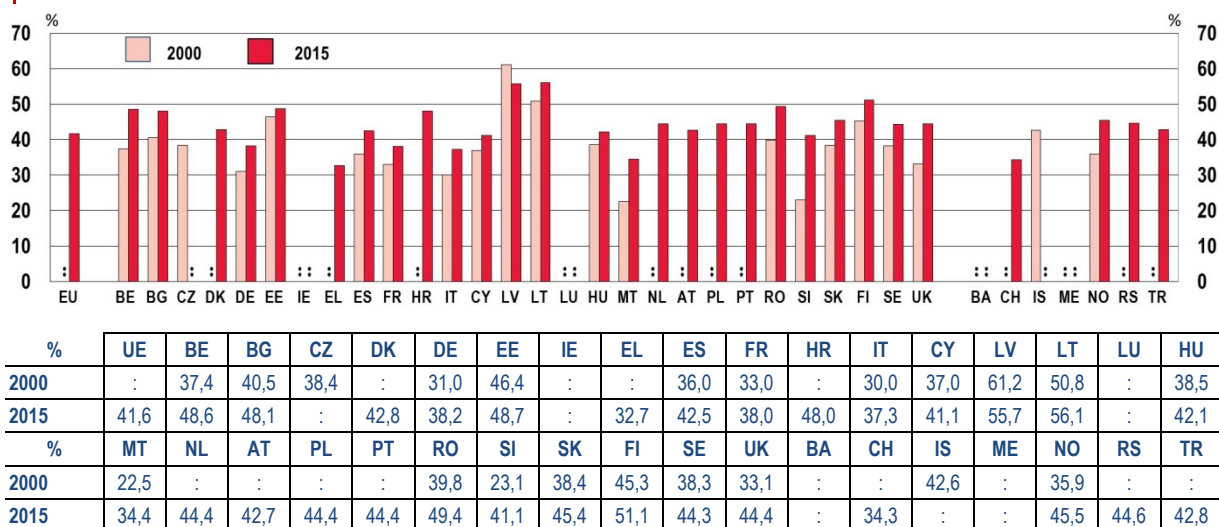
Czechy: Kraj ten nie został uwzględniony na rysunku, ponieważ większość kadry akademickiej (prawie 90%) została umieszczona w kategorii „wiek nieznan”.

Rysunek 1.5 przedstawia rozkład płci wśród pracowników akademickich. Rysunek pokazuje, że w 2015 r. na poziomie UE kobiety stanowiły około 40% kadry akademickiej. Jednak należy tu pamiętać o znacznych różnicach pomiędzy poszczególnymi krajami. Kraje, w których kobiety stanowią najmniejszy procent kadry akademickiej to Grecja (32,7%), Malta (34,4%) i Szwajcaria (34,3%), zaś te, w których udział kobiet jest najwyższy (ponad 50%) to Łotwa (55,7%), Litwa (56,1%) i Finlandia (51,1%).

Porównanie danych za rok 2000 i 2015 pokazuje dość wyraźną prawidłowość: obecnie kobiety są bardziej licznie reprezentowane w środowisku akademickim niż 15 lat temu. W większości krajów wzrost wynosi od około dwóch do dwunastu punktów procentowych, natomiast największy wzrost odnotowano w Słowenii (18 punktów procentowych). Spośród krajów, dla których dostępne są dane, Łotwa jest jedynym, w którym odnotowano zmniejszenie odsetka kobiet pomiędzy rokiem 2000 a 2015 (około sześciu punktów procentowych). Jednakże na Łotwie kobiety stanowią więcej niż połowę wszystkich akademików i już w 2000 r. ich odsetek był szczególnie wysoki.

Rysunek 1.5 można uzupełnić bardziej zróżnicowanymi danymi przedstawionymi w Rozdziale 3 (patrz: punkt 3.4, rysunek 3.5), gdzie przedstawiono odsetek kobiet nie tylko w populacji pracowników akademickich, ale także wśród profesorów.

Rysunek 1.5: Odsetek kobiet w populacji kadry akademickiej (%), 2000 i 2015



Źródło: Eurostat (zbiór danych UOE). Kody danych online: *educ_iteach*; *educ_uae_perd03* (dane pobrane w czerwcu 2017 r.).

Objaśnienia

Rokiem odniesienia dla tego rysunku jest rok 2015. W przypadku krajów, dla których dane za 2015 r. nie były dostępne przedstawiono dane za 2014 r. (patrz Objasnienia dotyczące poszczególnych krajów).

Dane dotyczą kadry akademickiej na poziomie 5-8 wg klasyfikacji ISCED 2011. Dane obejmują wszystkie typy instytucji szkolnictwa wyższego (tj. publiczne, prywatne zależne od rządu i prywatne niezależne od rządu).

Aby zapoznać się z definicją kadry akademickiej stosowaną w zbiorze danych UOE, patrz rysunek 1.3.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

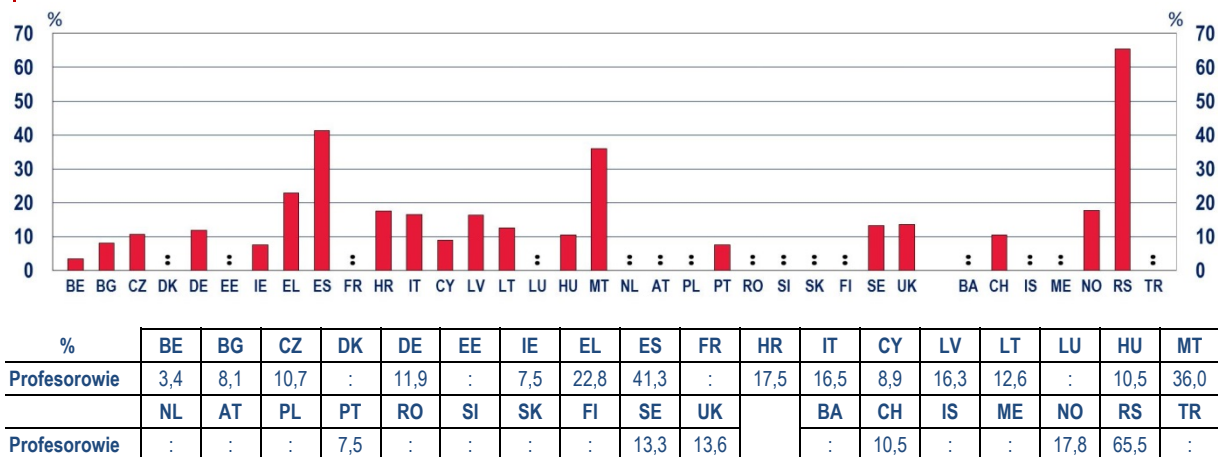
UE, Grecja i Turcja: Rokiem odniesienia dla danych jest rok 2014.

Na koniec, opracowany na podstawie Rejestru Europejskiego Szkolnictwa Wyższego (ETER) ⁽¹²⁾ rysunek 1.6 przedstawia odsetek profesorów wśród kadry akademickiej. Pomimo tego, że nie uwzględniono tu wszystkich krajów, rysunek wskazuje na schematy wartości odnotowania i pokazuje, że odsetek profesorów znacznie się różni w poszczególnych krajach. Szczególnie wysoki odsetek odnotowano w Serbii (65,5%), w Hiszpanii (41,3%), na Malcie (36%) i w Grecji (22,8%). W innych krajach, dla których dostępne są dane, profesoria stanowią do 20% pracowników akademickich, natomiast w Belgii ich odsetek jest najniższy i wynosi 3,4%.

⁽¹²⁾ Rejestr Europejskiego Szkolnictwa Wyższego (*European Tertiary Education Register (ETER)*) to baza danych instytucji szkolnictwa wyższego w Europie. Patrz: <https://www.eter-project.com/> [Dostęp 15 maja 2017 r.].

Informacje przedstawione na rysunku 1.6 mogą być uzupełnione informacjami przedstawionymi w Załączniku do niniejszego raportu, gdzie przedstawiono najbardziej reprezentatywne kategorie kadry akademickiej w każdym krajowym systemie szkolnictwa wyższego oraz statystyki krajowe (patrz Załącznik 1). Niemniej jednak, ponieważ w projekcie ETER i w niniejszym raporcie stosowano różne metodologie i definicje, wyniki nie zawsze są porównywalne.

Rysunek 1.6: Odsetek profesorów w populacji kadry akademickiej (%), 2013



Źródło: Rejestr Europejskiego Szkolnictwa Wyższego (European Tertiary Education Register) (dane pobrane w listopadzie 2016 r.).

Objaśnienia

Podczas gdy Rejestr Europejskiego Szkolnictwa Wyższego (ETER) zawiera dane dotyczące pracowników akademickich w trzech rodzajach instytucji: publicznych, prywatnych i prywatnych zależnych od rządu, na rysunku uwzględniono tylko instytucje publiczne i prywatne zależne od rządu.

Z definicją profesorów (określanych jako „profesorowie zwyczajni” (ang. *full professors*)) użytą w zbiorze danych ETER można zapoznać się w Lepori et al. (2016, s.58).

1.2. Zarządzanie i planowanie zasobów ludzkich

Zarządzanie w szkolnictwie wyższym odnosi się do środków, za pomocą których instytucje szkolnictwa wyższego są zorganizowane i zarządzane. Zarządzanie ma ogromny wpływ na pracę kadry akademickiej i tym samym może mieć wpływ na informacje statystyczne przedstawione powyżej. W całej Europie w ubiegłych dekadach obserwowaliśmy ogólny trend polegający na zwiększaniu autonomii instytucji szkolnictwa wyższego w wielu obszarach ich działalności. Chociaż władze publiczne nadal odgrywają główną rolę w opracowywaniu przepisów, koordynowaniu i kierowaniu szkolnictwem wyższym, nastąpiło stopniowe odejście od szczegółowej kontroli państwa. Zgodnie z tym ogólnym trendem i pod wpływem czynników i tradycji lokalnych, pojawiło się wiele krajowych modeli zarządzania szkolnictwem wyższym. Modele te łączą elementy sterowania centralnego, autonomii instytucjonalnej i doradztwa ze strony interesariuszy (Huisman et al., 2016).

Niektóre raporty wskazują na to, że rząd przyjął rolę nadzorczą, odchodząc od szczegółowych uregulowań do kierowania zewnętrznego. Zadaniem państwa jest definiowanie celów krajowych, które muszą być realizowane przez instytucje, zapewnienie przejrzystości polityk wobec instytucji, a także różnych środków rozliczalności instytucji i ich pracowników. Kierowanie zewnętrzne jest również widoczne w rosnącym wpływie zewnętrznych interesariuszy w organach zarządzających instytucjami (EUA, 2011).

Trend polegający na rosnącej autonomii instytucji szkolnictwa wyższego został zaobserwowany w różnych obszarach, takich jak organizacja wewnętrzna i podejmowanie decyzji, zarządzanie finansami, sprawy akademickie oraz, co najważniejsze dla niniejszego raportu, polityka zarządzania pracownikami akademickimi.

We wcześniejszych raportach porównawczych stwierdzono, że sytuacja dotycząca podejścia strukturalnego do zarządzania personelem szkolnictwa wyższego jest złożona i różnorodna (Eurydice, 2008; EUA, 2011). Różnice mogą być znaczne, nie tylko pomiędzy poszczególnymi systemami, lecz również w ramach danego systemu i mogą wynikać ze zróżnicowania instytucjonalnego.

Ważne jest także, aby pamiętać, że w ramach analizy podejść do głównych zagadnień, takich jak rekrutacja, warunki pracy, wynagrodzenia, awans, w poprzednich raportach nie było możliwe określenie wyraźnych wzorców, do których pasowałyby systemy krajowe (Eurydice, 2008; EUA, 2011).

1.2.1. Rola związków zawodowych pracowników akademickich w negocjacjach i podejmowaniu decyzji na poziomie krajowym

Na poziomie krajowym podejmowanie decyzji w sprawach szkolnictwa wyższego często ma miejsce w ramach procesu negocjacji z różnymi partnerami i interesariuszami, dlatego badanie opinii związków zawodowych przeprowadzone na potrzeby tego raportu zapewnia pewne wskazówki co do działania takiego procesu. Związki zawodowe najczęściej występują w charakterze partnerów w negocjacjach (10 spośród 16 krajów) i w dialogu społecznym (11 spośród 16 krajów). W podobnej liczbie krajów związki zawodowe zazwyczaj uczestniczą w przesłuchaniach lub działalności lobbingsowej związanej z polityką w tym zakresie.

Jednak tylko w trzech z 16 krajów uczestniczących w badaniu związki zawodowe w ramach normalnej praktyki są zaangażowane jako pełnoprawni członkowie w organach lub procesach związanych z podejmowaniem decyzji. Najczęściej związki zawodowe pracowników akademickich biorą udział w debatach dotyczących polityki, lecz nie są zapraszane do stołu, przy którym podejmowane są decyzje.

Zapytano związki zawodowe o główne zagadnienia dotyczące pracowników akademickich, w odniesieniu do których prowadzą negocjacje na szczeblu krajowym. Niemal wszystkie związki zawodowe zaangażowane są zawsze (11 spośród 16) lub czasami (3 z 16) w negocjacje dotyczące wynagrodzeń. Natomiast rola związków zawodowych w odniesieniu do innych tematów nie jest tak jednorodna. Większość związków zawodowych stwierdza, że czasem zostają zaangażowane w negocjacje dotyczące warunków pracy, rekrutacji oraz projektowania i opracowywania reform szkolnictwa wyższego, podczas gdy mniej niż jedna trzecia twierdzi, że taka sytuacja ma zawsze miejsce.

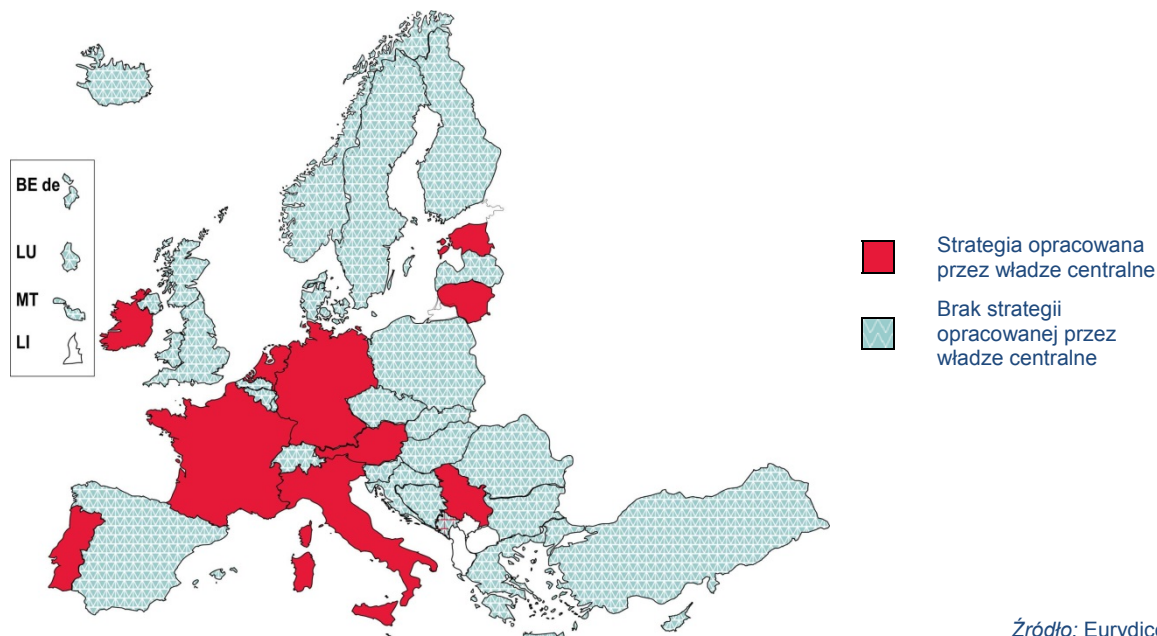
1.2.2. Planowanie strategiczne zasobów ludzkich w szkolnictwie wyższym

Wcześniejsze badania wykazały, że w większości krajów europejskich instytucje szkolnictwa wyższego cieszą się autonomią w zakresie planowania zasobów ludzkich (Eurydice, 2008). W większości systemów zadanie to jest realizowane przez podmioty składające się wyłącznie lub głównie z interesariuszy wewnętrznych. Jednak w niemal wszystkich krajach autonomia instytucji stanowi element szerszych celów społecznych, a planowanie strategiczne współgra z politykami na szczeblu centralnym i priorytetami zdefiniowanymi dla sektora szkolnictwa wyższego. Chociaż można to uznać za ograniczenie niezależności instytucjonalnej, to szkolnictwo wyższe zawsze działa w kontekście społecznym i dlatego w ramach zapewniania równowagi powinny obowiązywać mechanizmy odpowiedzialności, aby umożliwiające dobre wykorzystanie funduszy publicznych i prywatnych.

W niniejszym punkcie przeprowadzono analizę tego, czy - i w jakim zakresie - władze centralne opracowują średnio- lub długoterminowe strategie kierowania planowaniem zasobów ludzkich w instytucjach szkolnictwa wyższego.

Rysunek 1.7 pokazuje, że tylko w 10 systemach szkolnictwa wyższego władze centralne opracowały średnio- lub długoterminowe strategie dotyczące zasobów ludzkich w instytucjach szkolnictwa wyższego.

Rysunek 1.7: Średnio- lub długoterminowe strategie planowania zasobów ludzkich w szkolnictwie wyższym opracowane przez władze centralne, 2015/16



Źródło: Eurydice.

Strategie te obejmują zazwyczaj szereg różnych aspektów zagadnień związanych z obsadą etatów, takich jak, na przykład, rozkład płci i zawieranie umów na stałe lub na czas określony.

Rozkład płci wśród pracowników akademickich jest najbardziej powszechnym elementem strategii władz centralnych w zakresie zasobów ludzkich w szkolnictwie wyższym. Tak jest na przykład w Niemczech, Francji, Luksemburgu, Holandii i Austrii.

Czasami strategie dotyczą również rozkładu umów na czas określony i nieokreślony, lub kategorii personelu. Na przykład we Włoszech, Holandii i Austrii strategie określają maksymalne kwoty poszczególnych umów. We Włoszech takie poziomy odniesienia są wprowadzane w życie za pomocą środków budżetowych, gdzie dla każdej instytucji ustala się maksymalny dopuszczalny poziom wydatków. W Austrii kwoty stanowią część umów dwustronnych pomiędzy państwem federalnym a poszczególnymi uczelniami, podczas gdy w Holandii obowiązują ogólne ramy bez prawnie wiążących elementów. Natomiast Portugalia jest jedynym krajem, w którym obowiązuje strategia dotycząca kwot w odniesieniu do każdej kategorii personelu.

Inne aspekty stanowiące cele strategii to wspieranie mobilności i rozwoju zawodowego kadry akademickiej.

W niektórych przypadkach, strategie mogą służyć celom sprostania poszczególnym wyzwaniom. Na przykład w Irlandii, w Krajowej strategii na rzecz szkolnictwa wyższego do 2030 r. ⁽¹³⁾, zaleca się ważne reformy sektora technologii w aspekcie realizacji krajowych celów strategicznych. W strategii proponuje się przekształcanie instytutów technologii w uniwersytety poprzez zastosowanie szeregu rozwiązań, w tym określenie minimalnych wymogów i kwalifikacji personelu. W Serbii, oprócz innych aspektów, strategia ma na celu sprawienie, by serbska kadra akademicka pracująca za granicą powróciła do kraju w ramach działań zmierzających do ograniczenia „drenażu mózgow”.

⁽¹³⁾ Patrz: <http://www.heai.ie/en/policy/national-strategy> [Dostęp 6 czerwca 2017 r.].

Choć w większości krajów nie obowiązują konkretne strategie, to jednak mogą być stosowane ważne środki zmierzające do poprawy aspektów zarządzania kadrami akademickimi. W tym kontekście warto wspomnieć o Łotwie i Szwajcarii. Na podstawie oceny i rekomendacji Banku Światowego, w latach 2017-2019 na Łotwie zostanie przeprowadzony szereg nowych inicjatyw i opracowane zostaną polityki w zakresie wynagradzania personelu akademickiego, promocji i kwalifikacji. W Szwajcarii konkretne inicjatywy są wdrażane od 2000 r. Mają one na celu zwiększenie równouprawnienia płci w szkolnictwie wyższym, czyli zajęcie się kwestią, która sprawia, że kraj ten od dawna pozostaje w tyle.

Należy również zaznaczyć, że w niektórych przypadkach systemy szkolnictwa wyższego będą musiały dostosować się do strategii i przepisów opracowywanych przez władze centralne, które dotyczą całego sektora publicznego. Przykłady tego można znaleźć w Irlandii i Grecji, gdzie, w wyniku kryzysu gospodarczego, władze centralne wydały przepisy ograniczające lub zamrażające plany zatrudnienia.

Warto również odnotować, że obszary objęte planowaniem strategicznym zostały wymienione przez związki zawodowe w ankiecie wypełnionej do celów niniejszego raportu jako kluczowe zagadnienia stanowiące przedmiot ich zainteresowania. W szczególności zagadnienie coraz bardziej powszechnego stosowania umów na czas określony zostało podkreślone jako „bardzo ważny” powód do obaw w 12 z 16 krajów, z których uzyskano informacje. Podobnie związki zawodowe donoszą, że polityka równości szans stanowi główne zagadnienie w 10 krajach.

Wnioski

W Rozdziale 1 przedstawiono informacje na temat kontekstu, które mają na celu pomóc czytelnikowi zrozumieć środowisko, w którym pracuje kadra akademicka w Europie. Pomimo tego, że kadra akademicka jest obecna w każdym kraju, to nie stanowi ona jednolitej grupy. Różnice w strukturze kategorii personelu w poszczególnych systemach (patrz wykresy krajowe w Załączniku 1) są znaczne, podobnie jak różnice pomiędzy typami instytucji działających w ramach systemów. Ogólnie rzecz biorąc, występuje wiele form zróżnicowania zawodowego, które mogą odnosić się do typów instytucji i studiów, statusu zatrudnienia, rodzaju podstawowych obowiązków (działalność badawcza, nauczanie, zarządzanie), lub do wieku i płci.

Wymogi wobec szkolnictwa wyższego wyraźnie wzrosły w ciągu ubiegłych dwudziestu lat, co miało wpływ na kadrami akademickimi. Jednakże, chociaż w niektórych krajach odnotowano duży wzrost liczby studentów, to w innych niedawno zaobserwowano spadek wynikający ze zmian demograficznych, w szczególności ze zmniejszenia populacji absolwentów szkół średnich. Podobnie, w ciągu ubiegłych dwudziestu lat dużej zmianie uległa liczba pracowników akademickich. Natomiast zmiany w zakresie liczby pracowników często różnią się od tych dotyczących liczby studentów lub podążają za zmianami liczby studentów, lecz z pewnym opóźnieniem.

Sposób, w jaki instytucje szkolnictwa wyższego są zorganizowane i zarządzane ma niebagatelny wpływ na życie pracowników akademickich. Badania wskazują na ogólną tendencję polegającą na zwiększeniu niezależności instytucjonalnej oraz na pojawieniu się nowych form i modeli zarządzania. W ciągu ubiegłych dwudziestu lat zaobserwowano wzrost i rozwój różnych zewnętrznych mechanizmów kierowania, w tym instytucji i systemów finansowania i zapewniania jakości. Rola kadry akademickiej i reprezentujących ją związków zawodowych w dyskusjach na temat szkolnictwa wyższego i w procesach podejmowania decyzji jest mocno zróżnicowana w poszczególnych krajach.

Wartym odnotowania faktem jest brak średnio- lub długoterminowych strategii krajowych na rzecz planowania zasobów ludzkich w szkolnictwie wyższym (z wyjątkiem 10 krajów). Większość krajów wydaje się przenosić odpowiedzialność za planowanie akademickich zasobów kadrowych na instytucje szkolnictwa wyższego. W przypadkach, gdzie krajowe strategie zostały opracowane, często obejmują one zagadnienia takie, jak równe proporcje zatrudnionych kobiet i mężczyzn oraz rozkład umów na czas nieokreślony i na czas określony, lecz również mogą obejmować inne zagadnienia, takie jak mobilność, struktura kształcenia i ścieżki kariery.

ROZDZIAŁ 2: KADRA AKADEMICKA I JEJ KWALIFIKACJE

W Rozdziale 1 przedstawiono wybrane wskaźniki statystyczne, które zapewniły kontekst dla niniejszego raportu porównawczego. Podkreślono tam również niektóre kluczowe aspekty, które należy uwzględnić podczas analizy zawodów akademickich, łącznie z faktem, że akademicy nie mogą być postrzegani jako jednorodna grupa specjalistów. Jak przedstawiono na diagramach w załączniku do niniejszego raportu, zawody akademickie obejmują szereg kategorii, które mogą się różnić pod względem zadań, kwalifikacji, umów itp. Sytuacja jest jeszcze bardziej złożona w systemach szkolnictwa wyższego, w których występuje kilka podsektorów (np. uniwersytety, uniwersytety nauk stosowanych), gdyż w każdym z nich mogą pracować różne kategorie pracowników.

Opierając się na analizie przedstawionej w Rozdziale 1 i diagramach załączonych do niniejszego raportu, w niniejszym rozdziale omówiono wymagania dotyczące kwalifikacji kadry akademickiej. Patrząc z perspektywy rozwoju kariery, w rozdziale tym opisano stopień doktora, przedstawiono informacje na temat statusu doktorantów, roli doktoratu w karierze akademickiej oraz treści kształcenia w ramach studiów doktoranckich. W drugiej części przedstawiono rozwój kariery w środowisku akademickim, w szczególności procedury, dzięki którym akademicy stają się członkami społeczności o wysokim statusie.

Rozdział ten opiera się głównie na informacjach dostarczonych przez władze centralne, tzn. na danych zebranych przez krajowe biura Eurydice⁽¹⁴⁾. Tam, gdzie było to możliwe i stosowne, dane Eurydice zostały uzupełnione danymi z innych źródeł, a mianowicie danymi z badania przeprowadzonego przez Eurodoc (*European Council of Doctoral Candidates and Junior Researchers* - Europejską Radę Doktorantów i Młodych Naukowców)⁽¹⁵⁾ i danymi opracowanymi w ramach badania EUROAC⁽¹⁶⁾.

2.1. Stopień doktora: punkt wyjścia dla kariery akademickiej?

Podczas gdy doktorat w coraz większym stopniu musi zaspokajać potrzeby rynku pracy, które są większe niż potrzeby świata akademickiego⁽¹⁷⁾, jest on powszechnie postrzegany jako kamień milowy w rozwoju kariery akademickiej. Przygotowanie doktoratu na ogół trwa co najmniej trzy lata i charakteryzuje go podwójna przynależność: jest traktowany jako wczesny etap kariery akademickiej⁽¹⁸⁾ i jednocześnie odpowiada rozszerzonemu okresowi kształcenia na wysokim poziomie, który zasada się na badaniach.

W punkcie tym najpierw przedstawiono status doktorantów z różnych perspektyw. Następnie omówiono to, czy - i w jakim zakresie - stopień naukowy doktora jest warunkiem niezbędnym do rozwoju kariery akademickiej. W trzecim podpunkcie przeprowadzono analizę zakresu, w jakim programy studiów doktoranckich przygotowują doktorantów do przyszłych obowiązków dydaktycznych.

(14) Aby uzyskać więcej informacji nt zbierania danych przez Eurydice, patrz wstęp do niniejszego raportu.

(15) Aby uzyskać więcej informacji na temat badania Eurodoc, patrz wstęp do niniejszego raportu.

(16) Aby uzyskać więcej informacji na temat badania EUROAC, patrz wstęp do niniejszego raportu.

(17) Na przykład zostało to wymienione w zbiorze wytycznych zwanych „Zasadami z Salzburga” (Seminarium bolońskie pt. „*Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*” (Programy studiów doktoranckich na rzecz europejskiego społeczeństwa opartego na wiedzy), Salzburg, 3-5 lutego 2005 r. Wnioski i zalecenia. [PDF] dostępne są pod adresem: http://www.eua.be/Libraries/cde-website/Salzburg_Conclusions.pdf?sfvrsn=0 [Dostęp 11 lipca 2016 r.]. Zasady te zostały potwierdzone i rozszerzone w 2010 roku, w dokumencie pt. „Zalecenia Salzburg II” (EUA, 2010).

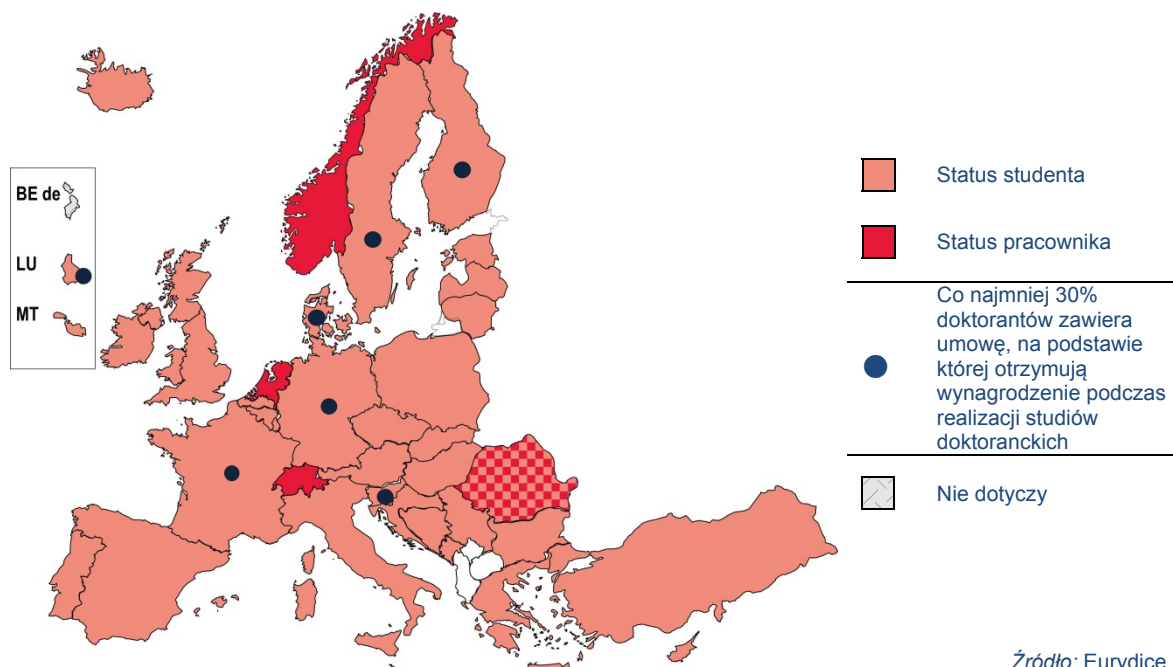
(18) W dokumencie Komisji pt. „*Towards a European Framework for Research Careers*” opublikowanym w 2011 r. (Komisja Europejska, 2011c) o doktorantach mówi się jako o „naukowcach na wczesnym etapie kariery” (ang. *first stage researchers*). Kategorię tę definiuje się jako „osoby prowadzące badania naukowe pod nadzorem w branży, instytucjach badawczych lub na uniwersytetach” (ibid., s. 7).

2.1.1. Oficjalny status doktorantów

Pomimo tego, że w ramach procesu bolońskiego studia doktoranckie uznaje się za studia wyższe trzeciego stopnia ⁽¹⁹⁾, działalność badawcza prowadzona na szeroką skalę, która leży u podstaw kształcenia doktorantów sprawia, że studia te diametralnie różnią się od studiów pierwszego i drugiego stopnia (EUA, 2010). Z tego powodu doktorantów powszechnie uznaje się za naukowców na wczesnym etapie kariery (EUA, 2010; Komisja Europejska, 2011c). Takie podwójne traktowanie rodzi pytania o status prawny doktorantów, tzn. czy są oni traktowani jako studenci, czy też są postrzegani jako pracownicy. Ta kwestia jest tu analizowana z dwóch perspektyw: po pierwsze z punktu widzenia władz centralnych, za pośrednictwem informacji przekazywanych przez biura krajowe Eurydice i po drugie, z perspektywy doktorantów, za pośrednictwem źródeł innych niż Eurydice.

Jak przedstawiono na rysunku 2.1, w prawie wszystkich europejskich systemach szkolnictwa wyższego doktoranci traktowani są przede wszystkim jako studenci (tzn. doktoranci posiadają legitymacje studenckie i są uprawnieni do różnych usług/świadczeń przysługujących studentom). Może to częściowo odzwierciedlać wpływ procesu bolońskiego, a mianowicie fakt, że od czasu uwzględnienia stopnia naukowego doktora w strukturach bolońskich odnotowano większy nacisk na dydaktykę w programach doktoranckich. Tylko w trzech systemach szkolnictwa wyższego doktoranci są głównie traktowani jako pracownicy i zawierane są z nimi umowy, na podstawie których otrzymują wynagrodzenie podczas realizacji studiów doktoranckich, które są zgodne z prawem pracy. Taka sytuacja ma miejsce w Szwajcarii i Norwegii, gdzie większość doktorantów jest zatrudniona na podstawie umowy o pracę, w myśl której otrzymują wynagrodzenie podczas realizacji studiów doktoranckich oraz w Holandii, gdzie około połowa wszystkich doktorantów zawiera umowy (a kolejne 5% to studenci, podczas gdy 45% to „doktoranci zewnętrzni”, co zazwyczaj oznacza, że pracują poza środowiskiem akademickim). Dość specyficzną sytuację można zaobserwować w Rumunii, gdzie wszyscy doktoranci mają łączony status „studenta-pracownika”, co oznacza, że żadna z tych dwóch kategorii nie jest dominująca.

Rysunek 2.1: Podstawowy status prawny doktorantów, 2015/16



⁽¹⁹⁾ Seminarium Bolońskie pt. „*Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*”, Salzburg, 3-5 lutego 2005 r. Wnioski i zalecenia. [PDF] dostępne są pod adresem: http://www.eua.be/Libraries/cde-website/Salzburg_Conclusions.pdf?sfvrsn=0 [Dostęp 11 lipca 2016 r.].

Objaśnienie (rysunek 2.1)

„Podstawowy status prawny doktorantów” odnosi się do dominującego statusu prawnego, tzn. do takiego, który dotyczy wszystkich lub większości doktorantów. „Status studenta” odnosi się do statusu prawnego oficjalnie uznawanego w kraju i przez instytucje szkolnictwa wyższego. Na ogół status studenta wiąże się z posiadaniem legitymacji studenckiej i różnymi usługami i/lub świadczeniami przysługującymi studentom, w tym z dotowanym zakwaterowaniem i ubezpieczeniem dla studentów. „Status pracownika” odnosi się do sytuacji, w której z doktorantami zawierane są umowy, na podstawie których otrzymują wynagrodzenie podczas realizacji studiów doktoranckich, zgodnie z ustawodawstwem dotyczącym zatrudnienia (obejmujące np. ubezpieczenie emerytalne, ubezpieczenie zdrowotne, ubezpieczenie społeczne, itp.).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE de): Jedyna instytucja szkolnictwa wyższego działająca w systemie zapewnia programy studiów na poziomie 6 (studia licencjackie) wg klasyfikacji ISCED 2011. Nie są prowadzone studia doktoranckie.

Chorwacja: Zgodnie z prawem, wszyscy doktoranci mają status studenta, choć znacznie mniej uprawnień w porównaniu do studentów studiów licencjackich i magisterskich (np. nie są uprawnieni do dotowanego zakwaterowania lub wyżywienia, jakie przysługuje pozostałym studentom).

Słowenia: Wszyscy doktoranci mają status studentów oraz około jedna trzecia z nich (37% w roku akademickim 2015/16) zaangażowana jest w „Program dla Młodych Naukowców”, co implikuje podwójny status „studenta-pracownika”.

Kraje, w których doktoranci są przede wszystkim studentami można podzielić na dalsze kategorie. W niektórych z nich, co najmniej 30% doktorantów zawarło umowy o pracę związane z doktoratem, co oznacza, że mają oni zarówno status studenta, jak i pracownika. Na przykład w Danii, niemal wszyscy doktoranci mają status studenta i większość z nich (90-95%) zawarła umowy związane z doktoratem. Podobną sytuację - choć tu występuje mniejszy odsetek umów, na podstawie których doktoranci otrzymują wynagrodzenie podczas realizacji studiów doktoranckich - można zaobserwować w Luksemburgu (80% doktorantów zawarło takie umowy), Niemczech (64%), Szwecji (62%), Finlandii (50%), Słowenii (37%) i Francji (32%). W kilku innych krajach umowy, na podstawie których doktoranci otrzymują wynagrodzenie podczas realizacji studiów doktoranckich są zawierane albo z mniejszym odsetkiem beneficjentów (np. 13% we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii) lub brak jest danych o liczbie beneficjentów (np. W Hiszpanii). Nadal w większości systemów szkolnictwa wyższego (ok. 20 systemów), doktoranci są głównie traktowani jak studenci, a umowy, na podstawie których otrzymują wynagrodzenie podczas realizacji studiów doktoranckich (np. umowy o pracę związane z doktoratem) nie są zawierane lub występują bardzo rzadko. Oznacza to, że w przypadku, gdy doktoranci pracują w środowisku akademickim - co zdarza się bardzo często - umowy o pracę zawierają niezależnie od doktoratu.

Warto również zauważyć, że w niektórych krajach (Bułgaria, Dania, Łotwa, Litwa, Węgry, Holandia, Polska i Norwegia) możliwe jest przygotowanie rozprawy doktorskiej bez posiadania formalnego statusu doktoranta. Jak wspomniano wcześniej, jest to dość popularne w Holandii, gdzie niemal połowa wszystkich doktorantów (45%) przygotowuje rozprawę w trybie zewnętrznym, co oznacza, że nie mają oni formalnego statusu doktoranta. Jednakże w większości systemów szkolnictwa wyższego, w których opcja ta jest dostępna (siedem systemów spośród ośmiu), nie jest to typowa ścieżka prowadząca do doktoratu, lecz alternatywne rozwiązanie dla osób, które są już członkami środowiska akademickiego. Na przykład w Bułgarii, opcja ta jest przeznaczona dla pracowników akademickich na stanowiskach niższego szczebla, a mianowicie dla różnych kategorii asystentów i pracowników naukowych. Na Węgrzech, Łotwie, Litwie i w Polsce możliwa jest obrona rozprawy doktorskiej bez uczęszczania na studia doktoranckie, lecz poza przedłożeniem rozprawy od kandydatów oczekuje się doświadczenia naukowego (np. doświadczenia w pracy w środowisku akademickim, artykuły publikowane w czasopiśmie akademickich, monografie itp.). Podobną sytuację można zaobserwować w Danii, gdzie opcja ta jest dostępna tylko dla kandydatów, którzy zostali uznani za posiadających wystarczające kwalifikacje przez instytucje szkolnictwa wyższego i dotyczy ona jedynie około 1-2% osób, które uzyskują stopień doktora rocznie. Nieco bardziej otwarte podejście można zaobserwować w Norwegii, gdzie wszyscy zainteresowani kandydaci mogą samodzielnie i bez formalnego nadzoru przygotowywać swoje rozprawy doktorskie. Jednakże pomimo tego, że rozprawa musi zostać napisana zgodnie z tymi samymi standardami akademickimi co te przygotowane w ramach studiów doktoranckich, to uzyskany stopień nie jest taki sam: rozprawa napisana samodzielnie prowadzi do uzyskania stopnia „Dr.Philos”, podczas gdy tradycyjne studia doktoranckie prowadzą do uzyskania stopnia „PhD”.

Oprócz perspektywy systemu szkolnictwa wyższego, status doktorantów można również analizować z punktu widzenia kandydatów. Taką analizę można przeprowadzić z wykorzystaniem danych

z badania, które zostało przeprowadzone w latach 2008-2009 przez Eurodoc (Ates i in., 2011). Badanie objęło 12 krajów ⁽²⁰⁾ i jedno z pytań dotyczyło tego, czy doktoranci i młodzi naukowcy ⁽²¹⁾ kwalifikują się jako osoby posiadające status studenta (ibidem, s. 21). W trzech krajach - we Francji, Austrii i Szwecji - ponad 90% respondentów odpowiedziało, że posiadają oni status studenta. Jest to spójne z danymi przedstawionymi na rysunku 2.1, które pokazują, że doktoranci w tych krajach mają przede wszystkim status studentów (choć niektórzy mogli również zawrzeć umowy, na podstawie których otrzymują wynagrodzenie podczas realizacji studiów doktoranckich). W Belgii, Finlandii, Niemczech, Portugalii, Słowenii i Hiszpanii, odsetek osób, które określiły siebie jako posiadających status studenta wynosił pomiędzy 60% a 90%, co stanowi kolejne potwierdzenie, że doktoranci w tych krajach mają głównie status studentów. Natomiast w Holandii i Norwegii więcej niż połowa wszystkich respondentów - odpowiednio 70% i 63% - określiła, że nie posiadają statusu studenta. Powyższe potwierdza dane przedstawione na rysunku 2.1, które pokazują, że główny status doktorantów w Holandii i Norwegii to status pracownika. Spośród wszystkich uczestniczących krajów, w Chorwacji można zaobserwować najbardziej nieokreślony wzorzec, gdzie około połowa wszystkich respondentów (52%) wskazuje na status studenta, a druga połowa nie określa siebie jako studentów. To może odzwierciedlać fakt, że chociaż formalnie są oni traktowani jako studenci, doktoranci w Chorwacji mają mniejszy zakres uprawnień niż ten przysługujący studentom studiów pierwszego i drugiego stopnia (patrz Objasnienia dotyczące poszczególnych krajów dotyczące rysunku 2.1).

2.1.2. Rola doktoratu w karierze akademickiej

Podczas omawiania kształcenia na poziomie studiów doktoranckich z perspektywy rozwoju kariery, kluczową kwestią jest to, czy - i w jakim zakresie - stopień doktora jest niezbędny do celów rozwoju kariery w środowisku akademickim. To pytanie zadano tutaj z dwóch punktów widzenia: formalnych/prawnych wymogów dotyczących kwalifikacji pracowników akademickich i praktyki stosowanej w środowisku akademickim.

Patrząc na formalne wymogi dotyczące kwalifikacji, rysunek 2.2 pokazuje, że w większości krajów europejskich doktorat jest wymagany zgodnie z prawem do uzyskania zatrudnienia na niektórych stanowiskach akademickich. W większości przypadków, wymóg ten odnosi się do stanowisk średniego lub wyższego szczebla, ale może również dotyczyć pracowników niższych rangą (aby uzyskać więcej informacji, patrz Załącznik 1).

Czasami kandydaci mogą zostać mianowani na dane stanowisko bez posiadania stopnia doktora, lecz oczekuje się, że uzyskają go w określonym czasie. Na przykład w Polsce, osoby posiadające tytuł magistra mogą zostać zatrudnione jako asystenci, natomiast muszą uzyskać stopień doktora w terminie ośmiu lat od zatrudnienia. Podobną sytuację można zaobserwować na Węgrzech, gdzie asystenci powinni obronić doktorat w terminie dziesięciu lat. W Chorwacji pracownicy akademicy na stanowiskach niższego szczebla, którzy nie mają doktoratu, mają obowiązek (wynikający z zawartej umowy) uzyskania go w czasie trwania pierwszej umowy, która zawsze jest zawierana na czas określony. W Słowenii asystenci bez doktoratu mogą być mianowani na stanowisko trzykrotnie na okres trzech lat, a po upływie tego okresu mogą uzyskać kolejną nominację tylko pod warunkiem, że uzyskali stopień doktora. Kolejny przykład można znaleźć we Francji, gdzie osoby kończące rozprawę doktorską mogą podpisać umowę na czas określony, zawieraną z młodymi nauczycielami akademickimi „ATER” (*attache temporaire d'enseignement et de recherche*), lecz oczekuje się od nich uzyskania doktoratu w terminie jednego roku, a następnie mogą kontynuować pracę w ramach umowy „ATER” jako naukowcy ze stopniem doktora. Wszystkie pozostałe stanowiska w ramach głównej ścieżki kariery akademickiej - a mianowicie *maître de conférences* i *professeur des universités* - są dostępne wyłącznie dla posiadaczy stopnia doktora.

Warto także wspomnieć, że stopień doktora może zwiększać stabilność zatrudnienia w ramach umowy o pracę. Odpowiedni przykład można znaleźć w Rumunii, gdzie asystenci bez doktoratu mogą

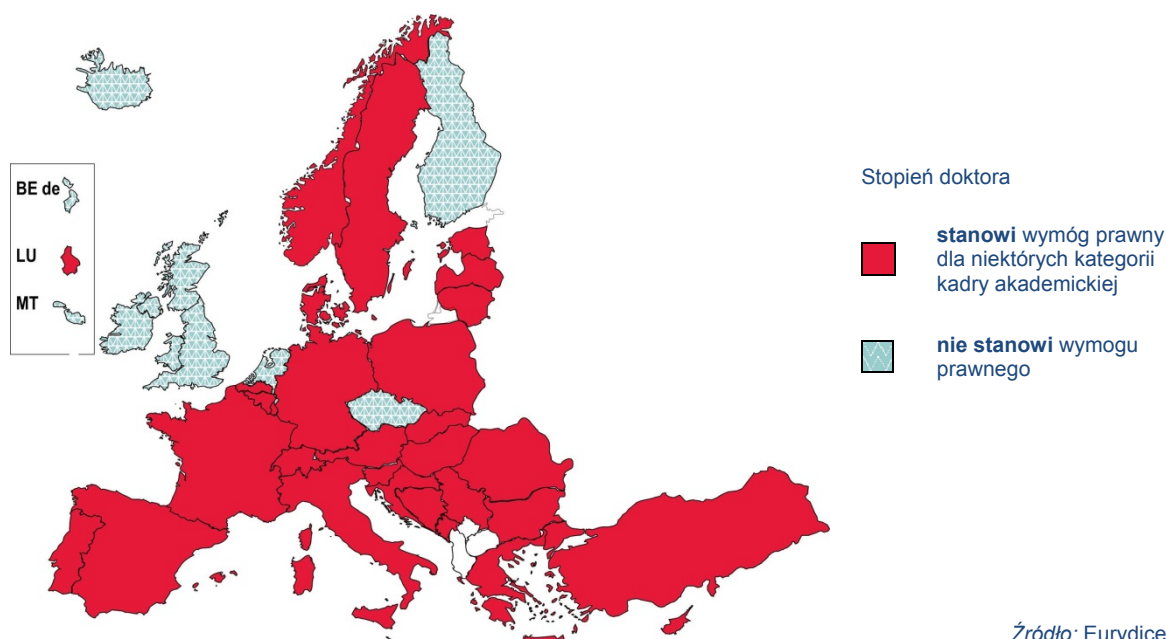
⁽²⁰⁾ Belgia, Niemcy, Hiszpania, Francja, Chorwacja, Holandia, Austria, Portugalia, Słowenia, Finlandia, Szwecja i Norwegia

⁽²¹⁾ Badaniem objęto doktorantów oraz młodych naukowców, czyli pracowników naukowych, którzy uzyskali doktorat i pracują na poziomie poddoktoranckim (Ates i in., 2011, s. 1).

jedynie zawierać umowy na czas określony, natomiast asystenci posiadający stopień doktora mogą zawierać umowy na czas nieokreślony. Podobnie jak w większości krajów, w Rumunii stanowiska powyżej asystenta są dostępne wyłącznie dla posiadaczy stopnia doktora.

Zakres, w jakim posiadanie stopnia doktora jest wymagane na mocy przepisów może być różny w zależności od rodzaju instytucji szkolnictwa wyższego i/lub sektora. Na ogół w krajach, w których występuje kilka rodzajów instytucji, które obejmują różne kategorie kadry akademickiej, doktorat jest znacznie częściej wymagany na uniwersytetach niż w instytucjach spoza sektora uniwersyteckiego. Na przykład, we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Słowenii i Szwajcarii doktorat jest zgodnie z prawem wymagany w przypadku większości kategorii personelu na uniwersytetach, podczas gdy wymóg ten nie ma zastosowania do pracowników innych instytucji szkolnictwa wyższego. W Danii większość nauczycieli akademickich na uniwersytetach musi posiadać stopień doktora, natomiast wymóg ten odnosi się jedynie do niektórych kategorii pracowników innych instytucji szkolnictwa wyższego. We Włoszech, od 2010 roku, jedna kategoria personelu na uniwersytetach musi posiadać doktorat (*ricercatori universitari a determinato tempo*, tj. pracownicy naukowci zatrudniani na czas określony), natomiast w innych instytucjach szkolnictwa wyższego (np. kolegia sztuk pięknych, muzyki i tańca), żadna z kategorii pracowników nie jest objęta tym wymogiem.

Rysunek 2.2: Stopień doktora jako wymóg prawny zatrudnienia dla niektórych kategorii kadry akademickiej, 2015/16



Źródło: Eurydice.

Objaśnienie

W przypadku krajów, w których działa kilka sektorów szkolnictwa wyższego i w których obowiązują różne wymogi dotyczące kwalifikacji kadry akademickiej przedstawione informacje dotyczą sektora uniwersyteckiego.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr) Rysunek przedstawia sytuację na uniwersytetach. W innych instytucjach szkolnictwa wyższego (*Hautes Écoles* i szkoły artystyczne), żadna kategoria pracowników nie musi posiadać doktoratu.

Belgia (BE de): Jedyna instytucja szkolnictwa wyższego działająca w systemie nie ma statusu uniwersytetu i zapewnia programy studiów na poziomie 6 wg klasyfikacji ISCED 2011 (studia licencjackie). Pracownicy nie są zobowiązani do posiadania stopnia doktora.

Dania: Ustawodawstwo odnosi się do poziomu studiów doktoranckich, a nie posiadania stopnia doktora.

Włochy: Posiadanie stopnia doktora jako wymóg prawny zostało wprowadzone w 2010 roku. Odnosi się do pracowników naukowych zatrudnianych na czas określony (*ricercatori universitari a determinato tempo*) - kategorii personelu, którą można znaleźć na uniwersytetach.

Austria: Posiadanie stopnia doktora stanowi wymóg prawny dla następujących kategorii personelu: *Universitätsdozent (Ao. Univ.-Prof.) i Nicht-habilitierter Wissenschaftlicher/Künstlerischer Mitarbeiter*. Kategorie te są obecnie wycofywane.

Słowenia i Szwajcaria: Rysunek przedstawia sytuację na uniwersytetach. Nie ma on zastosowania do innych instytucji szkolnictwa wyższego.

W około jednej czwartej europejskich systemów szkolnictwa wyższego, a mianowicie we Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii, Republice Czeskiej, Irlandii, na Malcie, w Holandii, Finlandii, Wielkiej Brytanii i Islandii - przepisy na poziomie centralnym nie stanowią, że doktorat jest minimalnym wymogiem w zakresie kwalifikacji nauczycieli akademickich wszystkich stopni. Jednakże, pomimo tego, że w większości tych krajów doktorat nie stanowi wymogu prawnego, to nadal odgrywa ważną rolę w rozwoju kariery akademickiej. Na przykład w Holandii, mimo niezależności instytucjonalnej, na wszystkich uniwersytetach badawczych wymogiem przyjęcia na każde nowe stanowisko naukowe jest posiadanie stopnia doktora. Podobnie w Irlandii, instytucje szkolnictwa wyższego często określają, że kandydaci muszą posiadać stopień doktora. Podobna sytuacja ma miejsce w Czechach, na Malcie i Islandii, gdzie doktorat nie jest wymagany zgodnie z prawem, lecz na mocy wewnętrznych przepisów instytucji szkolnictwa wyższego. Na przykład na Uniwersytecie Maltańskim, który jest jedyną uczelnią publiczną w tym kraju, wewnętrzne przepisy określają, że asystenci bez doktoratu są zobowiązani do uzyskania stopnia doktora w terminie od sześciu do ośmiu lat od daty zatrudnienia. Wszystkie pozostałe kategorie pracowników (tj. wykładowcy, starsi wykładowcy, profesorowie nadzwyczajni i profesorowie) muszą posiadać przynajmniej stopień doktora. W Republice Czeskiej przepisy wewnętrzne instytucji szkolnictwa wyższego nakładają obowiązek posiadania stopnia doktora na starszych asystentów, profesorów nadzwyczajnych i profesorów.

Perspektywa regulacji prawnych przedstawiona na rysunku 2.2 może zostać uzupełniona o dane z dostępnych badań, a mianowicie zbiorem danych na temat 12 krajów ⁽²²⁾ przedstawiającym odsetek profesorów pracujących na uniwersytetach i posiadających stopień doktora, który został opracowany w ramach badania EUROAC. W badaniu wyróżniono grupę sześciu systemów szkolnictwa wyższego, w której skład wchodzi Niemcy, Austria, Polska, Portugalia, Finlandia i Szwajcaria, gdzie ponad 90% profesorów pracujących na uniwersytetach posiada stopień doktora (Höhle i Teichler, 2013a, s. 252). Jest to spójne z danymi przedstawionymi na rysunku 2.2, świadczącymi o tym, że w większości tych systemów (pięć z sześciu) posiadanie stopnia doktora jest formalnym wymogiem prawnym ubiegania się o przyjęcie na stanowiska w ramach niektórych kategorii pracowników akademickich. W pięciu systemach szkolnictwa wyższego odsetek profesorów pracujących na uniwersytetach i posiadających stopień doktora wynosi od około 60% do 80%. Systemy te działają w Chorwacji, Irlandii, Holandii, Wielkiej Brytanii i Norwegii (ibid.). Jak przedstawiono na rysunku 2.2, systemy te różnią się pod względem ram regulacyjnych: w Irlandii, Holandii i Wielkiej Brytanii doktorat nie stanowi wymogu prawnego, aby ubiegać się o pracę na stanowisku w ramach dowolnej kategorii kadry akademickiej, natomiast w Chorwacji i Norwegii doktorat jest wymagany w odniesieniu do niektórych kategorii pracowników. Włochy stanowią tu wyjątek, ponieważ tylko jedna trzecia profesorów uczelnianych posiada stopień doktora (ibid.) ⁽²³⁾. Ogólnie rzecz biorąc można stwierdzić, że w przeciwieństwie do panujących opinii, posiadanie stopnia doktora niekoniecznie jest niezbędne do pracy w środowisku akademickim we wszystkich systemach szkolnictwa wyższego (ibid.).

Jednakże, nawet jeśli doktorat nie odgrywa takiej samej roli we wszystkich systemach szkolnictwa wyższego, dane przedstawione w tym rozdziale sugerują, że odgrywa on kluczową rolę w większości systemów. Potwierdzają to inne badania, w tym badanie jakościowe prowadzone w formie wywiadów w ramach badania EUROAC (Fumasoli, Goastellec i Kehm, 2015), które sugeruje, że „doktorat sam w sobie stanowi warunek ubiegania się o pracę na większości stanowisk akademickich w większości krajów i podsektorów szkolnictwa wyższego” (ibid., s. 205). Ponadto wyniki badań pokazują również, że pomimo tego, że doktorat stanowi warunek ubiegania się o pracę, często sam fakt posiadania stopnia doktora nie jest wystarczający, aby rozpocząć karierę w środowisku akademickim. Jak zauważyli Kwiek i Antonowicz (2015, s. 43), w „zmasowanych systemach kształcenia na poziomie studiów doktoranckich, tylko wybrani doktorzy mają szansę kiedykolwiek wejść na ścieżkę kariery w środowisku akademickim”. Innymi słowy, poza posiadaniem stopnia doktora, dodatkowe czynniki wpływają na rozpoczęcie kariery w środowisku akademickim. Spośród nich, Kwiek i Antonowicz

⁽²²⁾ Niemcy, Irlandia, Chorwacja, Włochy, Holandia, Austria, Polska, Portugalia, Finlandia, Wielka Brytania, Norwegia i Szwajcaria

⁽²³⁾ Natomiast odsetek posiadaczy stopnia doktora na uniwersytetach we Włoszech jest znacznie wyższy wśród młodych naukowców (65%). Wskazuje to na to, że doktorat dopiero niedawno stał się typowym wymogiem dotyczącym kwalifikacji niezbędnych do kariery akademickiej (Ates i Brechelmacher, 2013).

podkreślają rolę promotora, przypominając, że „[b]ez względu na status prawny i instytucjonalny, doktoranci potrzebują mentora akademickiego, który zapewni im wsparcie intelektualne przez cały czas trwania procesu badawczego prowadzącego do opracowania rozprawy doktorskiej” (ibid., s. 43). Inne powiązane aspekty obejmują jakość rozprawy doktorskiej, liczbę publikacji, uczestnictwo w konferencjach, doświadczenie na arenie międzynarodowej, doświadczenie w pracy w środowisku akademickim podczas pisania rozprawy doktorskiej, rozmiar/jakość sieci zbudowanych w czasie pracy nad doktoratem itd. (ibid.).

2.1.3. Doświadczenie doktorantów w prowadzeniu zajęć dydaktycznych

Niezależnie od statusu prawnego doktorantów, kluczowym elementem studiów doktoranckich jest zapewnienie rozwoju wiedzy poprzez prowadzenie oryginalnych badań (EUA, 2010). Poza prowadzeniem badań doktorat może obejmować inne działania, takie jak prowadzenie zajęć, uczestnictwo w kursach szkoleniowych, poprawianie prac egzaminacyjnych, działanie w charakterze promotora prac magisterskich, wykonywanie prac laboratoryjnych, pisanie artykułów, zapewnianie pomocy promotorowi w realizacji jego/jej zadań itd. (Brechelmacher i in., 2015). Zakres i rozkład tych działań zazwyczaj jest różny nie tylko w poszczególnych instytucjach, lecz również w poszczególnych dziedzinach i/lub w przypadku różnych promotorów. W pewnym stopniu takie zróżnicowanie okazuje się być koniecznością, ponieważ „kształcenie doktorantów to indywidualna podróż i muszą zostać zapewnione struktury wspierania indywidualnego rozwoju” (EUA, 2010, s. 5). Natomiast ze względu na fakt, że doktorzy mogą zdecydować się na pozostanie w środowisku akademickim i w rezultacie ich obowiązki mogą obejmować prowadzenie zajęć, należy zastanowić się, czy i w jakim stopniu studia doktoranckie odpowiednio przygotowują doktorantów do roli nauczyciela, na przykład dzięki temu, że obejmują obowiązki dydaktyczne. W niniejszym punkcie omówiono tę kwestię z dwóch różnych perspektyw: z punktu widzenia władz centralnych i samych doktorantów.

Według danych przekazanych przez władze centralne, obowiązki dydaktyczne w ramach studiów doktoranckich są regulowane tylko w ograniczonym stopniu. Innymi słowy, ramy prawne generalnie nie precyzują, że prowadzenie zajęć jest jednym z elementów, które powinny być uwzględnione w programach studiów doktoranckich. Natomiast istnieją jednak odstępstwa od tej reguły.

W kilku krajach (Bułgaria, Dania, Estonia, Polska i Słowacja), ramy prawne są sformułowane w sposób, który sprawia, że obowiązki dydaktyczne stanowią standardowy element wszystkich lub większości programów studiów doktoranckich. Na przykład w Słowacji, ustawodawstwo nakłada na wszystkich studentów dziennych studiów doktoranckich - tj. na 56% wszystkich doktorantów w roku akademickim 2015/16 - obowiązek nauczania w średnim wymiarze czterech godzin tygodniowo. W Polsce i Bułgarii odbycie praktyki nauczycielskiej jest wymogiem prawnym wobec prawie wszystkich doktorantów, wyjątkiem są tu tzw. „niezależni studenci”, tzn. ci, którzy nie realizują zorganizowanego programu studiów doktoranckich (patrz Rozdział 2.1.1). Chociaż w obu krajach dokładna liczba godzin dydaktycznych jest ustalana przez uniwersytety, ustawodawstwo w Polsce określa, że ich liczba nie może przekroczyć 90 rocznie. W Danii ustawodawstwo przewiduje, że doktoranci powinni zdobyć doświadczenie w dydaktyce, lub w innej formie przekazywania wiedzy, lecz zakres takiego doświadczenia nie został określony. Według statystyk na poziomie centralnym, niemal wszyscy doktoranci (95-98%) są zaangażowani w dydaktykę. Inny sposób włączania dydaktyki w główny nurt studiów doktoranckich można zaobserwować w Estonii, gdzie ramy prawne określają, że prowadzenie zajęć i nadzorowanie pracy studentów należy do kompetencji, jakie powinni posiadać doktoranci, co oznacza, że programy studiów doktoranckich powinny być ukierunkowane na te kompetencje. Jednak przepisy nie uwzględniają dalszych szczegółów, tzn. nie określają zakresu praktyki dotyczącej działalności dydaktycznej i/lub promotorskiej.

Innym sposobem na uwzględnienie praktyki nauczycielskiej jest wymaganie, by dydaktyką zajmowali się tylko doktoranci, którzy zawarli umowę, na podstawie której otrzymują wynagrodzenie podczas realizacji studiów doktoranckich (patrz punkt 2.1.1). Taka sytuacja ma miejsce w Hiszpanii, gdzie doktoranci, którzy zawarli umowę, na podstawie której otrzymują wynagrodzenie podczas realizacji studiów doktoranckich są prawnie zobligowani do działalności dydaktycznej w wymiarze około 60 godzin rocznie. Jednakże spośród trzech głównych typów umów zawieranych z doktorantami - przyszłymi profesorami uczelnianymi, adiunktami i pracownikami naukowymi - tylko dwa pierwsze obejmują obowiązki dydaktyczne, ponieważ

przyszli pracownicy naukowci nie są zobowiązani do prowadzenia zajęć. Podobną sytuację można zaobserwować we Francji, gdzie umowy zawierane z doktorantami, na podstawie których otrzymują wynagrodzenie podczas realizacji studiów doktoranckich mogą dotyczyć wyłącznie badań naukowych lub mogą obejmować działalność dydaktyczną, upowszechnianie informacji naukowej i technicznej, promocję wyników badań naukowych i technicznych lub pracę eksperta zewnętrznego.

Chociaż nie określono tego w ustawodawstwie, szacunki z niektórych innych krajów wskazują na to, że umowy z doktorantami często wiążą się z prowadzeniem zajęć dla studentów. Na przykład w Szwecji szacuje się, że odsetek doktorantów, którzy zajmują się dydaktyką wynosi około 60%, co odpowiada procentowi doktorantów, którzy zawarli umowy, na podstawie których otrzymują wynagrodzenie podczas realizacji studiów doktoranckich. W Niemczech około dwie trzecie wszystkich doktorantów zawarło umowy tego typu, a szacunki przeprowadzone na poziomie centralnym wskazują, że około jedna trzecia z nich jest zaangażowana w dydaktykę.

Natomiast w większości krajów ramy prawne nie nakładają obowiązku prowadzenia zajęć na żadną z kategorii doktorantów, pozostawiając to do decyzji instytucji szkolnictwa wyższego. Czasami, gdy obowiązki dydaktyczne nie są standardowym elementem programu studiów doktoranckich, stosuje się regulacje ogólne. Na przykład na Litwie, przepisy stanowią, że instytucje szkolnictwa wyższego mogą wymagać nauczania w wymiarze do 100 godzin rocznie, ale taka działalność nie może być obowiązkowa na pierwszym lub ostatnim roku studiów doktoranckich. W Rumunii ustawodawstwo przewiduje, że od doktorantów można wymagać nauczania w wymiarze od czterech do sześciu godzin tygodniowo, lecz nie jest to obowiązkowy element wszystkich programów studiów doktoranckich. W przepisach w większości pozostałych krajów (z wyjątkiem krajów wymienionych powyżej w niniejszym punkcie) brak jest odniesienia do obowiązków dydaktycznych doktorantów.

Dane krajowe można uzupełnić tymi z innych źródeł, w szczególności danymi ze wspomnianego już badania Eurodoc (Ates i in., 2011), przeprowadzonego w 12 krajach w latach 2008-2009. Jedno z pytań ankietowych dotyczyło liczby godzin, jakie doktoranci i pracownicy naukowci ze stopniem doktora poświęcają na nauczanie związane z tematem ich pracy lub rozprawy. Wyniki wskazują na dość wyraźny wzorzec, na podstawie którego respondentów można podzielić na dwie podstawowe grupy: tych, których pensum dydaktyczne obejmuje wiele godzin (ponad 21 godzin tygodniowo) i tych, którzy w ogóle nie zajmują się dydaktyką (0 godzin tygodniowo) (ibidem, s. 69). Dokładniej, we wszystkich badanych krajach, pomiędzy 32% a 58% respondentów wskazało, że na dydaktykę poświęcało więcej niż 21 godzin tygodniowo, natomiast pomiędzy 36% a 60% odpowiedziało, że ich pensum dydaktyczne wynosiło zero godzin tygodniowo. W żadnym kraju odsetek doktorantów, którzy na nauczanie poświęcało pomiędzy 0 a 21 godzin tygodniowo nie wynosił powyżej 15%. Na tej podstawie można twierdzić, że treść kształcenia w ramach studiów doktoranckich i kształcenia poddoktoranckiego w obrębie poszczególnych krajów jest bardzo zróżnicowana. Jak odnotowano w raporcie z badania, zaangażowanie w dydaktykę jest uzależnione od kilku czynników, w tym od promotora, wydziału lub uniwersytetu, na którym realizowane są studia (ibid.)

Kolejny element zawarty w badaniu Eurodoc to opinia doktorantów na temat umiejętności dydaktycznych, jakie posiadają na początku studiów. W ramach badania poproszono doktorantów, żeby ocenili własne umiejętności dydaktyczne w skali od 1 „bardzo niskie” do 5 „bardzo wysokie” (ibid., s. 34). W wielu krajach, od 25 do 50% respondentów określiło swoje umiejętności dydaktyczne jako bardzo niskie lub niskie. Najwyższy odsetek doktorantów, którzy oceniają swoje umiejętności dydaktyczne jako niskie lub bardzo niskie odnotowano we Francji (51%) i Hiszpanii (48%). W tych krajach jedynie około 20% respondentów oceniło swoje umiejętności na początku studiów doktoranckich jako wysokie lub bardzo wysokie (tzn. wybrało dwa najwyższe punkty na skali). Natomiast w Chorwacji i Norwegii, około 25% respondentów oceniło swoje umiejętności pedagogiczne jako niskie lub bardzo niskie, a odpowiednio 46% i 38% oceniło je jako wysokie lub bardzo wysokie. Pozostałe osiem krajów zmieściło się pomiędzy tymi dwoma skrajnościami.

Poza oceną umiejętności dydaktycznych na początku studiów doktoranckich, w badaniu Eurodoc respondenci zostali poproszeni o wskazanie poziomu satysfakcji z kształcenia w zakresie umiejętności dydaktycznych. Ponownie, w badaniu zastosowano pięciopunktową skalę ocen, z opcjami od

„zupełnie niezadowolony” do „bardzo zadowolony” (ibid., s. 41). W 12 badanych krajach odsetek niezadowolonych respondentów (tj. tych, którzy wybrali ocenę 1 lub 2) wynosił pomiędzy 25% a blisko 60%, przy czym w Hiszpanii (59%) i Słowenii (54%) odsetek respondentów niezadowolonych ze swojego kształcenia w zakresie umiejętności nauczania był najwyższy. Natomiast od 20 do 40% respondentów poinformowało o wysokim lub bardzo wysokim stopniu zadowolenia z kształcenia w zakresie dydaktyki. Ich odsetek był najwyższy w Belgii i Szwecji i wynosił 40% w obu krajach ⁽²⁴⁾.

Podsumowując, powyższe wyniki badań wskazują, że znaczna część doktorantów uważa, że na początku studiów doktoranckich posiadają niewystarczające umiejętności w zakresie nauczania, a duża część z nich nie prowadziła zajęć dydaktycznych podczas studiów doktoranckich i/lub była niezadowolona z kształcenia w zakresie umiejętności dydaktycznych. Choć brak jest danych łączących te dwa zjawiska, to ustalenia te rodzą pewne obawy dotyczące jakości zajęć prowadzonych przez przyszłych nauczycieli akademickich w Europie.

2.2. Wymagania w zakresie kwalifikacji na określonych stanowiskach akademickich

Jak przedstawiono w punkcie 2.1.2, długa ścieżka kariery akademickiej zazwyczaj rozpoczyna się od doktoratu ⁽²⁵⁾. Z badania EUROAC wynika, że nauczyciele akademicy są na ogół w wieku około 30 lat, gdy nadaje się im stopień doktora (Ates i Brechelmacher, 2013) ⁽²⁶⁾. Po uzyskaniu doktoratu, akademicy na ogół rozpoczynają etap przejściowy, jakim jest staż podoktorski. Ten okres uważany jest za najtrudniejszy i najbardziej istotny w karierze akademickiej (Brechelmacher i in., 2015). Często zdarza się tak, że etap ten obejmuje stanowiska takie, jak postdoc lub asystent, w ramach których naukowcy zdobywają doświadczenie w zakresie prowadzenia badań naukowych i/lub zajęć dydaktycznych. Jak omówiono w rozdziale 4 (punkt 4.1), staż podoktorski często wiąże się z pracą i umowami w ramach projektu (tj. na czas określony), podczas gdy awans na stanowiska akademickie średniego i wysokiego szczebla na ogół zapewnia bardziej stabilne warunki zatrudnienia. Natomiast awans zawodowy kadry akademickiej daleki jest od procesu przechodzenia z jednej kategorii pracowniczej do następnej. Niemniej jednak środowisko akademickie wydaje się być konkurencyjnym rynkiem, gdzie dostęp do stanowisk średniego i wysokiego szczebla obejmuje szereg zasad i procedur związanych z systemem. Rzeczywiście, „raczej nikt nie decyduje się na karierę akademicką przez przypadek, a w każdym kraju można znaleźć różne ścieżki i przeszkody, procedury i poziomy decyzyjne” (Musselin, 2010, s. 13). Procedury te obejmują proces rekrutacji z jednej strony, a z drugiej warunki rozwoju kariery, które są względnie niezależne od rekrutacji. Podczas gdy pierwszy aspekt został omówiony w oddzielnym rozdziale (patrz Rozdział 3 poświęcony procesom rekrutacji), to drugi został opisany niżej w tym punkcie.

Kariera akademicka obejmuje kolejne etapy, które potwierdzają ważność badań naukowych i/lub kompetencji dydaktycznych kadry naukowej. Dzięki nim, nauczyciele akademicy stopniowo znajdują uznanie jako kompetentni członkowie wspólnoty i zdobywają uprawnienia do nadzorowania projektów, jednostek, jak również młodszych naukowców, w szczególności doktorantów. Etapy lub wymagania niezbędne do osiągnięcia takiego uznania są sformalizowane w różnym zakresie. W niektórych systemach szkolnictwa wyższego są one ustalone w formie przepisów na szczeblu centralnym, podczas gdy w innych systemach są one zdefiniowane w rozporządzeniach poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego lub ich jednostek. Mogą one również być domyślne i uwzględnione we wspólnym rozumieniu definicji kariery akademickiej.

⁽²⁴⁾ Tutaj badanie Eurodoc może zostać uzupełnione o dane z badania EUROAC, które wykazują, że średnio we wszystkich krajach europejskich, dla których dostępne są dane, mniej niż jedna piąta akademików doniosła, że ich studia doktoranckie obejmowały kształcenie w zakresie umiejętności i metod nauczania (Ates i Brechelmacher, 2013, s. 19). W Polsce ponad jedna trzecia nauczycieli akademickich stwierdziła, że program studiów doktoranckich obejmował kształcenie w zakresie umiejętności i metod dydaktycznych (ibid.).

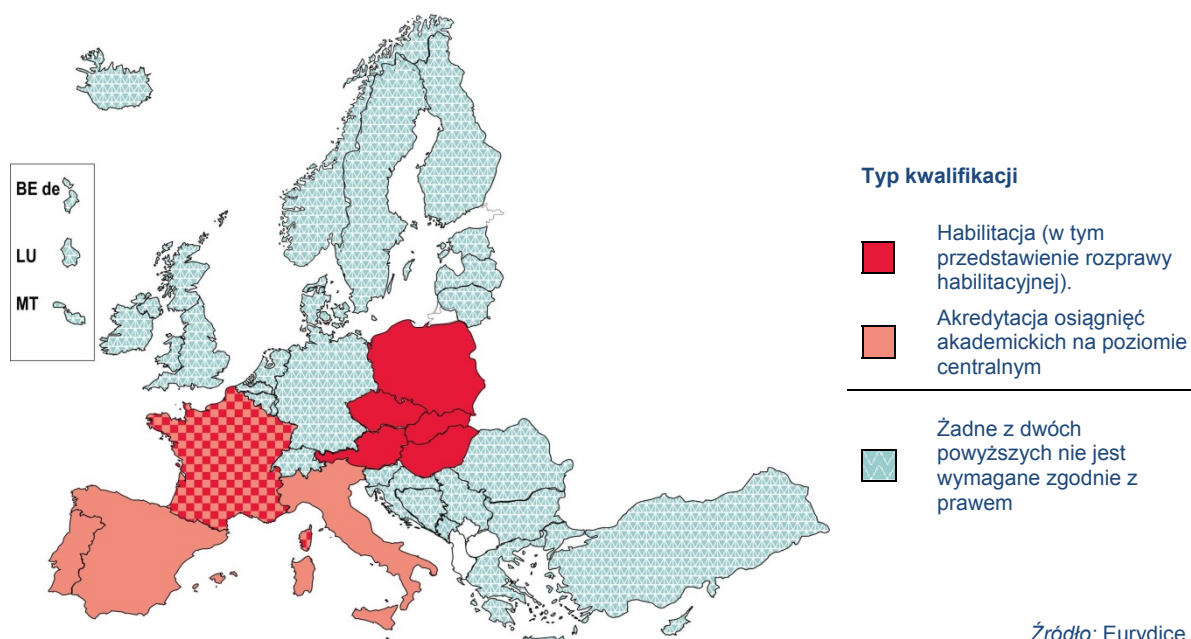
⁽²⁵⁾ To nie oznacza, że środowisko akademickie nie oferuje możliwości zatrudnienia osobom bez stopnia doktora, ale jak pokazano na rysunku 2.2, brak doktoratu może oznaczać ograniczone perspektywy kariery.

⁽²⁶⁾ W zależności od kraju, średni wiek może być niższy lub wyższy (aby uzyskać więcej informacji, patrz Ates i Brechelmacher, 2013, ss. 16-17).

W niektórych systemach szkolnictwa wyższego przepisy na szczeblu centralnym określają szczegółowe wymogi kwalifikacyjne, które są niezbędne do rozpoczęcia kariery akademickiej. To oznacza, że nabór na określone stanowisko jest uzależniony nie tylko od procesu rekrutacji, lecz także od oceny, w ramach której kandydat zostaje zakwalifikowany do procesu selekcji. Ogólnie rzecz biorąc, wymagania te mają zastosowanie do kandydatów mających na celu awans na stanowiska średniego i/lub wyższego szczebla, a w szczególności na stanowiska profesorów nadzwyczajnych i profesorów.

Jak przedstawiono na rysunku 2.3, czasem akademicy muszą przedstawić skumulowane badania naukowe w ramach procedury noszącej nazwę habilitacji (patrz rysunek 2.3). Dobry przykład takiej praktyki można znaleźć we Francji, gdzie przed uzyskaniem uprawnienia do pracy w charakterze promotora doktorantów i na stanowisku profesora zwyczajnego akademicy muszą obronić rozprawę habilitacyjną (*habilitation à diriger des recherches* – HDR), która jest zbliżona do kolejnego doktoratu. Habilitacja wymaga przeprowadzenia spójnych badań, którym musi towarzyszyć znaczna aktywność w zakresie publikacji naukowych i jest oceniana głównie przez członków zewnętrznych komisji habilitacyjnych. Porównywalne postępowanie zostało określone przepisami w kilku krajach środkowo-europejskich. Na przykład w Republice Czeskiej i na Słowacji, aby zostać zatrudnionym na stanowisku profesora nadzwyczajnego (*docenta*), niezbędne jest przejście postępowania habilitacyjnego, które obejmuje ocenę osiągnięć akademickich, w tym rozprawy habilitacyjnej, wykładu habilitacyjnego i ocenę doświadczenia pedagogicznego kandydata. Praca na stanowisku profesora nadzwyczajnego stanowi wymagany prawem warunek wstępny uzyskania tytułu profesora.

Rysunek 2.3: Kwalifikacje podoktorskie jako wymóg prawny do zatrudnienia w ramach niektórych kategorii kadry akademickiej, 2015/16



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

W przypadku krajów, w których działa kilka sektorów szkolnictwa wyższego i w których obowiązują różne wymogi dotyczące kwalifikacji kadry akademickiej przedstawione informacje dotyczą sektora uniwersyteckiego.

Kwalifikacje podoktorskie to albo habilitacja lub akredytacja osiągnięć akademickich na poziomie centralnym. Kwalifikacje, które nie mieszczą się w tych kategoriach (patrz odnośne definicje) nie zostały wzięte pod uwagę.

Habilitacja odnosi się do zaawansowanych kwalifikacji akademickich, które mogą stanowić minimalne wymagania w odniesieniu do poszczególnych kategorii pracowników, ról lub stanowisk. Nie zapewnia ona dostępu do konkretnego stanowiska w danej instytucji, ale może być niezbędna, aby pracownik akademicki mógł zostać zatrudnionym lub awansował na takie stanowisko. Zazwyczaj habilitacja obejmuje formalną i usystematyzowaną ocenę osiągnięć i doświadczeń, która nie opiera się na otwartych konkursach lub testach wymagających rywalizacji. Na rysunku przedstawiono tylko postępowanie habilitacyjne, które obejmuje określoną dysertację/rozprawę (oraz niekiedy inne elementy).

„Akredytacja osiągnięć akademickich na poziomie centralnym” odnosi się do formalnej, usystematyzowanej i skoordynowanej na poziomie centralnym ewaluacji osiągnięć i doświadczeń akademickich. Nie zapewnia ona dostępu do konkretnego stanowiska w danej instytucji, ale może być niezbędna, aby pracownik akademicki mógł zostać zatrudnionym lub awansował na takie stanowisko. W przeciwieństwie do habilitacji (patrz → „Habilitacja”), akredytacja na poziomie centralnym nie obejmuje określonej dysertacji/rozprawy i może zawierać pewne elementy rywalizacji.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów (rysunek 2.3)

Włochy: Rysunek przedstawia sytuację na uniwersytetach. Nie ma on zastosowania do innych instytucji szkolnictwa wyższego.

Węgry: Rysunek przedstawia sytuację na uniwersytetach. Habilitacja jest warunkiem wstępnym do uzyskania tytułu profesora (patrz Załącznik 1). Aby zostać doradcą naukowym lub profesorem na stanowisku badawczym (ang. *research professor*) niezbędnym jest posiadanie stopnia doktora Węgierskiej Akademii Nauk, który jest traktowany *de facto* jako stopień naukowy. Stopień ten nie został uwzględniony na wykresie w Załączniku 1.

Austria: Habilitacja stanowi wstępny wymóg prawny, aby zostać zatrudnionym na stanowisku *Universitätsdozent (Ao. Univ.-Prof.)*. Jednakże ta kategoria pracowników uczelni jest obecnie wycofywana i tylko nieliczni nauczyciele akademicki biorą pod uwagę aplikowanie na to stanowisko.

Rumunia: Prawo przyjęte w 2016 roku przywróciło posiadanie habilitacji jako wymogu prawnego dla profesorów uczelni. Jednakże wymóg ten będzie miał zastosowanie począwszy od roku akademickiego 2017/18. Dlatego nie uwzględniono go na rysunku.

Słowenia: Niezależnie od typu umowy, wszyscy nauczyciele akademicki z wyjątkiem profesorów podlegają ponownemu mianowaniu w odstępach czasowych wynoszących pięć lat. Procedura (ponownego) mianowania (*izvolitev v naziv i ponovna izvolitev v naziv*) jest powszechnie nazywana „habilitacją”. Jednakże procedura ta nie obejmuje rozprawy i dlatego nie została uwzględniona na rysunku.

Szwajcaria: Habilitacja nadal odgrywa ważną rolę w niemieckojęzycznej części Szwajcarii, chociaż rzadko jest wymagana w części zachodniej (francuskojęzycznej). Co więcej, jej znaczenie jest zróżnicowane, w zależności od dyscypliny naukowej.

Istnieją również przypadki, w których akademicy bez habilitacji mogą zostać mianowani na konkretne stanowisko, lecz muszą ją uzyskać w określonym terminie. Taką sytuację można zaobserwować w Polsce, gdzie adiunkci, którzy nie posiadają stopnia doktora habilitowanego muszą go uzyskać w terminie 8 lat, natomiast profesorowie nadzwyczajni i profesorowie muszą posiadać stopień doktora habilitowanego, aby pracować na wyższych stanowiskach.

W niektórych systemach szkolnictwa wyższego kandydaci na stanowiska średniego i/lub wysokiego szczebla muszą uzyskać odpowiednie kwalifikacje w ramach systemu akredytacji, koordynowanego na poziomie centralnym (patrz rysunek 2.3). Na przykład w Hiszpanii, przed ubieganiem się na stanowisko akademickie w korpusie służby cywilnej, tj. na stanowisko *Profesor Titular de Universidad* lub *Catedrático de Universidad*, niezbędne jest uzyskanie akredytacji krajowej (*acreditación nacional*) nadawanej przez agencje zapewniania jakości oraz, po uzyskaniu akredytacji, wzięcie udziału w procedurze rekrutacyjnej na poziomie instytucjonalnym. W ramach akredytacji stosuje się odrębne zasady w odniesieniu do każdej kategorii pracowników, ale w obu przypadkach ocena obejmuje te same aspekty, a mianowicie osiągnięcia akademickie, zawodowe, w zakresie nauczania, prowadzenia badań i zarządzania. Podobną sytuację można zaobserwować we Włoszech, gdzie od 2010 roku nauczyciele akademicki, którzy chcieliby pracować na stanowisku profesora nadzwyczajnego lub profesora, muszą najpierw uzyskać habilitację (*abilitazione*) ⁽²⁷⁾, która obejmuje procedurę porównywalną do tej, jaka obowiązuje w Hiszpanii. Po uzyskaniu habilitacji, kandydaci uprawnieni są do ubiegania się o pracę na poziomie instytucjonalnym. W Portugalii, aby zostać profesorem, konieczne jest uzyskanie *agregação*, która to procedura obejmuje ocenę osiągnięć kandydata w zakresie badań naukowych i dydaktyki. Francja również należy do grupy krajów, w których obowiązuje formalny proces akredytacji (znany jako *qualification*) osób, które zamierzają pracować na stanowisku profesora nadzwyczajnego (*maîtres de conférences*). Profesorowie nadzwyczajni mogą później uzyskać habilitację (*habilitation à diriger des recherches - HDR*), co umożliwi im pracę w charakterze promotorów doktorantów i jest warunkiem wstępnym uzyskania tytułu profesora.

Występują też kraje, w których procedury przedstawione na rysunku 2.3 istnieją, ale nie są wymagane prawem. Na przykład w Niemczech, habilitacja była wymogiem prawnym, ale nie jest już obowiązkowa. Natomiast nadal jest silnie zakorzeniona w systemie i jest powszechnie stosowana, aby wykazać osiągnięcia akademickie. Podobnie w Turcji, przyszli profesorowie nadzwyczajni zazwyczaj poddawani są dwustopniowej ocenie, która obejmuje (1) rozprawę stanowiącą podsumowanie pracy akademickiej kandydata (2), egzamin ustny przed komisją, w której skład wchodzi pięciu profesorów. Natomiast w Niemczech taka procedura nie stanowi wymogu prawnego, aby uzyskać zatrudnienie na stanowisku profesora nadzwyczajnego.

Poza wymogami określonymi na rysunku 2.3, przepisy mogą określać inne wymogi dotyczące kwalifikacji (poza wymaganiami dotyczącymi posiadania określonego stopnia), które są warunkiem koniecznym, aby móc ubiegać się o pracę na niektórych stanowiskach akademickich. Na przykład

⁽²⁷⁾ Habilitacja (*abilitazione*) we Włoszech nie obejmuje rozprawy habilitacyjnej.

w Danii, przepisy stanowią, że kandydaci na stanowisko profesora nadzwyczajnego lub profesora muszą uzyskać pozytywną ocenę koleżeńską posiadanych kompetencji i kwalifikacji akademickich. Bez takiej oceny nie mogą oni ubiegać się o pracę na jednym z wyżej wymienionych stanowisk. W Niemczech przepisy stanowią, że od kandydatów na stanowisko *professorin/ profesor* można wymagać przedstawienia dodatkowych osiągnięć akademickich lub szczególnych osiągnięć w zakresie stosowania lub rozwijania wiedzy i metod akademickich lub naukowych. W Słowenii wszyscy nauczyciele akademicy, z wyjątkiem profesorów zwyczajnych, przechodzą procedurę ponownego mianowania co pięć lat. Ponowne mianowanie (*izvolitev v naziv* i *ponovna izvolitev v naziv*) musi opierać się na osiągnięciach obejmujących różne obszary, w tym poziom wykształcenia, osiągnięcia akademickie (udowodnione w formie publikacji, monografii, artykułów, współpracy w ramach projektów badawczych itd.), umiejętności dydaktyczne (prezentowane w formie wykładu pokazowego i oceny studentów) oraz kompetencje językowe. Kolejny przykład można znaleźć w Chorwacji, gdzie przed ubieganiem się o stanowisko akademickie po raz pierwszy, kandydaci muszą przygotować i wygłosić tzw. „wykład inauguracyjny”.

Poza wymaganiami w zakresie kwalifikacji, regulacje czasami określają okres, przez jaki akademicy muszą pozostawać na pewnym etapie kariery, przed przejściem na kolejny. Chociaż ten aspekt nie został przedstawiony na osobnym rysunku, kilka przykładów takich przepisów można znaleźć w całej Europie. W Grecji, na przykład, aby móc ubiegać się o pracę na stanowisku profesora nadzwyczajnego, wymagany jest co najmniej sześcioletni staż pracy na stanowisku adiunkta, natomiast aby ubiegać się o pracę na stanowisku profesora pierwszego stopnia (ang. *first rank professor*), wymagany jest co najmniej czteroletni staż na stanowisku profesora nadzwyczajnego. Podobnie na Łotwie, ustawodawstwo przewiduje, że ubieganie się o pracę na stanowisku profesora jest możliwe tylko wtedy, gdy kandydat posiada co najmniej trzyletni staż pracy na stanowisku profesora nadzwyczajnego. W Bułgarii, aby uzyskać pracę na stanowisku profesora nadzwyczajnego, kandydat musi posiadać minimum dwuletni staż jako asystent lub starszy asystent, lub równoważne doświadczenie dydaktyczne i badawcze. Aby zostać zatrudnionym na stanowisku profesora, kandydat musi posiadać co najmniej dwuletni staż na stanowisku profesora nadzwyczajnego lub co najmniej pięcioletni staż w nauczaniu i/lub prowadzeniu badań. Podsumowując, powyższe przykłady wskazują, że rozwój kariery w środowisku akademickim czasami wymaga nie tylko przejścia z góry określonych etapów w zakresie osiągnięć akademickich, lecz także że te etapy i praca na określonym stanowisku musi trwać przez określony czas.

W większości krajów, w których obowiązują wymogi w zakresie rozwoju kariery akademickiej określone na poziomie centralnym, uczelnie mają swobodę określania dodatkowych wymagań. Te jednak zazwyczaj dotyczą możliwości ubiegania się o konkretne stanowisko, a nie warunków wstępnych umożliwiających przechodzenie na kolejne szczeble kariery.

Wnioski

Obok możliwości rozwoju kariery, w niniejszym rozdziale dokonano analizy wymagań w zakresie kwalifikacji kadry akademickiej. Najpierw omówiono tu stopień doktora, przedstawiając status doktorantów i rolę, jaką odgrywa doktorat w rozwoju kariery akademickiej. Analiza wykazała, że w niemal wszystkich krajach europejskich podstawowy status, jaki posiadają doktoranci, to status studenta, co częściowo można wytłumaczyć wpływem procesu bolońskiego. Choć studia doktoranckie stanowią element trójstopniowej struktury bolońskiej, to jednak znacznie się różnią od studiów pierwszego i drugiego stopnia. Na przykład, w wielu systemach szkolnictwa wyższego, znaczna część doktorantów zawiera umowy o pracę powiązane z ich studiami doktoranckimi, co oznacza, że mają oni łączony status „studenta i pracownika”, a w kilku systemach doktoranci są głównie traktowani jako pracownicy. Ponadto w około jednej czwartej europejskich systemów szkolnictwa wyższego możliwe jest przygotowanie rozprawy doktorskiej samodzielnie, bez posiadania formalnego statusu doktoranta, która to opcja jest głównie dostępna dla tych, którzy już są aktywni w środowisku akademickim.

Chociaż doktorat niekoniecznie prowadzi do kariery akademickiej, to jednak odgrywa ważną rolę w jej rozwoju. W większości krajów europejskich doktorat stanowi wymóg prawny, aby móc ubiegać się o mianowanie na niektóre kategorie lub stanowiska akademickie. W większości przypadków, wymóg ten odnosi się do pracowników średniego lub wyższego szczebla, lecz również może dotyczyć stanowisk niższego szczebla. W systemach szkolnictwa wyższego, w których występuje kilka podsektorów zakres, w jakim posiadanie stopnia doktora jest wymagane na mocy przepisów może być różny w zależności od rodzaju instytucji szkolnictwa wyższego i/lub sektora. Na ogół doktorat jest częściej wymagany od akademików pracujących na uniwersytetach niż od pracowników innych instytucji szkolnictwa wyższego. W około jednej czwartej europejskich systemów szkolnictwa wyższego prawo nie stanowi, że doktorat jest minimalnym wymogiem w zakresie kwalifikacji pracowników akademickich dowolnej kategorii. Jednakże w systemach tych wymóg posiadania doktoratu jest często określany w dokumentach innych niż przepisy prawne, w tym w przepisach wewnętrznych instytucji szkolnictwa wyższego.

Ze względu na to, że doktorat często stanowi punkt wyjścia dla kariery akademickiej, można zadać pytanie dotyczące zakresu, w jakim przygotowuje on przyszłych pracowników akademickich do różnych ról, w tym do nauczania studentów. Dowody przedstawione w tym rozdziale pokazują, że władze centralne na ogół nie ingerują w treści programów studiów doktoranckich, pozostawiając uczelniom decyzje w tym zakresie. Jedynie w kilku krajach obowiązuje prawo stanowiące, że praktyka pedagogiczna jest obowiązkowym elementem studiów doktoranckich. Natomiast w przypadkach, gdy obowiązki dydaktyczne zostały uwzględnione w przepisach, zwykle mają one zastosowanie do niektórych kategorii doktorantów (np. studentów studiów dziennych, doktorantów, z którymi zawarto umowy, na podstawie których otrzymują wynagrodzenie podczas realizacji studiów doktoranckich). Powyższe wyniki mogą zostać uzupełnione danymi z badań ankietowych, które wskazują, że duży odsetek doktorantów uważa, że na początku studiów doktoranckich posiadają niewystarczające umiejętności w zakresie nauczania, a duża część z nich nie prowadziła zajęć dydaktycznych podczas studiów doktoranckich i/lub była niezadowolona z kształcenia w zakresie umiejętności dydaktycznych. Wszystkie te elementy dają pewne obawy co do jakości nauczania, jakiej można oczekiwać od przyszłych nauczycieli akademickich.

Po uzyskaniu doktoratu, akademicy na ogół rozpoczynają etap przejściowy, jakim jest staż podoktorski. Ten okres uważany jest za najtrudniejszy i najbardziej istotny w karierze akademickiej. Często zdarza się tak, że etap ten obejmuje stanowiska takie, jak postdoc lub asystent, w ramach których naukowcy zdobywają doświadczenie w zakresie prowadzenia badań naukowych i/lub zajęć dydaktycznych. Pracownicy zamierzający awansować na stanowiska średniego i/lub wyższego szczebla zwykle muszą spełniać szereg dodatkowych wymogów w zakresie kwalifikacji, które są w różnym stopniu sformalizowane. W niektórych systemach szkolnictwa wyższego pracownicy akademicy są prawnie zobligowani do przejścia procedury zwanej habilitacją i/lub akredytacją koordynowanej na poziomie centralnym. W innych systemach te same wymogi są domyślne i stanowią nieodłączny element myślenia o karierze akademickiej, lecz nie przepisów. Oprócz spełnienia wymogów w zakresie

kwalfikacji, nauczyciele akademicy czasami mają obowiązek pozostać na pewnym etapie kariery przez określony czas, zanim będą mogli przejść na następny etap.

Obraz wymogów w zakresie kwalifikacji kadry akademickiej byłby niepełny bez przypomnienia o tym, że akademicy nie mogą być postrzegani jako jednorodna grupa. Choć w tym rozdziale skoncentrowano się na wymogach w zakresie kwalifikacji osób podążających najbardziej typową ścieżką kariery zawodowej, środowisko akademickie często zapewnia możliwości dydaktyczne i/lub badawcze, które nie wymagają podążania główną ścieżką awansu. Jak pokazano na wykresach przedstawiających sytuację w poszczególnych krajach, wykresach załączonych do niniejszego raportu (patrz Załącznik 1), takie alternatywne możliwości zatrudnienia zwykle wiążą się z niższymi wymogami w zakresie kwalifikacji. Wykresy te umożliwiły także przeprowadzenie analizy wybranych aspektów przedstawionych w niniejszym rozdziale - w szczególności tych dotyczących kwalifikacji wymaganych prawem w poszczególnych krajach i w odniesieniu do każdej kategorii personelu.

ROZDZIAŁ 3: REKRUTACJA PRACOWNIKÓW AKADEMICKICH

Po przeanalizowaniu w Rozdziale 2 kwalifikacji wymaganych od pracowników akademickich, w niniejszym rozdziale przedstawiono zasady ich rekrutacji. Metody i procesy rekrutacyjne stanowią podstawowy element kształtujący rynek pracy w szkolnictwie wyższym. Sposób organizacji kadr i przepisy je regulujące determinują w pewnym stopniu kapitał ludzki, zawodowy i naukowy środowiska akademickiego w danym kraju. Proces ten nie jest neutralny. Z jednej strony odpowiada on ogólnej dynamice typowego rynku pracy, opartej na popycie i podaży, warunkach zatrudniania, stosunku pracy, ocenie kompetencji, etc. Jednocześnie charakteryzuje się typowymi dla tego środowiska cechami. Odzwierciedla kulturowe wartości i przekonania, kto powinien stanowić część świata akademickiego, w jaki sposób można się w nim znaleźć i kto powinien o tym decydować. Co więcej, instytucje szkolnictwa wyższego stoją przed takimi wyzwaniami, jak globalizacja, utowarowienie edukacji, konkurencja, malejące zasoby oraz inne czynniki, które wpływają na politykę i zarządzanie zasobami ludzkimi. Rekrutacja w szkolnictwie wyższym związana jest też z takimi, pojawiającymi się w debacie publicznej, pojęciami, jak np.: autonomia, dostępność, odpowiedzialność społeczna, równe szanse. Poza tym sposób, w jaki prowadzona jest rekrutacja, pokazuje nam, jak środowisko radzi sobie z tymi zjawiskami oraz jak system szkolnictwa wyższego adaptuje się do stojących przed nim wyzwań.

Rekrutacja nauczycieli akademickich postrzegana jest w niniejszym rozdziale jako proces mający na celu zapelnienie wakatów w instytucjach szkolnictwa wyższego, zarówno w odniesieniu do kadry dydaktycznej, jak i prowadzącej badania. Zazwyczaj ma to związek z danym stanowiskiem i oparte jest na ocenie, w procesie selekcji, osiągnięć, wiedzy i kompetencji danej osoby na tle kompetencji innych kandydatów.

Wpływ na proces rekrutacji pracowników instytucji akademickich mają różni aktorzy: władze publiczne, instytucje szkolnictwa wyższego oraz inni partnerzy społeczni, tacy jak agencje ds. zapewniania jakości lub związki zawodowe. Ponadto, jak podkreśla Fumasoli i in. (2015), istnieją jeszcze inne czynniki, takie jak, na przykład, ogólne i szczegółowe relacje ekonomiczne pomiędzy pracodawcami i pracownikami lub uwarunkowania regulaminowe.

Legislacja dotycząca ścieżek kariery akademickiej i rekrutacji może mieć dwa wymiary: 1) wymagania minimalne uzyskania zatrudnienia na danym stanowisku, takie jak posiadanie doktoratu lub habilitacji oraz 2) proces rekrutacji widziany przez pryzmat stosowanych metod i innych zasad, takich jak, np. sposób powoływania składu komisji selekcyjnej. O ile pierwszy punkt został w pewnym sensie omówiony w Rozdziale 2, niniejszy rozdział analizuje zagadnienia zawarte w pkt. 2).

Niniejszy rozdział podzielony jest na 5 części. Pierwsza dotyczy zakresu uchwalanego przez władze centralne prawodawstwa dotyczącego rekrutacji w szkolnictwie wyższym. Druga część omawia metody rekrutacyjne i obowiązek podawania informacji o naborach do wiadomości publicznej. Trzecia przedstawia niektóre aspekty procesu rekrutacji regulowane przez władze centralne, szczególnie w odniesieniu do składu komisji selekcyjnych. Część czwarta analizuje przepisy prawne dotyczące polityki równych szans, które mają zastosowanie w procesie rekrutacji, w odniesieniu do płci kandydatów. Ostatnia część rozdziału bada, jaką rolę odgrywają władze centralne w czasie procesu rekrutacji, czy mają na niego bezpośredni wpływ, czy są gwarantem systemu, czy bezstronnym sędzią. Jak już wcześniej zauważono (patrz Rozdziały 2 i 4), w niektórych krajach legislacja dotycząca innych typów instytucji szkolnictwa wyższego, takich jak uniwersytety nauk stosowanych, może się różnić. Różnice te są pokrótce omawiane w miejscach, w których jest o nich mowa.

Informacje zawarte w niniejszym rozdziale opracowano głównie na podstawie danych zebranych z krajowych biur Eurydice ⁽²⁸⁾.

⁽²⁸⁾ Więcej szczegółów, patrz: wstęp no niniejszego raportu wyjaśniający metodologię zbierania danych.

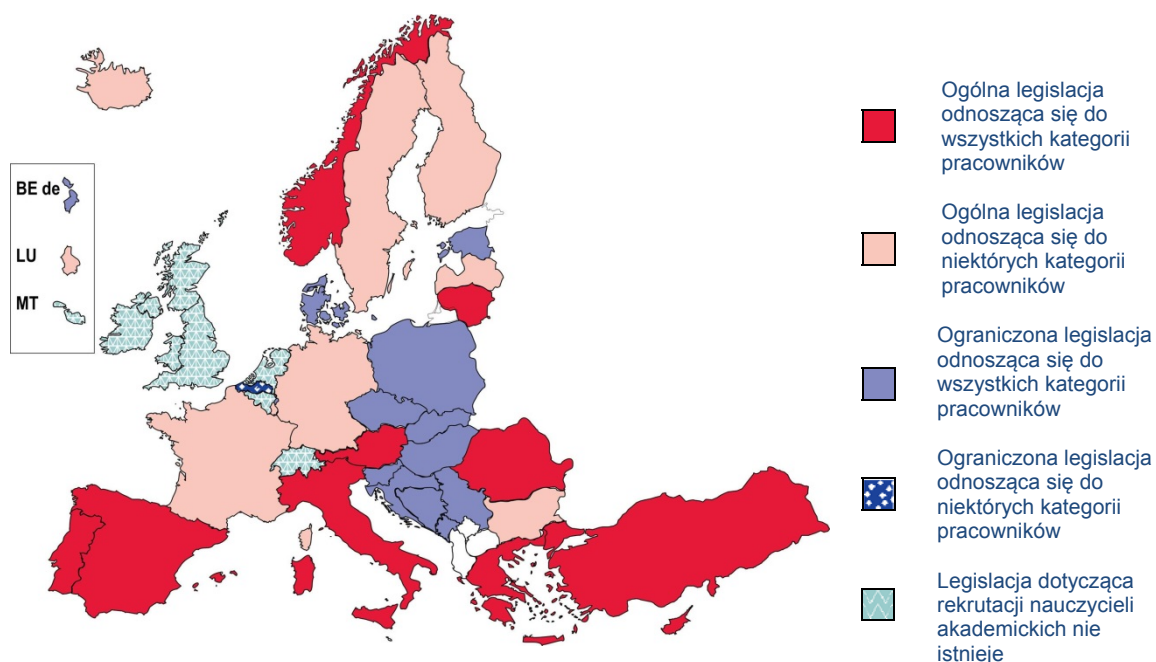
3.1. Legislacja dotycząca rekrutacji nauczycieli akademickich

Legislacja dotycząca rekrutacji nauczycieli akademickich, o ile istnieje, różni się co do zakresu i treści. Jej kształt jest rezultatem pewnego zrównoważenia pomiędzy stopniem autonomii instytucji szkolnictwa wyższego a rolą, jaką odgrywają władze centralne jako gwarant równego traktowania i spójności systemu. W niektórych krajach nauczyciele akademicy mają status urzędników państwowych (więcej szczegółów na temat statusu zatrudnienia nauczycieli akademickich patrz Rozdział 4, rysunek 4.3) zatrudnionych w ramach procesu rekrutacji regulowanego w bardzo dużym stopniu przez ustawodawstwo uchwalone przez władze centralne. W innych instytucje szkolnictwa wyższego pełnią funkcję niezależnych pracodawców zgodnie z ogólnymi przepisami dotyczącymi zatrudniania. Jednakże większość europejskich systemów szkolnictwa wyższego stosuje rozwiązania znajdujące się pomiędzy tymi dwoma biegunami, oparte na legislacji mającej na celu zapewnienie spójności w całym systemie, przy jednoczesnym zagwarantowaniu instytucjonalnej autonomii.

Rysunek 3.1 pokazuje informacje dotyczące zakresu i treści legislacji dotyczącej rekrutacji nauczycieli akademickich.

Po pierwsze, różnicuje kraje na te, w których takie prawodawstwo istnieje i na te, w których takie przepisy nie funkcjonują. Około trzech czwartych europejskich systemów szkolnictwa wyższego posiada uchwaloną przez władze centralne legislację regulującą rekrutację niektórych lub wszystkich nauczycieli akademickich. Z drugiej strony, w pozostałej części krajów, rekrutacja nie jest regulowana przez władze centralne, a instytucje szkolnictwa wyższego mają pełną autonomię.

Rysunek 3.1: Zakres i treść legislacji dotyczącej rekrutacji nauczycieli akademickich, 2015/16



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Ogólna legislacja wskazuje, że regulacje prawne dotyczą metod rekrutacji (patrz Glosariusz) i aspektów jej procesu. Ograniczona legislacja wskazuje, że regulacje prawne dotyczą jedynie metod rekrutacji. Rysunek odnosi się do szczegółowych zapisów legislacji uchwalonej przez władze centralne w odniesieniu do rekrutacji nauczycieli akademickich. Rysunek nie uwzględnia ogólnych przepisów dotyczących zatrudnienia, które mogą mieć tu zastosowanie, takich, jak np. prawo zapewniające równe traktowanie. W krajach, w których legislacja obejmuje wszystkie kategorie pracowników, pracownicy zatrudniani na kontraktach krótkoterminowych mogą brać udział w rekrutacjach prowadzonych poza głównymi ramami prawodawstwa, zgodnie z ogólnymi przepisami dotyczącymi zatrudnienia.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów (Rysunek 3.1)

Belgia (BE fr): Rysunek dotyczy uniwersytetów. W odniesieniu do innych typów instytucji szkolnictwa wyższego (*Hautes Écoles* i kolegia artystyczne) niektóre obszary procesu rekrutacji są regulowane przez przepisy władz centralnych.

Dania: Rysunek dotyczy uniwersytetów. W odniesieniu do innych typów instytucji szkolnictwa wyższego niektóre obszary procesu rekrutacji są regulowane przez przepisy władz centralnych.

Irlandia: Rysunek dotyczy uniwersytetów. Szczegółowe przepisy odnoszą się do aspektów procesu rekrutacji niektórych kategorii pracowników do instytutów technologicznych.

Malta: Dane dotyczą *University of Malta* (UOM) i *Malta College for Arts Science and Technology* (MCAST). Władze centralne regulują rekrutację do *Institute for Tourism Studies* (ITS).

Szwajcaria: Dane dotyczą legislacji na szczeblu federalnym. Za wyjątkiem EHT w Zurichu i EPF w Lozannie, obu instytutów technologicznych prowadzonych przez Konfederację (tj. na szczeblu krajowym), wszystkie inne typy instytucji szkolnictwa wyższego podlegają władzom kantonów.

Mimo iż regulacje prawne dotyczące rekrutacji istnieją w większości systemów, ich zakres i treść są różne. Rysunek 3.1 odróżnia kraje posiadające szeroką legislację od tych, gdzie interwencja prawna władz centralnych jest ograniczona. Szeroka legislacja wskazuje, że regulacje prawne dotyczą zarówno metod, jak i aspektów procesu rekrutacji. Na przykład w Niemczech przepisy prawne wymagają, by rekrutacja na wolne stanowiska prowadzona była na zasadach ogłaszania wakatów. Ponadto zawierają również ogólne wymagania dotyczące składu komisji selekcyjnych. Ograniczona legislacja wskazuje, że regulacje prawne dotyczą jedynie metod rekrutacji. Na przykład w Czechach legislacja dotycząca szkolnictwa wyższego wymaga, by instytucje przeprowadzały proces rekrutacji na zasadach konkursowych, a ogłoszenia o wolnych stanowiskach były podawane do publicznej wiadomości. Instytucje szkolnictwa wyższego mają jednak pełną autonomię w odniesieniu do procesu wyboru kandydatów.

Biorąc pod uwagę powyższe różnice, 13 systemów szkolnictwa wyższego w Europie posiada ograniczoną legislację w odniesieniu do rekrutacji nauczycieli akademickich. Za wyjątkiem części Belgii (Wspólnot Niemieckojęzycznej i Flamandzkiej) oraz Danii, są to kraje Europy Wschodniej.

W pozostałych 16 systemach legislacja uchwalana przez władze centralne ma szeroki zakres i reguluje zarówno sposób rekrutacji na wolne stanowiska, jak i etapy tego procesu. Zasięg tego zakresu jest jednak różny w różnych krajach. W Portugalii, na przykład, władze centralne regulują między innymi: skład komisji selekcyjnej, procedury odwoławcze, wgląd w dokumenty dotyczące oceny. W przypadku komisji selekcyjnej legislacja zawiera przepisy dotyczące liczby jej członków, dziedzin, jakie powinni oni reprezentować oraz kategorii i liczby instytucji, z których powinni pochodzić eksperci niereprezentujący instytucji rekrutującej. Podobne elementy brane są pod uwagę w Grecji, Hiszpanii, na Cyprze, w Rumunii i Turcji. Z drugiej strony, na Litwie, mimo iż skład komisji selekcyjnej jest regulowany prawnie, legislacja ogranicza się do zapewnienia, że 1/3 członków komisji selekcyjnej reprezentuje instytucje szkolnictwa wyższego inne niż ta, do której prowadzona jest rekrutacja, a w przypadku rekrutacji na stanowiska profesorskie, w komisji zasiada przynajmniej jeden ekspert zagraniczny. Liczba członków komisji selekcyjnej, ich stanowiska i zakres wiedzy pozostawione są do decyzji instytucji szkolnictwa wyższego. Władze centralne nie regulują innych aspektów procesu również we Włoszech i Norwegii, pozostawiając je w rękach instytucji.

Trzeci element pokazany na rysunku 3.1 to zakres legislacji w odniesieniu do kategorii pracowników. Rysunek pokazuje, że w 20 systemach szkolnictwa wyższego legislacja odnosi się do wszystkich kategorii pracowników, a w pozostałych dziewięciu tylko do niektórych. Na przykład w Bułgarii przepisy wymagają, by nabór na stanowiska prowadzony był zgodnie z zasadami ogłaszania wakatów. Legislacja reguluje również niektóre aspekty procesu rekrutacji, takie jak sposób, w jaki kandydaci powinni aplikować oraz skład komisji selekcyjnej. Jednakże takie prawodawstwo nie ma zastosowania w odniesieniu do wszystkich kategorii pracowników. Instytucje szkolnictwa wyższego mają faktyczną autonomię w zatrudnianiu asystentów ubiegających się o stanowiska rozpoczynające ich karierę naukową.

Elementy systemu bułgarskiego można znaleźć również w innych częściach Europy. Podobnie jak w Bułgarii, większość wspólnych rozwiązań dotyczy rekrutacji pracowników na umowy na czas nieokreślony lub związane ze statusem urzędnika państwowego, przy jednoczesnym pozostawieniu instytucjom szkolnictwa wyższego pełnej autonomii w zakresie rekrutacji pracowników na umowy na

czas określony (patrz Rozdział 4, punkt 4.1, zawierający dalszą analizę warunków umów i warunków zatrudniania nauczycieli akademickich). W kilku państwach różnice dotyczą stażu pracy niektórych pracowników. W wielu krajach pracownicy z większym stażem pracy mają wyższy poziom bezpieczeństwa socjalnego, podczas gdy młodszy pracownicy, rozpoczynający swoją karierę naukową, często pracują na umowę na czas określony. Na przykład we Francji, o ile rekrutacja pracowników na stanowiska wyższego i średniego szczebla w ramach umów na czas nieokreślony jest regulowana prawnie przez władze centralne, to rekrutacja na stanowiska niższego szczebla (np. *attachés temporaires d'enseignement et de recherche*) leży całkowicie w gestii uczelni. Podobnie sytuacja wygląda w Luksemburgu i na Islandii.

W Niemczech, na Łotwie, w Finlandii i Szwecji związek pomiędzy piastowaniem stanowiska nauczyciela akademickiego wyższego szczebla a umową na czas nieokreślony nie jest tak oczywisty lub w ogóle nie istnieje. W Niemczech władze centralne regulują zarówno proces rekrutacji profesorów na czas nieokreślony, jak i młodszych profesorów pracujących na umowy na czas określony. Instytucje mają większą autonomię w zakresie rekrutacji kadry naukowej i artystycznej niższego szczebla (*Wissenschaftliche und Künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*). Na Łotwie pracownicy wszystkich kategorii mają umowy na czas określony, również pracownicy wyższego szczebla. W Finlandii i Szwecji pracownicy niższego szczebla mogą być zatrudnieni na umowę na czas nieokreślony, mimo iż proces rekrutacji tych pracowników nie podlega tak ścisłym regulacjom prawnym, jak w przypadku pracowników wyższego szczebla.

Flamandzka Wspólnota Belgii to jedyny system, w którym legislacja dotycząca rekrutacji jest zarówno ograniczona, jak i mająca zastosowanie w odniesieniu do jedynie niektórych kategorii pracowników (patrz rysunek 3.1). Instytucje szkolnictwa wyższego, faktycznie, nie mają obowiązku rekrutowania pracowników w ramach procesu selekcji lub podawania naboru do wiadomości publicznej w przypadku kontraktowych pracowników naukowych (*Wetenschappelijk personeel*), czyli kategorii, która pozostaje poza ścieżką kariery akademickiej regulowanej przez władze centralne i zarazem stanowi znaczną część pracowników⁽²⁹⁾.

Jednakże podobne kategorie pracowników można znaleźć w systemach szkolnictwa wyższego z szeroką legislacją, takich jak Niemcy (wykładowcy pracujący na umowę zlecenie – *Lehrbeauftragte*) i Francja (*enseignants associés*). Rekrutacja pracowników tych kategorii zazwyczaj nie jest regulowana przez władze centralne, a instytucje szkolnictwa wyższego posiadają w tym względzie pełną autonomię i elastyczność.

Warto zauważyć, że w systemach szkolnictwa wyższego oprócz konwencjonalnych uniwersytetów funkcjonują różne typy instytucji, takie jak specjalistyczne kolegia lub uniwersytety nauk stosowanych. W niektórych krajach przepisy władz centralnych mają zastosowanie tylko w odniesieniu do niektórych typów instytucji. Na przykład, podczas gdy w przypadku uniwersytetów w Danii legislacja dotycząca rekrutacji ma ograniczony zakres, to w przypadku kolegiów uniwersyteckich, uniwersytetów nauk stosowanych czy akademii morskich istnieją wymagania, by uczelnie te stosowały specjalne procedury rekrutacji określone w legislacji uchwalonej przez władze centralne. W Austrii prawo federalne reguluje procedury rekrutacji na stanowiska wyższego szczebla na uniwersytetach, za wyjątkiem uniwersytetów nauk stosowanych, które cieszą się całkowitą autonomią. Z drugiej strony rekrutacja do uniwersyteckich kolegiów kształcenia nauczycieli jest w pełni regulowana. Wśród systemów pokazanych na rysunku 3.1 jako nieposiadających regulacji dotyczących rekrutacji nauczycieli akademickich, specjalne przepisy odnoszą się do *Hautes Écoles* i kolegiów artystycznych we Wspólnocie Francuskiej Belgii, do instytutów technologicznych w Irlandii oraz do *Institute for Tourism Studies* na Malcie.

(29) Kontraktowi pracownicy naukowcy to szeroko rozumiana kategoria, której wynagrodzenia opłacane są z budżetu operacyjnego przyznanego uniwersytetom przez Flamandzkie Ministerstwo Edukacji. Dotyczy to pracowników przebywających na stypendiach, jak również pracowników kontraktowych opłacanych w ramach grantów europejskich, międzynarodowych lub krajowych, środków własnych uczelni lub instytucji finansujących. Część kontraktowych pracowników naukowych to pracownicy zatrudnieni na stałe na podstawie umowy na czas nieokreślony.

3.2. Metody rekrutacji

W niniejszym punkcie przeprowadzono analizę głównych metod rekrutacji wykorzystywanych w środowisku akademickim oraz wymogów podawania wakatów do wiadomości publicznej. Te dwa aspekty są najbardziej powszechne w większości krajów, w których przepisy dotyczące rekrutacji nauczycieli akademickich są regulowane przez władze centralne, natomiast ich interpretacja i zakres mogą być różne.

3.2.1. Rodzaje metod stosowanych w rekrutacji

Nauczyciele akademicy mogą być rekrutowani przy zastosowaniu różnych metod, takich jak: wybór najlepszych kandydatów spośród osób zgłaszających się w odpowiedzi na ogłoszenie wakatów, rozmowy kwalifikacyjne z osobami uprawnionymi do ubiegania się o dane stanowisko znajdującymi się na zamkniętej liście kandydatów lub nawet bezpośrednio zaproszenie na rozmowę.

W Europie najczęściej stosowaną metodą jest wybór kandydatów w wyniku ogłaszania wakatów. Instytucje szkolnictwa wyższego z zasady same zarządzają tym procesem w ramach pewnej, ale niekoniecznie pełnej, autonomii i niezależności (pełna definicja terminu „ogłaszanie wakatów” - patrz Glosariusz). W wielu przypadkach obostrzenia dotyczące sposobu prowadzenia otwartego naboru, kwalifikacji, pochodzenia i ogólnego profilu członków komisji selekcyjnej ograniczają autonomię instytucji szkolnictwa wyższego, przy jednoczesnym zagwarantowaniu harmonijnego podejścia do rekrutacji nauczycieli akademickich w całym systemie. Jak wynika z Rozdziału 2, legislacja może również regulować kwestie związane z wymaganiami stawianymi kandydatom uprawnionym, by ubiegać się o dane stanowisko, takimi jak, w niektórych krajach, wymóg posiadania habilitacji w przypadku stanowisk wyższego szczebla (patrz rysunek 2.3). Ponadto, w niektórych krajach, legislacja różni się w zależności od typu instytucji. Na przykład w Austrii, w przypadku uniwersytetów, rekrutacja na stanowiska niższego szczebla prowadzona jest na zasadach selekcji w wyniku ogłaszania wakatów, rekrutacja na stanowiska asystentów/adiunktów i profesorów nadzwyczajnych przebiega w ramach awansu zawodowego, a rekrutacja na stanowiska profesorów uniwersyteckich jest połączeniem dwóch poprzednich rozwiązań. Z drugiej strony rekrutacja na wszystkie poziomy stanowisk w uniwersyteckich kolegiach kształcenia nauczycieli oparta jest na procesie selekcji.

Warto podkreślić, że jest to najbardziej powszechna metoda rekrutacji we wszystkich systemach, w których władze centralne nie regulują rekrutacji. Jednakże ogólne prawodawstwo dotyczące zatrudnienia oraz zasady zapobiegające dyskryminacji mogą mieć tutaj zastosowanie. Ponadto, jak już wskazano w poprzedniej części, w niektórych krajach, takich jak Irlandia czy Malta, szczegółowe przepisy odnoszą się do pewnych typów instytucji, w przypadku których pewne elementy procesu podlegają szczególnym regulacjom.

Francja to jedyny kraj, który zadeklarował, że najbardziej powszechną metodą rekrutacji jest konkurs otwarty. Jest on prowadzony przez władze centralne właściwe dla tej dziedziny (pełna definicja „konkursu otwartego” patrz Glosariusz), przy zachowaniu bardziej rygorystycznych regulacji w odniesieniu do samego procesu. Co więcej, nabór na zasadach ogłaszania wakatów stosowany jest zazwyczaj przez pojedyncze instytucje i odzwierciedla ich specyficzne potrzeby, podczas gdy konkursy otwarte dotyczą całego systemu i niekoniecznie uwzględniają bieżące potrzeby poszczególnych placówek. Teoretycznie, pierwszy typ naboru jest bardziej elastyczny, chociaż autonomia instytucjonalna może zachwiać spójnością systemu i podważyć harmonijność podejścia do rekrutacji. Konkursy otwarte gwarantują lepszą spójność i harmonizację wewnątrz systemu, przy jednoczesnym zachowaniu sztywniejszych reguł.

Chociaż we Francji konkursy otwarte stanowią główną metodę rekrutacji w odniesieniu do większości kategorii pracowników, w niektórych przypadkach nauczyciele akademicy mogą być rekrutowani w ramach ogłaszania wakatów (np. *attachés temporaires d'enseignement et de recherche; enseignants associés*, etc.).

Oprócz metod opisanych powyżej, stosowane są też inne sposoby rekrutacji nauczycieli akademickich, takie jak rekrutacja wewnętrzna lub bezpośrednio zaproszenia, lub rekrutacja za pośrednictwem agencji zajmujących się rekrutacją pracowników, bez selekcji kandydatów. Żadne z tych podejść nie jest jednak powszechne.

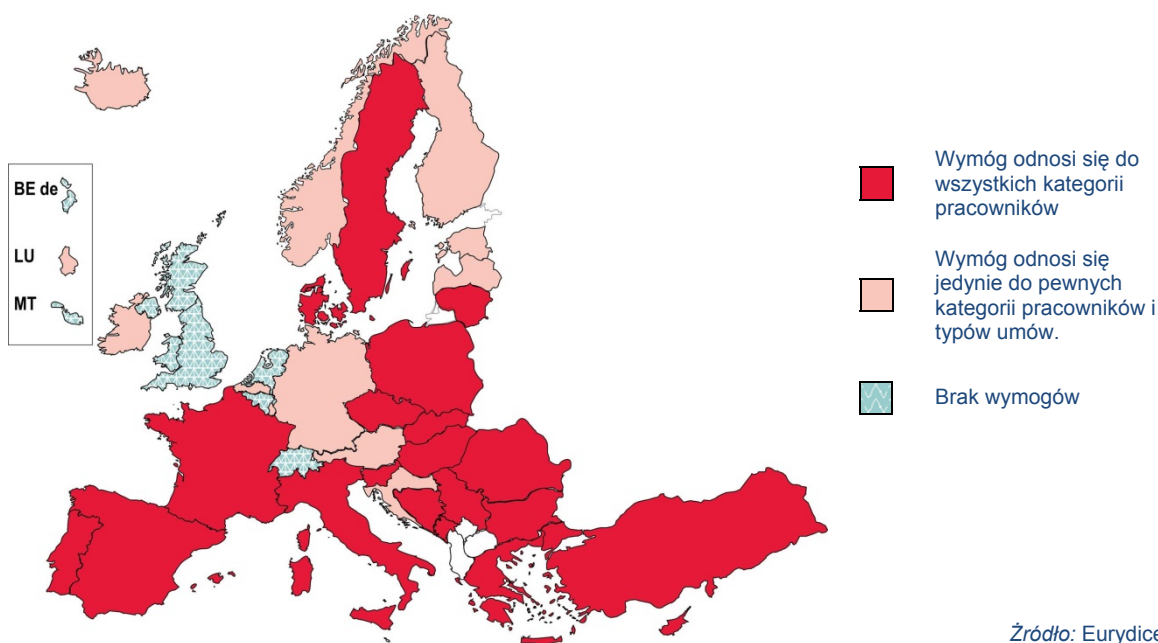
Proces zapełniania wakatów może również pomijać rekrutację i może się odbywać w ramach awansu zawodowego. Taka praktyka jest charakterystyczna tylko dla kilku krajów (Flamandzkiej Wspólnoty Belgii, Estonii, Cypru, Irlandii (jedynie w przypadku *Institute of Technology*), Malty (jedynie w przypadku *Institute of Tourism Studies*), Austrii, Finlandii, Wielkiej Brytanii i Norwegii), i w większości przypadków odnosi się jedynie do niektórych kategorii pracowników. Praktyka ta nie zawsze jest regulowana przez władze centralne.

3.2.2. Wymóg dotyczący podawania do wiadomości publicznej ogłoszeń o wakatach

Jak już powiedziano powyżej, legislacja dotycząca rekrutacji nauczycieli akademickich, o ile taka istnieje, zazwyczaj reguluje metody rekrutacji, które powinny być wykorzystywane oraz, w niektórych przypadkach, dopuszczalne wyjątki. Kolejną wspólną cechą takiej legislacji to wymóg, by ogłoszenia o wakatach były podawane do wiadomości publicznej. Odnosi się to do wszystkich metod zakładających selekcję kandydatów, w tym konkursów otwartych.

Rysunek 3.2 pokazuje kraje, w których istnieje obowiązek podawania ogłoszeń do publicznej wiadomości oraz jego zakres. W 31 systemach szkolnictwa wyższego prawodawstwo wymaga podawania ogłoszeń o wakatach do wiadomości publicznej. W dwóch trzecich państw wymóg ten ma zastosowanie w przypadku wszystkich kategorii pracowników, a w jednej trzeciej krajów odnosi się jedynie do pewnych kategorii pracowników i typów umów.

Rysunek 3.2: Istnienie wymogu władz centralnych dotyczącego podawania ogłoszeń o wakatach do wiadomości publicznej, 2015/16



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek odnosi się do określonych regulacji prawnych władz centralnych dotyczących rekrutacji w instytucjach szkolnictwa wyższego. W systemach, w których wymóg ten dotyczy wszystkich kategorii pracowników, wyjątek mogą stanowić umowy zawierane na bardzo krótki okres.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): Rysunek odnosi się do uniwersytetów. W przypadku *Hautes Écoles* czy kolegiów artystycznych, istnieje wymóg publikowania ogłoszenia o wakacie w Belgijskim Dzienniku Urzędowym (*Le Moniteur Belge*). Istnieją też przepisy władz centralnych dotyczące procedur odwoławczych i ratyfikowania mianowań (patrz punkt 3.5: Zarządzanie procesem rekrutacji).

Szwajcaria: Oba federalne instytuty technologiczne (ETH w Zurychu i EPF w Lozannie), które są instytucjami szkolnictwa wyższego prowadzonymi na szczeblu federalnym, nie posiadają wymogu podawania ogłoszeń o wakatach do wiadomości publicznej.

Kraje, w których istnieje ograniczony wymóg podawania ogłoszeń o wakatach do wiadomości publicznej, stosują dwa rozwiązania: przepisy biorące pod uwagę kategorie pracowników lub typ umowy.

W pierwszym przypadku, patrz punkt 3.1, przepisy władz centralnych są bardziej restrykcyjne w odniesieniu do stanowisk wyższego szczebla. Na przykład w Niemczech, obowiązek ogłaszania wakatów dotyczy tylko profesorów i młodszych profesorów. Podobne podejście dzielące stanowiska na niższego i wyższego szczebla stosowane jest w Luksemburgu. Ma to często związek z wyższym poziomem bezpieczeństwa zatrudnienia, ale nie zawsze. W Finlandii obowiązek podawania ogłoszeń o wakatach do wiadomości publicznej ma zastosowanie jedynie w przypadku „wiodącego pracownika naukowego”, aczkolwiek umowy o pracę na stanowiskach niższego szczebla mogą być też zawierane na czas nieokreślony. Na Łotwie, mimo iż obowiązek podawania ogłoszeń o wakatach do wiadomości publicznej ogranicza się do stanowisk profesorów wybieralnych i nadzwyczajnych, wszystkie kategorie pracowników zawierają umowy na czas określony (patrz punkt 4.1.1).

W innych krajach obowiązek podawania ogłoszeń o wakatach do wiadomości publicznej zależy od typu umowy. W tych krajach, pod pewnymi warunkami, instytucje szkolnictwa wyższego oferujące czasowe kontrakty nie mają obowiązku podawania ogłoszeń o wakatach do wiadomości publicznej (patrz Rozdział 4, punkt 4.1.1 dla różnych typów umów). Taka zasada obowiązuje w Estonii, Chorwacji, Austrii, Islandii i Norwegii. Jednakże istnieją pewne ograniczenia. Na przykład w Chorwacji tylko umowy, w ramach których wynagrodzenie jest wypłacane na zasadzie rozliczenia godzinowego nie podlegają temu obowiązkowi, podczas gdy w Norwegii zwolnienie to dotyczy tylko umów zawartych na czas krótszy niż 6 miesięcy i umów na czas określony finansowanych przez strony trzecie. W Austrii zwolnienie to stosuje się jedynie w odniesieniu do wykładowców i kadry pracującej przy realizacji projektów. Na Islandii oprócz wymogu zawarcia umowy na czas określony, muszą być spełnione jeszcze inne warunki.

We Wspólnocie Flamandzkiej Belgii zwolnienie z obowiązku ogłaszania wakatów stosuje się w odniesieniu do pracowników naukowych zatrudnionych na kontrakt, szczególnej kategorii pracowników, którzy mogą zawierać umowy zarówno na czas określony, jak i nieokreślony i którzy nie podążają główną ścieżką kariery naukowej.

Ponadto niektóre kraje, oprócz wymogów dotyczących tego, kiedy i czy należy podawać ogłoszenia o wakatach do wiadomości publicznej, stosują też wymagania dotyczące formalnego i oficjalnego trybu ich publikacji. W Grecji, na Cyprze, w Portugalii, Rumunii i na Słowacji ogłoszenia o wakatach publikowane są za pośrednictwem oficjalnych kanałów komunikacji, takich jak dzienniki urzędowe lub gazety. Ponadto w Grecji i na Cyprze właściwe ministerstwo musi zaakceptować wakat, zanim ogłoszenie o naborze zostanie opublikowane. Na Islandii Ministerstwo Finansów publikuje ogłoszenia o wakatach, a wyjątki od tej reguły są ściśle regulowane prawnie. W Hiszpanii informacja o wakatach na stanowiskach kadry naukowej i nauczycieli akademickich musi być przekazywana do Rady Uniwersytetów, odpowiedzialnej za ich upowszechnienie. Ogłoszenia o wakatach są zazwyczaj zamieszczane w instytucji je publikującej i w dzienniku urzędowym właściwej wspólnoty autonomicznej. Jednakże, w przypadku stanowisk o statusie urzędnika państwowego, informacja o wakatach musi być podana do wiadomości publicznej zarówno w krajowym dzienniku urzędowym, jak i dzienniku danej wspólnoty autonomicznej. We Francji informacje o wolnych stanowiskach, na które nabór prowadzony jest w ramach konkursu otwartego podawane są przez oficjalne kanały komunikacji. Ogłoszenia o wszystkich wakatach muszą być zamieszczane na portalu właściwego ministerstwa⁽³⁰⁾. Również instytucje są zobowiązane do umieszczania ogłoszeń o wakatach na stanowiska, na które mogą autonomicznie rekrutować kandydatów z zachowaniem zasady transparentności.

Mając na uwadze inne aspekty legislacji dotyczącej rekrutacji, w niektórych krajach wymagania dotyczące podawania informacji o wakatach do wiadomości publicznej różnią się w zależności od typu instytucji. Na przykład w Danii, w przypadku kolegów uniwersyteckich, uniwersytetów nauk stosowanych i akademii morskich, informacje o naborze na stanowiska profesorów nadzwyczajnych nie muszą być ogłaszane, jeśli umowa zawierana jest na okres do dwóch lat - podobnie na stanowiska finansowane w ponad połowie ze źródeł zewnętrznych oraz, w wyjątkowych sytuacjach, w przypadku osób zatrudnianych na podstawie rekomendacji komisji ekspertów.

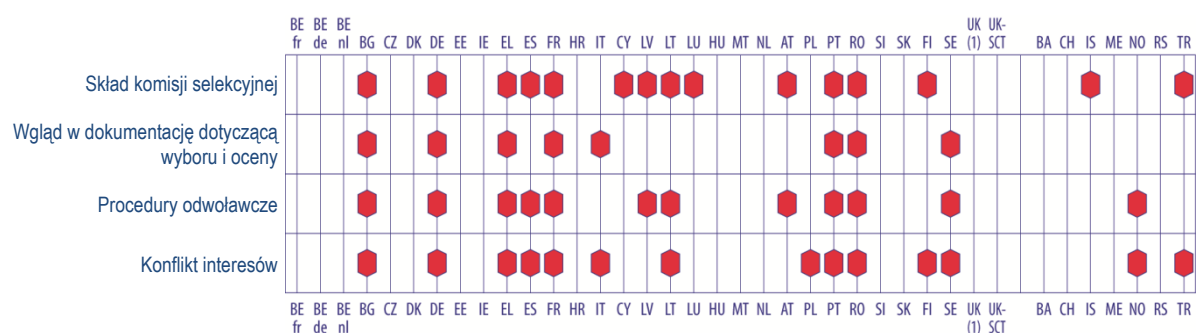
⁽³⁰⁾ Patrz: Galaxie: <https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/candidats.html> [dostęp: 19 maja 2017 r.]; Międzyresortowa Baza Stanowisk w Administracji Publicznej (fr. *Bourse Interministérielle de l'Emploi Public*): <http://www.fonction-publique.gouv.fr/biep/bienvenue-sur-la-bourse-interministerielle-de-lemploi-public-biep> [dostęp 19 maja 2017 r.].

Inne kraje, w których nie ma obowiązku zamieszczania ogłoszeń o wakatach, szeroko upowszechniają informacje o wolnych stanowiskach ze względu na zasadę transparentności i po to, aby dotrzeć do jak najlepszych kandydatów. Na przykład w Holandii, Akademicka Sieć Transferów ⁽³¹⁾ (ang. *Academic Transfer*), gdzie zamieszczane są wszystkie ogłoszenia o wakatach, wypełnia lukę prawną, podczas gdy w Wielkiej Brytanii Kodeks Jakości w Szkolnictwie Wyższym (ang. *Quality Code for Higher Education*) opublikowany przez *Quality Assurance Agency for Higher Education* wskazuje, że instytucje szkolnictwa wyższego powinny podejmować wszystkie działania związane z rekrutacją i awansem w sposób transparentny. Instytucje szkolnictwa wyższego działające w tych systemach traktowane są jako aktywni gracze na wolnym rynku pracy podlegającym zasadom konkurencji, dlatego też w ich interesie leży szerokie upowszechnianie informacji o wakatach, by przyciągnąć jak najlepszych kandydatów.

3.3. Proces rekrutacji

W punkcie tym opisano przepisy regulujące niektóre kluczowe elementy procesu rekrutacji. Aspekty te kształtują stopień autonomii instytucji oraz transparentności systemu rekrutacji. Rysunek 3.3 pokazuje te elementy, które powszechnie podlegają regulacjom prawnym.

Rysunek 3.3: Istnienie regulacji dotyczących wybranych aspektów rekrutacji pracowników akademickich, 2015/16



Źródło: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia

Dane odnoszą się do najbardziej powszechnych metod rekrutacji opisanych w pkt. 3.2.1

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE fr): Rysunek odnosi się do uniwersytetów. W przypadku *Hautes Écoles* i kolegiów artystycznych istnieją przepisy władz centralnych regulujące procedury odwoławcze i ratyfikację mianowań (patrz pkt. 3.5: Zarządzanie procesem rekrutacji)

Dania: Rysunek odnosi się do uniwersytetów. Kolegia uniwersyteckie, uniwersytety nauk stosowanych i akademie morskie mogą posiadać dodatkowe regulacje dotyczące różnych aspektów procesu rekrutacji.

Irlandia: Rysunek odnosi się do uniwersytetów. Szczegółowe przepisy regulują skład komisji selekcyjnej w przypadku instytutów technologicznych.

Hiszpania: Regulacje właściwych władz krajowych dotyczące składu komisji selekcyjnej i procedury odwoławczej mają zastosowanie tylko w przypadku rekrutacji urzędników państwowych. Regulacje dotyczące konfliktu interesów i równych szans dotyczą wszystkich pracowników.

Malta: Dane odnoszą się do *University of Malta* (UOM) oraz *Malta College for Arts Science and Technology* (MCAST). Władze centralne regulują skład komisji selekcyjnej w przypadku *Institute for Tourism Studies* (ITS), a przedstawiciel właściwego ministerstwa zasiada w panelu ekspertów.

Austria: Dane odnoszą się do legislacji na poziomie federalnym.

Analiza porównawcza krajów ujawnia trzy główne rozwiązania. Po pierwsze, 19 systemów szkolnictwa wyższego nie reguluje żadnego aspektu procesu rekrutacji. W tych systemach instytucje szkolnictwa wyższego posiadają pełną autonomię, aczkolwiek przepisy władz centralnych mogą regulować stosowanie zasad, które powinny być jasno określone w statucie danej instytucji. Po drugie, są kraje, w których każdy aspekt podlegający kontroli jest regulowany przez władze centralne. Są to Bułgaria, Niemcy, Grecja, Francja, Portugalia i Rumunia. Po trzecie, w pozostałych 13 krajach stosuje się rozwiązania leżące pomiędzy dwoma pierwszymi. Jednakże w tej grupie stopień interwencji władz centralnych regulujących proces rekrutacji, a co za tym idzie poziom autonomii instytucji szkolnictwa wyższego, jest bardzo różny. Na przykład Szwecja reguluje wszystkie analizowane aspekty za

⁽³¹⁾ Transfer Akademicki (ang. *Academic Transfer*) to wspólna inicjatywa Stowarzyszenia Uniwersytetów w Holandii i Holenderskiego Stowarzyszenia Pracodawców z Instytucji Badawczych (ang. *the Dutch Employers Association of Research Institutions*). Więcej szczegółów, patrz: <https://www.academictransfer.com/> [dostęp 19 maja 2017 r.].

wyjątkiem składu komisji selekcyjnej, co jest wyróżnikiem autonomii instytucjonalnej. Z drugiej strony, na Cyprze, mimo ogólnych ram gwarantujących instytucjom autonomię w wyborze pracowników, skład komisji selekcyjnej jest regulowany ogólnie.

Analiza porównawcza poszczególnych aspektów wymienionych na rysunku 3.3 pokazuje, że najczęściej regulowanym elementem jest skład komisji selekcyjnej, a odnośne przepisy wynikają z legislacji dotyczącej zapobieganiu konfliktowi interesów. Najbardziej regulowanym aspektem jest wgląd do dokumentacji dotyczącej wyboru i oceny, podczas gdy w 12 krajach istnieje szczegółowe prawodawstwo dotyczące procedur odwoławczych.

Rysunek 3.3 pokazuje, że 15 krajów w Europie posiada regulacje wydane przez władze centralne na temat składu komisji dokonujących wyboru kandydatów. Przepisy te zazwyczaj wskazują, w jaki sposób powinien być skomponowany skład takiej komisji, określając liczbę jej członków (zazwyczaj nie mniej niż trzech), kategorię pracowników (zazwyczaj na tym samym lub wyższym stanowisku) oraz zakres wiedzy eksperckiej w danej dziedzinie tematycznej. Ten ostatni warunek zapewnia z jednej strony, że członkowie komisji są ekspertami w danej dziedzinie, a z drugiej strony potwierdza wkład środowisk eksperckich w kształtowanie akademickiego rynku pracy. (Fumasoli i in. , 2015).

Ponadto w niektórych krajach (Bułgaria, Grecja, Francja, Łotwa, Litwa, Luksemburg i Portugalia), w skład komisji selekcyjnych wchodzi członkowie, którzy nie pochodzą z instytucji rekrutującej. W Grecji, na Cyprze i Litwie obowiązuje zasada, by w komisji zasiadali eksperci zagraniczni. Podobnie na Łotwie, kandydaci na stanowiska profesorskie podlegają niezależnej ocenie międzynarodowej.

Warto zauważyć, że w niektórych krajach w komisjach zasiadają też różni interesariusze. W Niemczech są to studenci, a na Łotwie, w przypadku stanowisk wyższego szczebla, przedstawiciele stowarzyszeń zawodowych, których działalność jest powiązana ze stanowiskiem, na które prowadzony jest nabór. W Austrii, na stanowiska regulowane umowami zbiorowymi w skład komisji selekcyjnej wchodzi przedstawiciele organizacji pracodawców i związków zawodowych.

W innych systemach edukacyjnych instytucje szkolnictwa wyższego mają pełną autonomię w doborze składu komisji selekcyjnej, aczkolwiek praktyka dotycząca minimalnej liczby członków, zakresu ich wiedzy eksperckiej oraz udziału ekspertów zagranicznych nie różni się zbyt wiele od tej stosowanej w krajach, w których skład komisji selekcyjnej jest prawnie regulowany. Ponadto w państwach tych proces rekrutacji podlega też ogólnym regulacjom dotyczącym zatrudniania i przepisom antydyskryminacyjnym.

3.4. Równe szanse

Rekrutacja nauczycieli akademickich, podobnie jak innych grup zawodowych, może podlegać polityce wynikającej z szerszego kontekstu. Szczególnie w odniesieniu do polityki mającej na celu zapobieganie dyskryminacji ze względu na płeć, wiek, narodowość, pochodzenie etniczne itd. Rysunek 3.4 pokazuje, że w 24 systemach szkolnictwa wyższego zastosowanie ma legislacja dotycząca równych szans. Jednakże oznacza to, że w prawie połowie systemów takie przepisy nie istnieją.

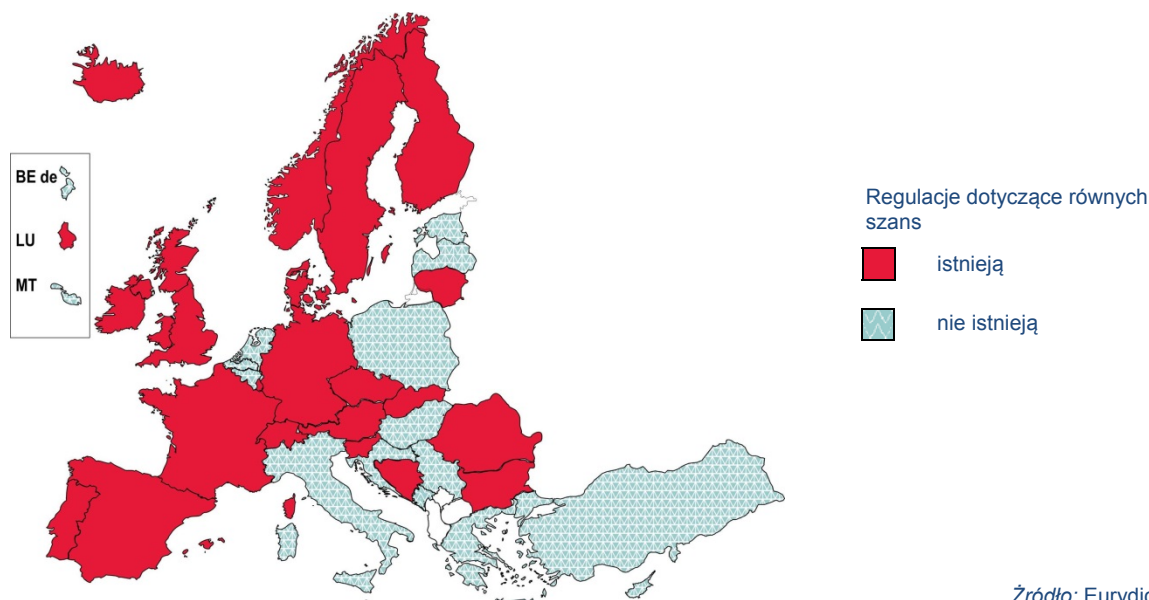
W większości przypadków zachowanie zasady równych szans regulowane jest ogólnymi przepisami. W pięciu krajach w szkolnictwie wyższym istnieje obowiązek przestrzegania szczegółowych norm i artykułów prawnych dotyczących równych szans (Luksemburg, Austria, Rumunia, Islandia oraz Bośnia i Hercegowina), podczas gdy w Niemczech, Francji i Hiszpanii stosowane są zarówno przepisy ogólne, jak i szczegółowe.

Przepisy dotyczące równych szans obejmują swoim zakresem płeć, pochodzenie etniczne, niepełnosprawność, religię, wiek, przekonania polityczne i orientację seksualną. Jednakże w Niemczech, Luksemburgu i na Islandii ograniczają się one do płci, a w Hiszpanii i Portugalii do płci i niepełnosprawności.

Niezależnie od charakteru legislacji (przepisy natury ogólnej lub odnoszące się do szkolnictwa wyższego), jej zastosowanie pozostaje w gestii pracodawcy, a konkretne przykłady dotyczące celów, wytycznych lub podejmowanych działań są bardzo rzadkie. Jeżeli przepisy takie istnieją, zazwyczaj ograniczają się do zagadnień zachowania równowagi płci. Francja jako jedyna opisuje w swoim

raporcie cele szczegółowe i działania odnośnie do pracowników niepełnosprawnych. Celem rządu jest, by na poziomie krajowym personel niepełnosprawny stanowił 6% pracowników zatrudnionych w instytucjach szkolnictwa wyższego. Wskaźnik ten jest regularnie monitorowany. Ponadto każdego roku rząd przyznaje 25 stypendiów doktoranckich dla studentów niepełnosprawnych.

Rysunek 3.4: Istnienie regulacji dotyczących równych szans, które mają wpływ na rekrutację nauczycieli akademickich, 2015/16



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Rysunek pokazuje istnienie przepisów władz centralnych zarówno tych ogólnych, jak i odnoszących się do szkolnictwa wyższego, które mają wpływ na rekrutację nauczycieli akademickich.

We wszystkich analizowanych krajach jednym z celów istniejących przepisów dotyczących równych szans jest zapobieganie dyskryminacji ze względu na płeć.

Na poziomie europejskim równość płci jest od dziesięcioleci przedmiotem debaty politycznej. Stanowi podstawową wartość i główny cel traktatów o Unii Europejskiej⁽³²⁾. W Europie opublikowano wiele dyrektyw zapewniających równe traktowanie mężczyzn i kobiet, takich jak te dotyczące bezpieczeństwa⁽³³⁾, zatrudnienia i pracy⁽³⁴⁾, urlopów rodzicielskich⁽³⁵⁾ oraz prowadzenia działalności na własny rachunek⁽³⁶⁾. Wiele konkluzji Rady Unii Europejskiej⁽³⁷⁾ oraz działań podejmowanych na

⁽³²⁾ Artykuł 2 i 3 Traktatu o Unii Europejskiej oraz artykuły 8, 10, 19 i 157 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A12012M%2FTXT>

⁽³³⁾ DYREKTYWA RADY 79/7/EEC z 19 grudnia 1978 r. w sprawie wprowadzenia w życie zasady równego traktowania kobiet i mężczyzn w systemach zabezpieczenia społecznego pracowników, DZ.U.L 6, 10.1.1979, pkt. 24-25. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:31979L0007>

⁽³⁴⁾ DYREKTYWA 2006/54/WE PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY z dnia 5 lipca 2006 r. w sprawie wprowadzenia w życie zasady równości szans oraz równego traktowania kobiet i mężczyzn w dziedzinie zatrudnienia i pracy (wersja preredagowana), L 204, 26.7.2006, ss. 23-36. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1435216807215&uri=CELEX:32006L0054>

⁽³⁵⁾ DYREKTYWA RADY 2010/18/UE z dnia 8 marca 2010 r. w sprawie wdrożenia zmienionego porozumienia ramowego dotyczącego urlopu rodzicielskiego zawartego przez BUSINESSEUROPE, UEAPME, CEEP i ETUC oraz uchylająca dyrektywę 96/34/WE (Tekst mający znaczenie dla EOG), DZ.U.L 68, 18.3.2010, ss. 13-20. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1438166150420&uri=CELEX:32010L0018>

⁽³⁶⁾ DYREKTYWA PARLAMENTU EUROPEJSKIEGO I RADY 2010/41/UE z dnia 7 lipca 2010 r. w sprawie stosowania zasady równego traktowania kobiet i mężczyzn prowadzących działalność na własny rachunek oraz uchylająca dyrektywę Rady 86/613/EWG, DZ.U. L 180, 15.7.2010, ss. 1-6. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1438161891337&uri=CELEX:32010L0041>

⁽³⁷⁾ Od 1999 r., Rada Unii Europejskiej prawie co roku publikowała konkluzje dotyczące różnych aspektów nierówności ze względu na płeć, takie jak kobiety w procesie podejmowania decyzji, godzenie życia zawodowego i rodzinnego, równy udział w rynku pracy i równa płaca

poziomie europejskim⁽³⁸⁾ dotyczyło tego bardzo ważnego zagadnienia. Komisja Europejska w swoich komunikatach⁽³⁹⁾ i zaleceniach⁽⁴⁰⁾ promowała rozwijanie polityki w tej dziedzinie oraz monitorowała jej wdrażanie poprzez wydawanie raportów⁽⁴¹⁾. Od roku 2010 Komisja Europejska stosuje bardziej systemowe podejście w ramach Strategii na rzecz Równości Mężczyzn i Kobiet 2010-2015 (Komisja Europejska, 2011b), oraz nowej Strategii na rzecz Równości Płci 2016-2019 (Komisja Europejska, 2016b). Strategia ta określa priorytety, cele i konkretne inicjatywy, które stanowią podstawę wspólnych działań w Europie oraz sprawozdawczości na temat dokonywanego postępu⁽⁴²⁾.

W dziedzinach szkolnictwa wyższego i badań, od czasu wydania swojego pierwszego komunikatu w 1999 r. (Komisja Europejska, 1999), Komisja Europejska poprzez regularne monitorowanie i raportowanie⁽⁴³⁾, wspieranie instrumentów mierzących politykę instytucji w odniesieniu do zagadnień równości płci⁽⁴⁴⁾ oraz finansowanie takich programów, jak Erasmus+ czy Horizon 2020, podejmuje nieprzerwane działania mające na celu wspieranie wartości, obecności i doceniania kobiet. Jednakże, jak wynika z dokumentu *She Figures 2015* (Komisja Europejska 2016a, s. 126) „kariera akademicka kobiet charakteryzuje silna, pionowa segregacja” oraz „kobiety nadal nie są w wystarczającym stopniu reprezentowane na stanowiskach wysokiego szczebla, mimo dokonanego w tym względzie postępu”. W swojej analizie „*Integrating gender equality into academia and research organisations*”, EIGE (2016, s. 34) wnioskuje, że nie we wszystkich państwach członkowskich zachowanie zasady równości płci w dziedzinie badań stanowi jasny cel polityki i że jedynie dwie trzecie państw członkowskich posiada „przepisy dotyczące uwzględniania zagadnień równości płci w procesie rekrutacji i awansu zawodowego oraz zapewniania równowagi płci w procesie podejmowania decyzji w dziedzinie badań”.

Jeżeli chodzi o instytucje szkolnictwa wyższego, to dane z roku 2013, dostępne w *European Tertiary Education Register* (ETER)⁽⁴⁵⁾ i pokazane na rysunku 3.5, wskazują udział kobiet w całej populacji nauczycieli akademickich i profesorów.

Biorąc pod uwagę całkowitą populację nauczycieli akademickich, kobiety stanowią mniej niż 40% pracowników akademickich w 9 krajach, podczas gdy w Belgii, Holandii Portugalii, Szwecji i Wielkiej Brytanii mniej niż 45%. W Bułgarii, Irlandii, Chorwacji, Finlandii, Norwegii oraz Serbii udział kobiet i mężczyzn jest prawie równy. Wyjątkiem od tego ogólnego trendu są Dania, Łotwa i Litwa, gdzie kobiety stanowią ponad 50% całkowitej populacji pracowników akademickich.

Jednakże w przypadku stanowisk profesorskich nierówności są uderzające. W pięciu krajach (Belgia, Irlandia, Grecja, Cypr i Holandia), mniej niż 20% kobiet piastuje stanowiska profesorskie, na Cyprze tylko jedna osoba na 10 profesorów to kobieta. W Niemczech, we Włoszech, na Węgrzech, w Polsce i Portugalii tylko jeden profesor na pięciu to kobieta, a w Szwecji, Wielkiej Brytanii, Szwajcarii i Norwegii jedynie jeden na czterech. W Bułgarii, Hiszpanii, Chorwacji, na Łotwie, Litwie oraz Malcie jedna trzecia stanowisk profesorskich zajmowana jest przez kobiety. Serbia to jedyny kraj, gdzie 40% profesorów to kobiety.

(38) Patrz na przykład: Konkluzje Rady w sprawie kobiet i gospodarki: Niezależność ekonomiczna z perspektywy pracy w niepełnym wymiarze godzin i samozatrudnienia, Zatrudnienie, Polityka Społeczna, Zdrowie i Konsumenci, posiedzenie Rady, Luksemburg, 19 czerwca 2014 http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_dane/docs/pressdane/en/lsa/143269.pdf

(39) Patrz na przykład: Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Strategia na rzecz równości kobiet i mężczyzn 2010-2015*, KOM/2010/0491 wersja ostateczna. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52010DC0491>

(40) Patrz na przykład: Zalecenie Komisji z dnia 7 marca 2014 r. w sprawie wzmocnienia zasady równości wynagrodzeń dla kobiet i mężczyzn dzięki przejrzystości (Tekst mający znaczenie dla EOG), DZ.U. L 69, 8.3.2014, ss. 112-116. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32014H0124>

(41) Patrz na przykład: Komisja Europejska, 2015b

(42) Patrz na przykład: Komisja Europejska, 2016

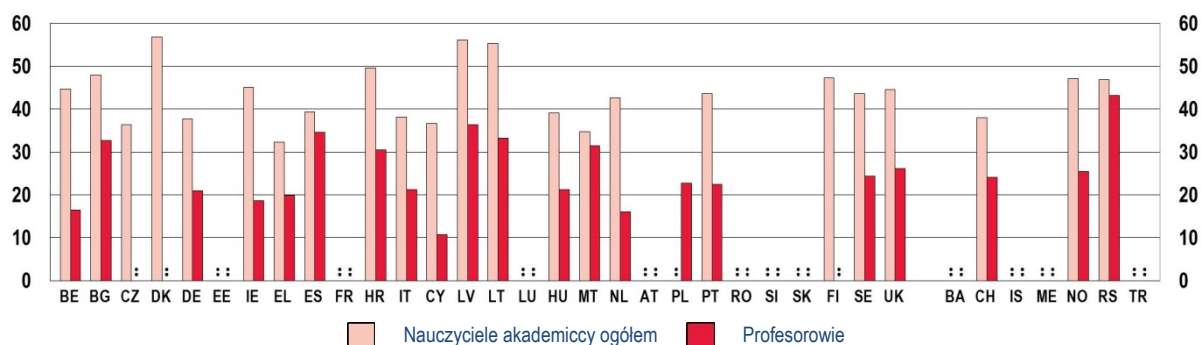
(43) Patrz na przykład: Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2010 i Komisja Europejska, 2016a

(44) Patrz na przykład: Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Wzmocnione partnerstwo w ramach europejskiej przestrzeni badawczej na rzecz doskonałości i wzrostu gospodarczego* KOM/2012/0392 wersja ostateczna <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2012:0392:FIN>

(45) Rejestr Europejskiego Szkolnictwa Wyższego (*European Tertiary Education Register* - ETER) jest bazą danych instytucji szkolnictwa wyższego w Europie. Patrz: <https://www.eter-project.com/> [dostęp: 15 maja 2017 r.].

W całej Europie kobiety są słabo reprezentowane wśród nauczycieli akademickich – szczególnie na stanowiskach wyższego szczebla. Jest to szczególnie ważne, biorąc pod uwagę fakt, że w wielu krajach legislacja dotycząca zatrudniania nauczycieli akademickich gwarantuje większe bezpieczeństwo pracownikom wyższego szczebla. Kobiety są niedostatecznie reprezentowane na prestiżowych i wpływowych stanowiskach oraz w większym stopniu są narażone na utratę pracy.

Rysunek 3.5: Odsetek kobiet w całkowitej populacji pracowników akademickich i profesorów, 2013



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Wszyscy pracownicy akademicki	44,7	47,9	36,3	56,8	37,7	:	45,1	32,2	39,4	:	49,6	38,2	36,7	56,2	55,3	:	39,1	34,7
Profesorowie	16,4	32,7	:	:	20,9	:	18,6	19,9	34,6	:	30,5	21,2	10,7	36,3	33,2	:	21,2	31,4
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR	
Wszyscy pracownicy akademicki	42,7	:	:	43,5	:	:	:	47,3	43,6	44,6	:	38,0	:	:	47,1	46,9	:	
Profesorowie	16,1	:	22,7	22,5	:	:	:	24,4	26,2	:	24,0	:	:	:	25,5	43,2	:	

Źródło: European Tertiary Education Register (dane z listopada 2016 r.).

Objaśnienia

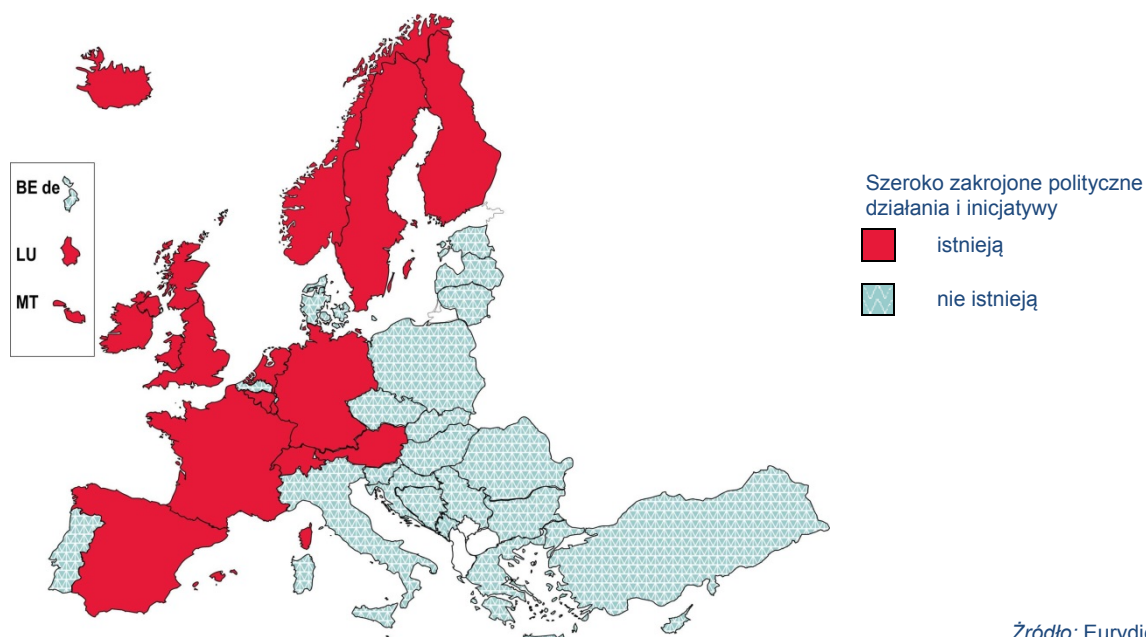
Rejestr Europejskiego Szkolnictwa Wyższego (*European Tertiary Education Register - ETER*) zawiera dane na temat nauczycieli akademickich w trzech typach instytucji – instytucjach publicznych, prywatnych oraz instytucjach prywatnych zależnych od sektora rządowego. Rysunek uwzględnia jedynie instytucje publiczne i instytucje prywatne zależne od sektora rządowego.

Definicja terminu „profesorowie” (odnosi się do „profesorów zwyczajnych”) wykorzystywana do celów zbierania danych ETER dostępna jest w Lepori i in. (2016, p. 58).

W niektórych krajach wprowadzono specjalne środki, które wspierają zachowanie równowagi płci w środowisku nauczycieli akademickich (patrz rysunek 3.6). Mogą one przybierać formę przepisów dotyczących równych szans lub specjalnych dodatkowych inicjatyw wspierających legislację poprzez zapełnienie istniejącej luki prawnej.

Podsumowując, w 18 systemach szkolnictwa wyższego podejmowane są działania i inicjatywy mające na celu zapobieganie lub ograniczanie różnic płci. W trzech przypadkach – we Wspólnocie Francuskiej Belgii, na Malcie i w Holandii - inicjatywy takie istnieją pomimo braku ogólnych przepisów dotyczących równych szans mających bezpośrednie zastosowanie w instytucjach szkolnictwa wyższego. We Wspólnocie Francuskiej Belgii i na Malcie funkcjonują specjalne komisje, których celem jest zapewnianie równowagi płci w środowisku akademickim i naukowym. W roku 2015 w Holandii, Ministerstwo Edukacji zwróciło się do Parlamentu o wyznaczenie celu, by co najmniej 30% profesorów było płci żeńskiej oraz by we władzach instytucji akademickich znajdowało się 30% kobiet. Ministerstwo, w wyniku tej inicjatywy, zawiera z uniwersytetami umowy służące realizacji tego wskaźnika i sformułowaniu bardziej ambitnych celów.

Rysunek 3.6: Istnienie szeroko zakrojonych politycznych działań i inicjatyw mających na celu zapobieganie lub ograniczanie nierówności płci na stanowiskach akademickich, 2015/16



Źródło: Eurydice.

W 15 systemach szkolnictwa wyższego ogólne lub szczegółowe przepisy prawne dotyczące równych szans (patrz rysunek 3.4) wspierane są przez konkretne działania, które są albo zawarte w samej legislacji lub są realizowane jako oddzielne szeroko zakrojone działania i inicjatywy.

Mimo iż podejścia są bardzo różne, w niektórych krajach istnieją podobieństwa w odniesieniu do ustalanych celów lub uwzględniania kwestii równości płci w procesie rekrutacji.

Na przykład we Francji, Norwegii i na Islandii działania takie dotyczą zapewnienia, że w skład komisji selekcyjnej wchodzi przedstawiciele obu płci. We Francji przynajmniej 40% członków każdej komisji selekcyjnej muszą stanowić kobiety, a w dziedzinach, w których istnieje znaczna nierównowaga płci, ta zasada może działać na korzyść płci słabiej reprezentowanej.

Na Islandii, oprócz minimalnych wymagań dotyczących odpowiedniej reprezentacji płci w komisji selekcyjnej, istnieje dodatkowo Komitet ds. Równych Praw, który nadzoruje wszystkie kwestie związane z zachowaniem równości płci. Ten typ komisji istnieje również w Hiszpanii, gdzie tak zwane „jednostki ds. równości” są powoływane na poziomie każdej instytucji jako część szerszego planu. Strategiczny plan na rzecz równych szans 2014-2016 faktycznie zawiera różne działania, w tym kampanie na rzecz podnoszenia świadomości, promowanie studiów genderowych i monitorowanie równowagi płci we wszystkich instytucjach publicznych i radach zarządczych.

Drugie podejście, stosowane w Niemczech, Austrii i szczególnie w Luksemburgu, polega na zapewnianiu minimalnego udziału danej płci wśród rekrutowanych pracowników. W Austrii, we wszystkich kategoriach pracowników, każda płeć powinna być reprezentowana w 50%, a miejsca we władzach uniwersyteckich powinny być równo podzielone pomiędzy kobiety i mężczyzn. Ponadto istnieje jeszcze wymóg mówiący o tym, że instytucja powinna zatrudnić kobietę w przypadku, gdy posiada ona takie same kwalifikacje jak mężczyzna. Każda instytucja powinna też powołać radę ds. równych szans zajmującą się rozpatrywaniem zażaleń składanych w tej kwestii. W Niemczech organizacje badawcze, które przystąpiły do Paktu na rzecz Badań i Innowacji ustaliły między sobą zadanie osiągnięcia docelowych kwot w zakresie rekrutacji badaczy płci żeńskiej. Udział dla każdej kategorii pracowników jest proporcjonalny do liczby kobiet na bezpośrednio niższym poziomie kariery. Cel długofalowy to osiągnięcie równej proporcji kobiet i mężczyzn na wszystkich szczeblach kariery. Za wyjątkiem Nadrenii Północnej-Westfalii ten „kaskadowy model” nie jest obowiązkowy w przypadku instytucji szkolnictwa wyższego. Ramy czasowe dotyczące wdrażania tego modelu nie zostały

określone, a instytucje same składają raporty na temat postępów do Niemieckiej Fundacji ds. Badań. W Luksemburgu cele szczegółowe zostały ustalone jedynie w przypadku Narodowego Funduszu na rzecz Badań, głównego fundatora badań w tym państwie. W przypadku Uniwersytetu Luksemburskiego, równowaga płci, w tym na stanowiskach kierowniczych, jest częścią umowy, jaką ta uczelnia podpisała z rządem.

Grupa krajów (Irlandia, Szwecja, Wielka Brytania i Szwajcaria) przeprowadziła inicjatywy w zakresie polityki zmierzające do zapewnienia równowagi płci w środowisku akademickim bez ściśle określonych celów.

W Irlandii, *Higher Education Authority* (HEA) przeprowadziło szczegółowy, obejmujący cały system, przegląd instytucji szkolnictwa wyższego pod kątem zapewniania równości płci i stosowanej w tym zakresie polityki. Przeglądu dokonała grupa ekspertów, która w czerwcu 2016 r. opublikowała raport⁽⁴⁶⁾. Zawarte w nim rekomendacje dotyczą, na przykład, wprowadzenia kwot z wykorzystaniem modelu kaskadowego podobnego to tego, który funkcjonuje w Austrii, przyznawania nagrody instytucjonalnej the Athena SWAN - podobnie do modeli stosowanych w Wielkiej Brytanii (patrz poniżej) oraz wprowadzenia przynajmniej 40% reprezentacji każdej płci w organach decyzyjnych zajmujących się relokacją zasobów, mianowaniem i awansem zawodowym pracowników. HEA rokrocznie publikuje dane dotyczące podziału nauczycieli akademickich ze względu na płeć. Ponadto Irlandzka Rada ds. Badań uchwaliła Strategię na rzecz Równości Płci (ang. *Gender Strategy*) oraz Plan Działań 2013-2020 wspierający zachowanie równości płci w ramach kariery naukowej, zachęcając do wprowadzania analizy zagadnień genderowych do prac badawczych oraz kontrolowania polityki i procedur samej rady pod kątem zachowania równości płci.

W Szwecji inicjatywa realizowana w latach 2016-2019, mająca na celu włączenie zagadnień równości płci do głównego nurtu polityki zakłada zobowiązanie instytucji szkolnictwa wyższego do opracowania planów dotyczących uczynienia kwestii równości płci centralnym elementem ich działań. Na realizację tej inicjatywy przekazano Szwedzkiemu Sekretariatowi ds. Badań Genderowych pięć milionów koron (SEK), aby pomóc instytucjom w stworzeniu i wdrożeniu tych planów.

W Wielkiej Brytanii władze centralne nie opracowały bezpośrednich działań w zakresie polityki. Jednakże w roku 2005, *Equality Challenge Unit*, organizacja charytatywna finansowana przez *Scottish Funding Council*, *Higher Education Funding Council for Wales and Universities UK* oraz z bezpośrednich składek instytucji szkolnictwa wyższego w Anglii i Irlandii Północnej uchwaliła *Athena SWAN Charter*. Karta ta stanowi uznanie, a zarazem zachętę dla instytucji do promowania kariery kobiet w dziedzinie nauki, technologii, inżynierii, matematyki i medycyny. W 2015 r. Karta została rozszerzona na takie obszary, jak sztuka, nauki humanistyczne, społeczne, biznes i prawo. W roku akademickim 2015/16 oraz 2016/17, rząd Szkocji przeformułował jej priorytety, włączając w ich zakres działania mające na celu zwiększenie liczby kobiet we władzach kolegiów i uniwersytetów oraz na stanowiskach wyższego szczebla.

Szwajcarskie Federalne Ministerstwo Edukacji od 2000 r. prowadzi na poziomie federalnym program dotyczący równości płci w 10 szwajcarskich kantonalnych uniwersytetach. Każda z instytucji biorących udział w programie ma opracowany plan działań dotyczący zapewniania równości płci. Prowadzony jest też monitoring tego obszaru oraz zbierane są dane z podziałem ze względu na płeć.

Finlandia posiada konkretne inicjatywy w zakresie polityki bezpośrednio zawarte w ogólnej legislacji dotyczącej równości płci. Przepisy wymagają, by każda instytucja zatrudniająca ponad trzydziestu pracowników miała plan dotyczący zachowania równości płci. Plan taki jest opracowywany rokrocznie we współpracy z przedstawicielami pracowników i musi zawierać: 1) ocenę faktycznego stanu równości płci w organizacji, 2) opis planowanych działań promujących równość płci oraz 3) ewaluację zakresu uprzednio wdrożonych działań i ich rezultatów.

(46) Patrz: http://www.heai.ie/sites/default/files/hea_review_of_gender_equality_in_irish_higher_education.pdf [dostęp 19 maja 2017 r.].

W 22 systemach nie istnieją działania w ramach polityki ani inicjatywy, które podejmowane byłyby w tym zakresie na szeroką skalę. Spośród tych państw, tylko sześć krajów (Bułgaria, Dania, Litwa, Portugalia, Rumunia i Słowenia) opracowało ogólne lub szczegółowe przepisy prawne dotyczące równych szans, przy czym w 16 krajach nie ma ani prawodawstwa, ani nie są podejmowane żadne inicjatywy w zakresie polityki w tej dziedzinie.

Powyższe dane pokazują istnienie różnych podejść do równości płci w zawodach akademickich, które prawdopodobnie odzwierciedlają lokalny kontekst i tradycję. Chociaż dane pokazują, że największe różnice dotyczą nierównego odsetka kobiet i mężczyzn na stanowiskach wyższego szczebla, to podejmowane działania nie zawsze mają ten fakt na uwadze i rzadko kiedy ustalane są konkretne cele w tym zakresie. Ponadto rysunek 3.6 jasno pokazuje, że połowa systemów szkolnictwa wyższego, przy czym większość z nich to systemy działające w państwach położonych na wschodzie i południu Europy, nadal nie opracowała konkretnych politycznych działań i inicjatyw zapewniających większą równowagę płci wśród pracowników.

3.5. Zarządzanie rekrutacją

Bezpośrednie ingerowanie władz centralnych w proces rekrutacji jest zjawiskiem rzadkim. Niemniej jednak w niektórych krajach władze publiczne mogą odgrywać aktywną rolę, szczególnie jako gwarant systemu lub bezstronny sędzia. Oznacza to również, że nawet w systemach podlegających ścisłym regulacjom prawnym, brak bezpośredniego udziału władz centralnych w procesie rekrutacji pozostawia instytucjom pewien margines autonomii.

Rysunek 3.7 pokazuje, że w 10 systemach szkolnictwa wyższego władze centralne, pod pewnymi warunkami, odgrywają aktywną rolę w zarządzaniu procesem rekrutacji.

Analiza tych 10 przypadków wskazuje, że zaangażowanie w proces rekrutacji może przebiegać w różny sposób. Najbardziej powszechną rolą władz centralnych jest ratyfikowanie rezultatów lub oficjalne mianowanie nauczycieli akademickich. Następnie inicjowanie procesu rekrutacji, zarządzanie odwołaniami oraz, rzadziej, zasiadanie w komisji rekrutacyjnej.

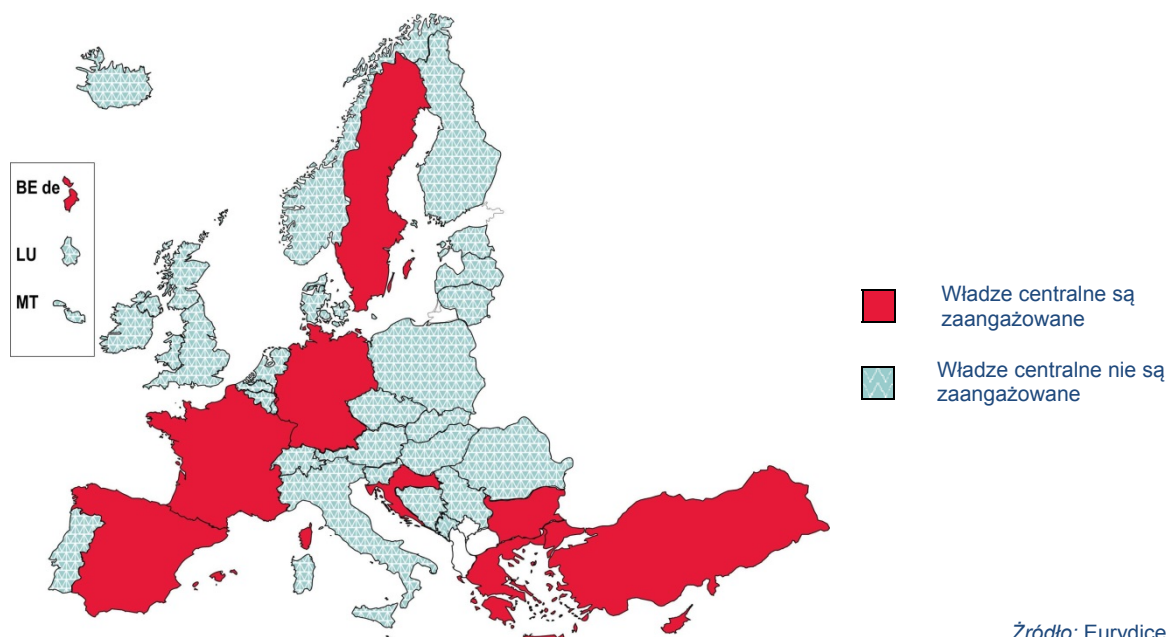
Władze centralne ratyfikują rezultaty lub oficjalnie mianują pracowników w Niemczech (niektóre landy), Hiszpanii, Francji oraz w Turcji. W Turcji zasada ta odnosi się do wszystkich kategorii pracowników, podczas gdy w Niemczech, Hiszpanii i Francji tylko do niektórych: profesorów i młodszych profesorów w Niemczech (niektóre landy), na stanowiska urzędników państwowych w Hiszpanii oraz na stanowiska profesorów nadzwyczajnych (*maîtres de conférences*) i profesorów we Francji.

W czterech krajach uprzednia autoryzacja właściwych władz jest wymagana przed rozpoczęciem procesu rekrutacji. Na przykład w Hiszpanii, ministerstwo właściwe (albo na poziomie centralnym lub na poziomie wspólnoty autonomicznej) interweniuje w początkowej fazie, akceptując ogłoszenie o naborze i jego publikację w dzienniku urzędowym w przypadku uniwersytetów państwowych. Uprzednia autoryzacja jest też wymagana w Grecji, Chorwacji oraz na Cyprze.

W trzech systemach (Bułgaria, Grecja i Szwecja) władze centralne są zaangażowane w przypadku odwołań od rezultatów naboru. W Grecji, oprócz zaangażowania w przypadku złożenia przez kandydata odwołania, władze mogą też z własnej inicjatywy wszcząć procedurę kontroli procesu rekrutacji.

Ministerstwo Edukacji Niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii to jedyny przykład bezpośredniego zaangażowania w proces rekrutacji. Przedstawiciel władz publicznych zasiada w radzie instytucji szkolnictwa wyższego, organie odpowiedzialnym za proces rekrutacji. Ponadto władze odgrywają też rolę w ratyfikowaniu mianowania poprzez walidację formalnych kwalifikacji wybranego kandydata.

Rysunek 3.7: Zaangażowanie władz centralnych w proces rekrutacji, 2015/16



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia

Zaangażowanie oznacza tutaj bezpośredni udział przedstawiciela władz centralnych w procesie rekrutacji, lub wydawanie aktów administracyjnych inicjujących proces lub ratyfikujących jego rezultaty.

Rysunek 3.7 pokazuje, że w większości systemów władze centralne nie interweniują w proces rekrutacji. Jednakże w innych aspektach rekrutacji nauczycieli akademickich, w niektórych krajach regulacje mogą się różnić w zależności od typu instytucji szkolnictwa wyższego. Na przykład, Francuska Wspólnota Belgii zatwierdza formularz aplikacyjny, zarządza odwołaniami i ratyfikuje mianowania w *Hautes Écoles* i kolegiach artystycznych. Na Malcie, przedstawiciel Ministerstwa Turystyki zasiada w komisji rekrutacyjnej w *Institute for Tourism Studies*. W Austrii, Federalne Ministerstwo Edukacji zarządza procedurami odwoławczymi, zatwierdza rezultaty naboru i ratyfikuje mianowania w przypadku uniwersyteckich kolegiów kształcenia nauczycieli.

Ponadto w niektórych systemach udział władz centralnych w procesie rekrutacji jest pośredni. Pośredni udział oznacza, że dana władza nie odgrywa roli w samym procesie rekrutacji, ale uczestniczy w pracach organów i placówek nadzorujących, kontrolujących i gwarantujących płynne funkcjonowanie jednostek odpowiedzialnych za proces rekrutacji. Na Łotwie, na przykład, Ministerstwo Edukacji i Nauki jest członkiem Rady Szkolnictwa Wyższego, organu nadzorującego pracę Rad Profesorów prowadzących proces rekrutacji. We Francji regulacje prawne przewidują, że jedna trzecia członków Krajowej Rady Uniwersytetów, instytucji, która sporządza listę kandydatów, którzy mają być zrekrutowani, jest bezpośrednio nominowana przez ministra odpowiedzialnego za szkolnictwo wyższe. Na Litwie parlament mianuje osobę nadzorującą przestrzeganie akademickiego kodeksu etyki i procedur, która bada zażalenia i rozpoczyna dochodzenie, również w sprawach dotyczących rekrutacji.

W Czechach, Polsce, na Słowacji i na Węgrzech głowa państwa oficjalnie nadaje tytuł profesora. Chociaż akt ten nie może być traktowany jako bezpośrednie zaangażowanie władz publicznych w proces rekrutacji, to posiadanie tytułu profesora jest warunkiem rekrutacji na najwyższe stanowiska. Podobnie we Włoszech, Ministerstwo Edukacji, Uniwersytetów i Badań odgrywa rolę w procesie habilitacji w przypadku profesorów nadzwyczajnych i profesorów. Ogłasza konkurs oraz powołuje komisję selekcyjną. Proces ten nie jest bezpośrednio związany z samą rekrutacją, ale jest to obowiązkowy krok, by obsadzać stanowiska wyższego szczebla.

Wnioski

W większości krajów władze centralne odgrywają pewną rolę w regulowaniu rekrutacji nauczycieli akademickich. Tylko w niewielu systemach instytucje szkolnictwa wyższego mają pełną autonomię we wszystkich sprawach związanych z nauczycielami akademickimi. W systemach posiadających regulacje prawne, reguły różnią się pod względem zakresu, jak i treści. Jeśli chodzi o zakres, to w wielu krajach przepisy ograniczają się do regulowania metod rekrutacji, takich jak wskazanie, na które stanowiska ogłoszenia powinny być podawane do wiadomości publicznej i na które nabór powinien być prowadzony w ramach konkursu. W takich krajach od instytucji szkolnictwa wyższego wymaga się, by regulowały proces rekrutacji w statutach. W prawie połowie krajów europejskich zakres legislacji jest szerszy i obejmuje również aspekty procesu rekrutacji, takie jak, na przykład, skład komisji selekcyjnej lub procedury odwoławcze. Jeśli chodzi o treść, to w większości krajów regulacje dotyczące rekrutacji nauczycieli akademickich dotyczą wszystkich kategorii pracowników, a w dziewięciu krajach tylko niektórych. W takich przypadkach cechą wspólną jest regulowanie rekrutacji na stanowiska wyższego szczebla lub w ramach kategorii pracowników zatrudnianych na umowę na czas nieokreślony. W niektórych przypadkach mamy do czynienia z oboma rozwiązaniami.

Ekspozycja i dostęp do informacji o wakatach, jak również zasada rekrutacji kandydatów to cechy wspólne uregulowań w krajach posiadających legislację w tej dziedzinie. Nawet jeśli kraje nie mają regulacji dotyczących rekrutacji nauczycieli akademickich, praktyka zmierza w tym kierunku. Najpowszechniejszą metodą rekrutacji jest ogłaszanie wakatów, czyli metoda, która gwarantuje instytucjom szkolnictwa wyższego pełną autonomię w organizacji i zarządzaniu tym procesem. Tylko we Francji konkurs otwarty jest najbardziej powszechną metodą rekrutacyjną. Otwarte konkursy oparte są na bardziej surowych przepisach zapewniających spójność systemu i są zazwyczaj prowadzone przez władze centralne. W obu przypadkach konieczne jest podawanie informacji o naborze do wiadomości publicznej.

W 19 krajach europejskich regulacje obejmują pewne aspekty procesu rekrutacji. Najczęściej regulowanym aspektem jest skład komisji selekcyjnej. Inne aspekty, które powszechnie podlegają regulacjom prawnym to procedury odwoławcze, konflikt interesów, wgląd do dokumentacji dotyczącej oceny. Regulacje dotyczące komisji selekcyjnych dotyczą zazwyczaj liczby jej członków oraz zakresu ich kwalifikacji i reprezentowanych przez nich instytucji. W przypadku tego ostatniego elementu, w niektórych krajach wymaga się, by niektórzy członkowie pochodzili z instytucji innych niż instytucja rekrutująca i dodatkowo byli obcokrajowcami. W niektórych krajach w pracach komisji selekcyjnej obowiązkowo muszą uczestniczyć eksperci z tej samej dziedziny, w ramach której prowadzona jest rekrutacja. Inna wspólna cecha to wymóg, by członkowie komisji piastowali stanowiska na tym samym lub wyższym szczeblu co stanowisko, na które prowadzony jest nabór. Tylko sporadycznie zewnętrzni interesariusze, tacy jak przedstawiciele związków zawodowych lub stowarzyszeń pracodawców zasiadają w komisjach selekcyjnych.

Przepisy dotyczące zachowania równych szans, mające bezpośredni wpływ na rekrutację nauczycieli akademickich, funkcjonują w większości krajów. Aczkolwiek wiele krajów na wschodzie i południu Europy nie opracowało prawodawstwa w tym zakresie. Tam, gdzie przepisy takie istnieją, aspektem najpowszechniej regulowanym jest równość płci, dziedzinie, której rozwój jest wspierany przez dodatkowe działania polityczne. Jednakże kobiety są nadal mniej licznie reprezentowane w świecie akademickim. Stanowiska wyższego szczebla są zdominowane przez mężczyzn, a polityczne inicjatywy nie zawsze stawiają sobie za cel zmianę tej sytuacji.

Władze centralne rzadko są zaangażowane w proces rekrutacji kadry akademickiej. Jeśli jednak tak się dzieje, to do zadań ich należy inicjowanie procesu, walidacja rezultatów lub udzielanie gwarancji systemowych.

ROZDZIAŁ 4: ZATRUDNIENIE I WARUNKI PRACY NA UCZELNIACH

Wybór kariery akademickiej i dojście do najwyższych stanowisk wymaga ogromnego nakładu pracy i czasu w całej Europie. Można zatem zadać pytanie, czy zawód naukowca oferuje korzyści, które mogą zrekompensować tak duże osobiste zaangażowanie. Odpowiedzią na to pytanie zajmiemy się w niniejszym rozdziale.

Jednym ze sposobów oceny korzyści danego zawodu jest przeanalizowanie jego warunków pracy. Pojęcie to jest definiowane na wiele sposobów. Na przykład Międzynarodowa Organizacja Pracy (ang. *International Labour Organization* (ILO)) definiuje warunki pracy jako „szeroki zakres tematów i zagadnień obejmujących czas pracy (godziny pracy, okresy wypoczynku, plan pracy), wynagrodzenie, jak również warunki fizyczne i wymagania umysłowe istniejące w miejscu pracy” (ILO, 2016). Na przykład wg. Europejskiej Fundacji na rzecz Poprawy Warunków Życia i Pracy (ang. *European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions* (Eurofound)) warunki pracy to „rezultat interakcji pomiędzy cechami charakterystycznymi danego zawodu, rodzaju pracy, przedsiębiorstwa i osoby” (Eurofound, 2014, str. 19). Szekér i Van Gyes (2015) podkreślają, że warunki pracy często wymieniane są w związku z pojęciem jakości wykonywanego zawodu lub pracy. Podejście to jest też stosowane w modelu zaproponowanym przez Vienbrie i in. (2013) odnoszącym się do czterech wymiarów jakości pracy, czyli: jej zakresu tematycznego, warunków pracy i zatrudnienia oraz panujących w niej relacji społecznych.

Biorąc pod uwagę różnorodne definicje warunków pracy oraz, bardziej ogólnie, jakości pracy, w niniejszym rozdziale przeprowadzono analizę korzyści wynikających z pracy na uczelni i przedstawiono ją w pięciu powiązanych ze sobą częściach. Rozdział rozpoczyna się od przeglądu warunków pracy na uczelniach z uwzględnieniem bezpieczeństwa zatrudnienia nauczycieli akademickich. W drugiej części przedstawiono sposoby regulowania czasu pracy naukowców oraz treść istniejących w tym zakresie przepisów, jak również, tam gdzie jest to możliwe, godziny pracy zgłaszane samodzielnie przez pracownika. W trzeciej części przedstawiono analizę wynagrodzeń pracowników akademickich, a w szczególności ramy prawne regulujące tę dziedzinę oraz, w niektórych przypadkach, wysokość dochodu zgłaszanego przez samych naukowców. W czwartej części omówiono możliwości doskonalenia zawodowego (DZ), ze szczególnym uwzględnieniem zasad organizacji DZ na uczelniach, szkoleń prowadzonych w określonych dziedzinach oraz możliwości wzięcia przez nauczycieli akademickich płatnego lub bezpłatnego urlopu w celu realizacji DZ lub w innych celach. W piątej części zbadano zakres, w jakim władze centralne monitorują zatrudnienie i warunki pracy na uczelniach. Wybór omawianych zagadnień nie wyczerpuje tematu w pełni, niemniej jednak zarysowuje pewne kluczowe elementy dotyczące zatrudnienia i warunków pracy na uczelniach i umożliwia porównanie sytuacji w poszczególnych krajach.

Informacje zawarte w niniejszym rozdziale opracowano głównie na podstawie danych zebranych przez krajowe biura Eurydice. Tam, gdzie było to możliwe, stosowne dane Eurydice uzupełniono informacjami z innych źródeł, w szczególności danymi pochodzącymi z badania EUROAC oraz bazy danych UNESCO/OECD/Eurostat (UOE)⁽⁴⁷⁾.

4.1. Warunki zatrudnienia na uczelniach

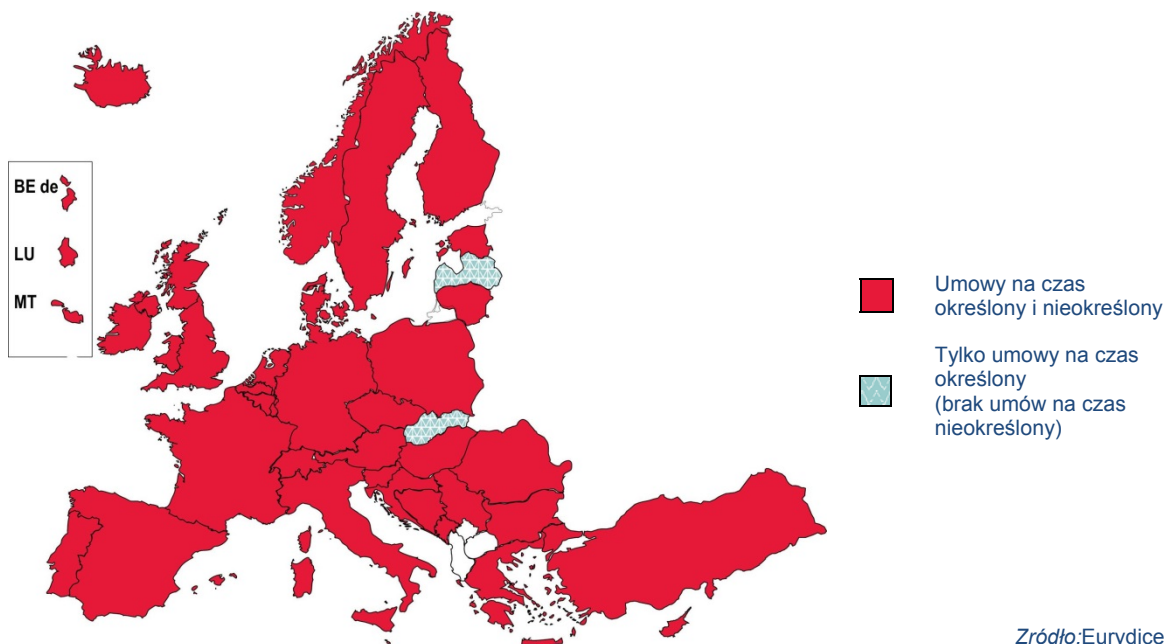
Pojęcie warunków zatrudnienia odnosi się do ustaleń zawartych w umowie pomiędzy pracodawcą i pracownikiem (Vienbrie i in., 2013, str. 20). Jeśli mówimy o warunkach umowy, to zazwyczaj oznacza to rozróżnienie pomiędzy umowami na czas nieokreślony (lub stałymi) oraz umowami na czas określony (lub czasowymi). Pierwszy typ umów jest zazwyczaj powiązany z wysokim stopniem bezpieczeństwa zatrudnienia, podczas gdy drugi gwarantuje mniej stabilne warunki pracy o niższym stopniu pewności zatrudnienia. Wychodząc od tego rozróżnienia, w punkcie tym omówiono, po pierwsze, zakres, w jakim zawód naukowca daje korzyści wynikające z bezpiecznych postanowień umowy. Po drugie, poszerzono perspektywę poprzez analizę statusu zatrudnienia naukowców, czyli tego, czy korzystają oni ze statusu urzędników państwowych, czy posiadają status zwykłych pracowników. Po trzecie, opisano, czy warunki zatrudnienia na uczelniach zmieniają się i jeśli tak, to w jakim kierunku.

⁽⁴⁷⁾ Więcej szczegółów nt źródeł danych i metodologii, patrz wstęp do raportu

4.1.1. Umowy o pracę na uczelniach

Jak pokazuje rysunek 4.1, w prawie wszystkich krajach europejskich przy zatrudnianiu naukowców stosowane są zarówno umowy na czas określony, jak i nieokreślony. Jedyne wyjątki stanowią Łotwa i Słowacja, kraje umożliwiające pracownikom akademickim zawarcie umowy wyłącznie na czas określony. Na Łotwie prawo ogranicza czas trwania umów zawieranych z pracownikami realizującymi główną ścieżkę kariery akademickiej - w tym z profesorami, profesorami nadzwyczajnymi, adiunktami, wykładowcami i asystentami - do sześciu lat. W celu odnowienia umowy ww. kategorie pracowników muszą wszcząć procedurę zwaną „wyborem”, w ramach której muszą zaprezentować swoje kompetencje zawodowe zgodnie z określonymi kryteriami. Umowy z innymi kategoriami pracowników (w tym, na przykład, z profesorami wizytującymi lub pracownikami prowadzącymi specjalistyczne kursy) są krótsze, albo są zawierane na okres do dwóch lat, lub są rozliczane godzinowo. Podobna sytuacja ma miejsce na Słowacji, gdzie umowy dotyczące zatrudnienia kadry akademickiej są generalnie zawierane na okres do pięciu lat. Tylko profesorowie i profesorowie nadzwyczajni, pracujący na uczelni ponad dziewięć lat i podpisujący trzecią umowę, mogą otrzymać dłuższy kontrakt, który może być przedłużony do momentu ukończenia przez nich siedemdziesiątego roku życia.

Rysunek 4.1: Umowy o pracę na uczelniach, 2015/16



Zródło: Eurydice.

Objaśnienia

„Umowy na czas nieokreślony” - pojęcie to oznacza umowy stałe oraz umowy bez gwarancji stałości, ale bez uprzednio zdefiniowanego terminu ich zakończenia. „Umowy na czas określony” odnoszą się do umów, które wygasają po wskazanym terminie.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Słowenia: Niezależnie od typu umowy, wszyscy naukowcy, za wyjątkiem profesorów, są ponownie mianowani co pięć lat. Procedura ponownego mianowania dotyczy różnych obszarów, w tym osiągnięć edukacyjnych i akademickich, kompetencji nauczycielskich oraz językowych (więcej szczegółów patrz: Rozdział 2, pkt. 2.2). W przypadku, gdy pracownik nie przejdzie pomyślnie tej procedury, umowa jest z nim rozwiązywana.

Dane statystyczne podawane przez kraje, w których istnieją oba typy umów – tj. na czas określony i nieokreślony – sugerują istnienie dużych różnic pomiędzy poszczególnymi państwami w zakresie liczby pracowników akademickich pracujących na umowy na czas nieokreślony. Największy odsetek umów na czas nieokreślony – 80% lub więcej – podają Francja, Malta i Turcja, następnie Szwecja, gdzie około 70% naukowców ma umowę na czas nieokreślony. Na drugim krańcu znajdują się Niemcy, Estonia, Austria (sektor uniwersytecki), Finlandia (sektor uniwersytecki) oraz Serbia, gdzie 30% lub mniej naukowców posiada umowę na czas nieokreślony. Inne kraje, które podają krajowe

statystyki (czyli Francuska Wspólnota Belgii ⁽⁴⁸⁾, Irlandia, Hiszpania, Włochy oraz Wielka Brytania) znajdują się pomiędzy tymi ekstremami.

Krajowe statystyki dotyczące warunków umów zawieranych z kadrą akademicką powinny być jednakże interpretowane z pewną dozą ostrożności, gdyż ich opracowanie nie jest prowadzone według ujednoliconej metodologii. W rzeczywistości omawiane kategorie pracowników nie są takie same (tj. zakres terminu „pracownicy akademicki” może być szerszy lub węższy), ponadto istnieją też warianty sposobów definiowania przez poszczególne kraje umów na „czas określony” i „czas nieokreślony”. Sugeruje to, że potrzebne są dalsze inwestycje w tworzenie wspólnych pojęć i definicji, aby móc opracować porównywalne na poziomie Europy dane dotyczące warunków umów dla kadry akademickiej.

Warto zauważyć, że władze centralne w wielu krajach nie zbierają danych dotyczących warunków umów, na podstawie jakich zatrudniani są pracownicy akademicki (patrz rysunek 4.8). Jest to związane z zagadnieniem monitorowania zatrudnienia i warunków pracy na uczelniach, o którym mowa w punkcie 4.5.

Rozwój kariery i stabilność zatrudnienia

Jednym z głównych determinantów stabilności zatrudnienia jest dany etap kariery akademickiej. Badania, w tym diagramy załączone do niniejszego raportu, dowodzą, że stanowiska niższego szczebla oznaczają często umowę na czas określony lub umowę na pracę w projekcie, podczas gdy piastowanie stanowiska na wyższym stopniu kariery naukowej idzie w parze z bardziej stabilnymi warunkami zatrudnienia. Innymi słowy, młodzi naukowcy muszą stawić czoła okresom niepewności zatrudnienia, podczas gdy wyższe stanowiska dają szansę na stabilne zatrudnienie (Aarrevaara, Dobson i Wikstrom, 2015; Brechelmacher i in., 2015; Kwiek i Antonowicz, 2015). Dowody wskazują również, że istnieje silny związek pomiędzy stabilnością zatrudnienia, zatrudnieniem w pełnym/niepełnym wymiarze godzin a etapem kariery naukowej. Umowy na czas nieokreślony (na stałe) przeważają wśród pracowników zatrudnionych na pełen etat lub na wyższych stanowiskach, podczas gdy umowy na czas określony są często powiązane z pracą w niepełnym wymiarze godzin i na stanowisku niższego szczebla (Ates i Brechelmacher, 2013). W tym kontekście przejście z zatrudnienia na czas określony na umowę na czas nieokreślony postrzegane jest jako kamień milowy w karierze akademickiej (Kwiek i Antonowicz, 2015).

Poza ogólną tendencją polegającą na tym, że stanowiska wyższego szczebla łączą się ze stabilnością zatrudnienia, pomiędzy krajami istnieją jeszcze inne warte podkreślenia różnice. Są one szczególnie widoczne, kiedy porównuje się warunki umów profesorów uniwersyteckich w europejskich systemach szkolnictwa wyższego. W rzeczywistości, jak pokazują dane Eurydice (patrz rysunek 4.2), w prawie dwóch trzecich europejskich systemów szkolnictwa wyższego wszyscy albo prawie wszyscy profesorowie uniwersyteccy (ponad 90%) mają umowy na czas nieokreślony. W około jednej trzeciej systemów, umowy na czas nieokreślony współistnieją z umowami na czas określony, co oznacza, że niektórzy profesorowie uniwersyteccy mają umowy na czas nieokreślony, a inni na czas określony. Ponadto, jak już w tym punkcie wspomniano, w dwóch systemach szkolnictwa wyższego – Słowacja i Łotwa – nie stosuje się na uczelniach umów na czas nieokreślony (patrz rysunek 4.1), co oznacza, że wszyscy profesorowie na tamtejszych uniwersytetach pracują na umowach na czas określony.

To samo zagadnienie poruszane jest w innych dostępnych badaniach, głównie w badaniu EUROAC ⁽⁴⁹⁾. Zgodnie z EUROAC (Ates i Brechelmacher, 2013, str. 25), ponad 90% naukowców piastujących wyższe stanowiska w Niemczech ⁽⁵⁰⁾, Irlandii, Wielkiej Brytanii i Norwegii i ponad 80% w Portugalii

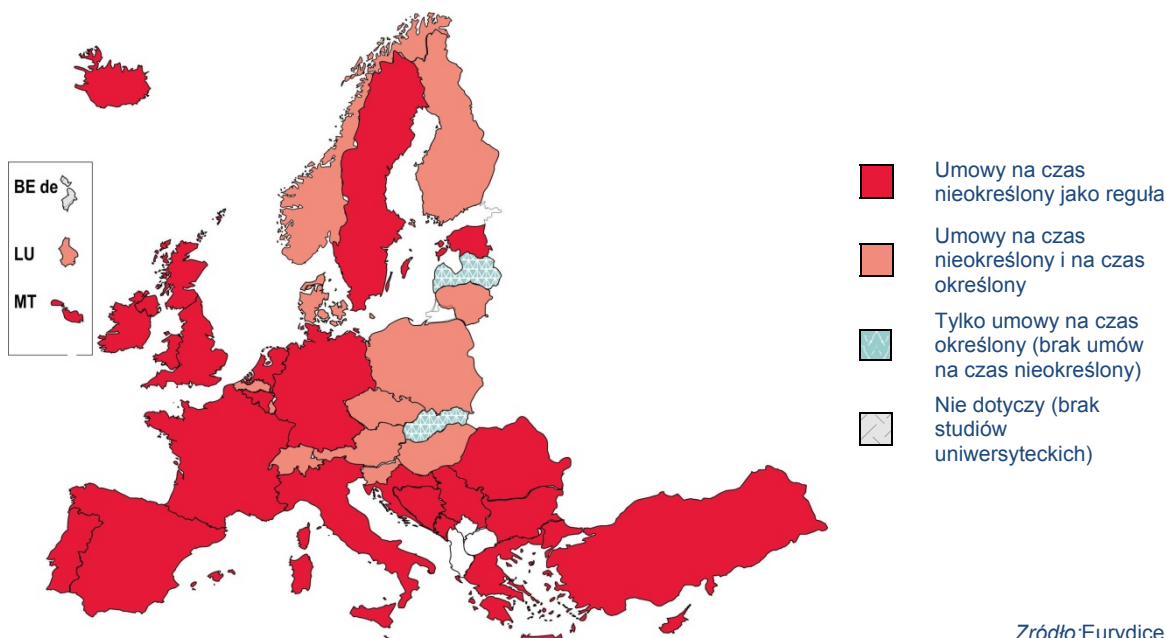
⁽⁴⁸⁾ Podawane statystyki dotyczą *Hautes Écoles* (68% pracowników akademickich ma umowy na czas nieokreślony) i kolegiów artystycznych (47% pracowników akademickich ma umowy na czas nieokreślony). Brak danych dotyczących proporcji pracowników akademickich zatrudnionych na umowy na czas nieokreślony na uniwersytetach.

⁽⁴⁹⁾ Więcej szczegółów, patrz: badanie EUROAC. Patrz wstęp do tego raportu (kraje objęte badaniem: Niemcy, Irlandia, Chorwacja, Włochy, Holandia, Austria, Polska, Portugalia, Finlandia, Wielka Brytania, Norwegia i Szwajcaria).

⁽⁵⁰⁾ Według nowszych danych krajowych, około 80% profesorów w Niemczech ma umowę na czas nieokreślony (*Statistisches Bundesamt*, 2015).

i Holandii posiada umowę na stałe lub umowę, która nie zawiera uzgodnionego wcześniej terminu jej zakończenia. Z drugiej strony, umowy na czas określony są dość powszechne wśród naukowców wyższego szczebla na uniwersytetach w Finlandii (34%) i Polsce (30%) (ibid.). Wyniki badania EUROAC są spójne z informacjami przedstawionymi na rysunku 4.2.

Rysunek 4.2: Umowy o pracę profesorów uniwersyteckich, 2015/16



Zródło: Eurydice.

Objaśnienia

„Umowy na czas nieokreślony” - pojęcie to oznacza umowy stałe oraz umowy bez gwarancji stałości, ale bez uprzednio zdefiniowanego terminu ich zakończenia. „Umowy na czas określony” odnoszą się do umów, które wygasają po wskazanym okresie.

Wskazując na umowy na czas nieokreślony jako regułę, rysunek odnosi się do sytuacji, gdzie wszyscy albo prawie wszyscy profesorowie uniwersyteccy (ponad 90%) mają umowy na czas nieokreślony.

Wskazując na profesorów uniwersyteckich, rysunek odnosi się do pracowników akademickich znajdujących się najwyżej w strukturze akademickiej (patrz: Diagramy krajowe załączone do niniejszego raportu), określanych jako „profesorowie” (lub ich odpowiednicy).

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Belgia (BE de): Brak studiów uniwersyteckich.

Dania: Istnieją dwie kategorie profesorów (patrz: Aneks 1): jedna pracująca na umowy na czas nieokreślony i druga z umowami na czas określony. Rysunek pokazuje oba rozwiązania (tj. wskazane są oba typy umów).

Niemcy: Rysunek nie obejmuje profesorów zajmujących stanowiska niższego szczebla, pracujących na umowach na czas określony.

Typy instytucji szkolnictwa wyższego a stabilność zatrudnienia

W systemach szkolnictwa wyższego w niektórych podsektorach (tj. różnych typach instytucji), warunki zatrudnienia mogą się różnić. Najbardziej skrajna sytuacja ma miejsce w Finlandii, gdzie, zgodnie z danymi Eurydice, prawie 80% naukowców w wyższych szkołach zawodowych (na politechnikach) ma umowę na czas nieokreślony, z drugiej strony umowę taką ma jedynie około 30% naukowców zatrudnionych na uniwersytetach. Austria to kolejny przykład dużych różnic międzysektorowych. 75% naukowców pracujących w uniwersyteckich kolegiach kształcenia nauczycieli ma umowy na czas nieokreślony, w porównaniu do około 30% naukowców pracujących na uniwersytetach⁽⁵¹⁾. Podobna sytuacja, aczkolwiek z mniejszymi różnicami pomiędzy sektorami, istnieje na Malcie, gdzie wszyscy naukowcy pracujący w *Malta College of Arts, Science and Technology* (MCAST) mają umowę na czas nieokreślony, w porównaniu z około 80% pracowników Uniwersytetu Maltańskiego. Oprócz tych przykładów zawartych w danych Eurydice, projekt EUROAC⁽⁵²⁾ wskazuje te same schematy – tj.

⁽⁵¹⁾ Brak danych dla uniwersytetów nauk stosowanych.

⁽⁵²⁾ Więcej szczegółów patrz: badanie EUROAC, wstęp do tego raportu

większy udział umów na czas nieokreślony poza sektorem uniwersyteckim – w przypadku Holandii i Szwajcarii oraz Finlandii (Ates i Brechelmacher, 2013, s. 27). Z drugiej strony, w Polsce umowy na czas nieokreślony są bardziej powszechnie stosowane na uniwersytetach niż w innych instytucjach szkolnictwa wyższego (ibid.). Jednakże ma to odniesienie jedynie do pracowników wyższego szczebla, a nie do młodych naukowców. Zgodnie z badaniem EUROAC, Niemcy, Irlandia i Portugalia to kraje, gdzie nie ma znacznych różnic w zakresie postanowień zawartych w umowach pomiędzy pracownikami akademickimi zatrudnionymi na uniwersytetach a tymi pracującymi w innych instytucjach szkolnictwa wyższego (ibid.).

Inne czynniki mające wpływ na stabilność zatrudnienia

Badanie EUROAC wskazuje również inne elementy związane ze stabilnością zatrudnienia, w tym wiek i płeć. W przypadku wieku, po dokonaniu porównania, dane pokazują, że starsi naukowcy częściej niż młodzi pracownicy mają umowy stałe. Jeśli weźmie się pod uwagę wszystkie kraje, dla których dostępne są dane EUROAC⁽⁵³⁾, to 77% profesorów uniwersyteckich w wieku pomiędzy 36 a 45 lat ma umowę stałą lub ciągłą. W przypadku profesorów uniwersyteckich w wieku powyżej 45 lat jest to 91% (Ates i Brechelmacher, 2013, s. 26). W przypadku płci dane EUROAC sugerują istnienie stałych barier ograniczających karierę kobiet, aczkolwiek należałoby w tym zakresie przeprowadzić dalsze badania (Goastellec i Pekari, 2013).

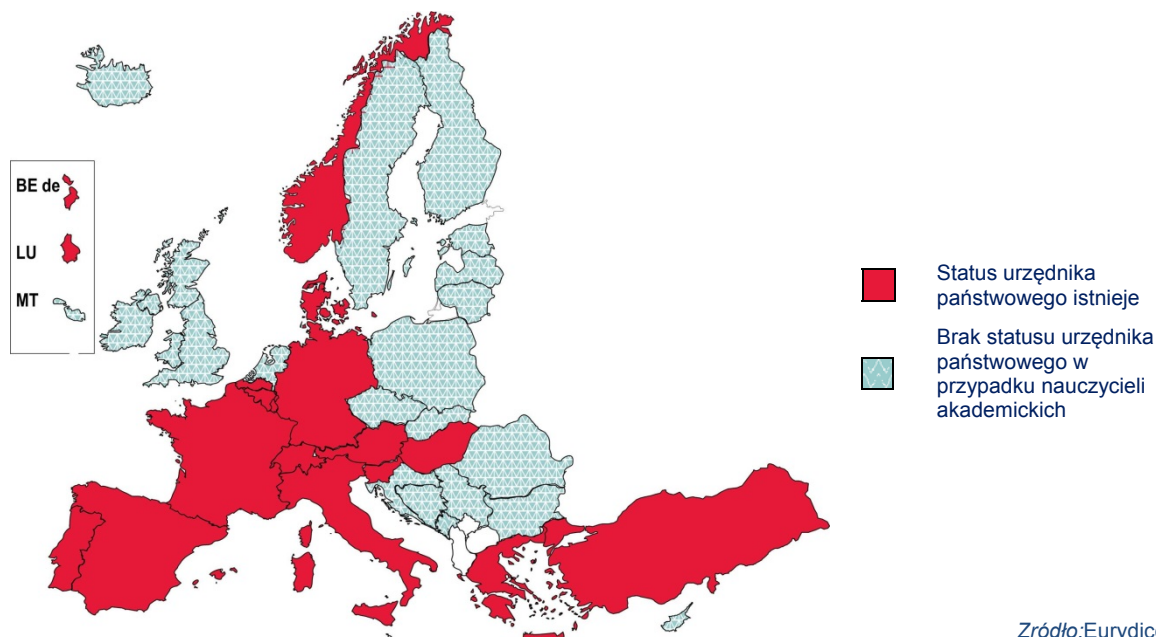
4.1.2. Status urzędnika państwowego

W około połowie europejskich systemów szkolnictwa wyższego naukowcy pracujący w publicznych instytucjach szkolnictwa wyższego są, lub mogą być, urzędnikami państwowymi, co oznacza, że są zatrudniani przez władze publiczne zgodnie z prawem regulującym funkcjonowanie administracji publicznej. Jak pokazuje rysunek 4.3, status urzędnika państwowego jest bardziej powszechny w krajach leżących na południowym zachodzie niż na północnym wschodzie Europy.

Jednakże status urzędnika państwowego nie implikuje, że wszyscy naukowcy zatrudnieni w instytucjach publicznych są urzędnikami państwowymi. W rzeczywistości status urzędnika państwowego w publicznych/państwowych instytucjach szkolnictwa wyższego funkcjonuje tylko w kilku krajach (np. w Grecji, na Węgrzech, Słowacji, w Słowenii, Szwajcarii, Norwegii i Turcji), podczas gdy w innych przypadkach tylko niektórzy pracownicy akademicy mają status urzędników państwowych. W tym ostatnim przypadku czynniki, które wpływają na status urzędnika państwowego są podobne do tych, które determinują typ umowy o pracę (patrz punkt 4.1.1). W szczególności, status urzędnika państwowego jest ściśle powiązany z pewnymi etapami kariery akademickiej, co oznacza, że jest często bardziej kojarzony ze stanowiskami średniego i wysokiego szczebla. Na przykład we Francji, status urzędnika państwowego odnosi się do *maîtres de conférences* i *professeurs des universités*, dwóch najwyższych stopni w karierze akademickiej, a nie do pracowników niższego szczebla. Ponadto w krajach, gdzie istnieją różne typy publicznych instytucji szkolnictwa wyższego lub inne sektory, status urzędnika państwowego może określać warunki zatrudnienia w danym typie instytucji lub sektora. Na przykład w Austrii urzędników państwowych można spotkać na uniwersytetach (status ten jest jednak stopniowo wycofywany) i w uniwersyteckich kolegiach kształcenia nauczycieli, ale nie na uniwersytetach nauk stosowanych.

⁽⁵³⁾ Więcej szczegółów patrz: badanie EUROAC, wstęp do tego raportu

Rysunek 4.3: Status urzędnika państwowego w przypadku nauczycieli akademickich, 2015/16



Zródło: Eurydice.

Objaśnienia

W Europie nie ma jednej definicji terminu „urzędnik państwowy” i dlatego też status ten nie generuje takich samych korzyści. Odnosząc się do „urzędników państwowych”, rysunek odnosi się do pracowników zatrudnianych przez władze publiczne lub administrację publiczną. Zatrudnienie/mianowanie odbywa się zgodnie z prawem regulującym funkcjonowanie administracji publicznej, innym niż to regulujące stosunki pracy w sektorze państwowym lub prywatnym. W niektórych krajach pracownicy akademicki mogą być mianowani na urzędników państwowych w perspektywie całej kariery zawodowej. Przejścia z jednej instytucji do drugiej nie wpływają na zmianę statusu ich zatrudnienia. Powszechne synonimy to: „urzędnik publiczny”, „urzędnik”, „funkcjonariusz”.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Dania: Status urzędnika państwowego jest wycofywany. Obecnie tylko ograniczona liczba naukowców pracujących na uniwersytetach i w kolegiach uniwersyteckich (uniwersytety nauk stosowanych) utrzymuje status urzędnika państwowego.

Austria: Nauczycieli akademickich ze statusem urzędników państwowych można spotkać na uniwersytetach i w uniwersyteckich kolegiach kształcenia nauczycieli. Jednakże, od roku 2002, naukowcy pracujący na uniwersytetach nie są zatrudniani jako urzędnicy państwowi, ten status jest wycofywany. Nie ma urzędników państwowych na uniwersytetach nauk stosowanych.

Luksemburg Od utworzenia w roku 2003 Uniwersytetu Luksemburskiego, stanowiska urzędników państwowych są wycofywane. Obecnie urzędnicy państwowi stanowią mniejszość wśród naukowców.

Finlandia: Ostatnia reforma (2014) uniwersytetów nauk stosowanych zmieniła status zatrudnienia pracowników w niektórych z tych instytucji. O ile przed reformą niektóre uniwersytety nauk stosowanych były jednostkami komunalnymi, których pracownicy byli urzędnikami państwowymi, to teraz są to przedsiębiorstwa zatrudniające pracowników na umowy o pracę.

4.1.3. Zmiany i trendy w polityce

Jednym z głównych pytań jest to, czy warunki zatrudnienia nauczycieli akademickich zmieniają się wraz z upływem czasu. Jeśli tak, to w jakim kierunku? W czasie zbierania danych przez Eurydice poproszono kraje, by wskazały, czy w ciągu ostatnich pięciu lat zaszły zmiany polityki, które miałyby wpływ na bezpieczeństwo zatrudnienia nauczycieli akademickich. Podczas gdy większość krajów zaznaczyła brak takich zmian, około dwanaście państw przekazało informacje o zmianach przepisów lub wartych odnotowania trendach, które zacierają w kierunku zarówno poprawy, jak i pogorszenia warunków pracy.

Cztery systemy szkolnictwa wyższego – w Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii, Czechach, Estonii i Holandii – przyjęły ostatnio przepisy, które ułatwiają naukowcom dostęp do umów na czas nieokreślony. Największa zmiana zaszła w Estonii, gdzie od roku 2015 naukowcy mogą podpisywać umowy na czas nieokreślony, podczas gdy w przeszłości wszystkie kontrakty zawierane na uczelniach były umowami na czas określony. Podobnie w Czechach, do 2012 r. na stanowiskach nauczycieli akademickich niższego i średniego szczebla zatrudniano na podstawie umowy na czas określony przed podpisaniem umowy na czas nieokreślony. Teraz można zatrudniać pracowników tych szczebli od razu na czas nieokreślony. W Niemieckojęzycznej Wspólnocie Belgii zmiany prawne przyjęte w roku 2014 skróciły okres pracy na uczelni niezbędny do uzyskania stałego zatrudnienia: zamiast

dotychczasowych sześciu lat, obecnie jest to 720 dni. Inny kraj z tej grupy to Holandia, która w 2015 r. przyjęła przepisy redukujące maksymalny łączny czas umów czasowych z sześciu do czterech lat (czasem do dwóch lat), oznacza to, że pracownicy z umowami na czas określony otrzymują obecnie umowy na czas nieokreślony szybciej niż dotychczas. Te ramy prawne mają zastosowanie we wszystkich sektorach, a nie tylko w szkolnictwie wyższym.

Austria również częściowo należy do tej grupy krajów, aczkolwiek nie ze względu na zmianę regulacji prawnych, tylko z powodu wydania w ostatnim czasie dokumentu strategicznego. Ściślej mówiąc, dwóch dokumentów strategicznych – Plan Działań na rzecz Konkurencyjnego Obszaru Badań 2015 (ang. *the 2015 'Action Plan for a Competitive Research Area'*) i Plan Rozwoju Uniwersytetów 2016-2021 (ang. *the 2016 'University Development Plan 2016-2021'*) – promujących wzrost liczby pracowników zatrudnionych na uczelniach na umowy na czas nieokreślony i, w konsekwencji, redukcję liczby pracowników pracujących na czas określony.

W raportach niektórych krajów można znaleźć informacje wskazujące na pogorszenie warunków zatrudnienia kadry akademickiej i ograniczanie możliwości pracy na uczelniach. Na przykład w Finlandii konsolidacja budżetu państwa oraz cięcia funduszy przeznaczonych na szkolnictwo wyższe i badania doprowadziły do znacznego obniżenia liczby personelu zatrudnionego w instytucjach szkolnictwa wyższego. Na Łotwie sektor szkolnictwa wyższego musi sobie radzić z dramatycznym obniżeniem kwoty budżetu, która nastąpiła w dobie kryzysu ekonomicznego (prawie 50% w roku 2009/10). Miało to wpływ na różne aspekty życia akademickiego, w tym na wynagrodzenia dla pracowników akademickich, liczbę godzin zajęć w ramach programów studiów i prowadzenia badań, jak również działalność naukową instytucji szkolnictwa wyższego. Sytuacja została częściowo zrównoważona przez nowy model finansowania szkolnictwa wyższego wdrażany od 2015 r. i zapewniający finansowe bodźce dla uczelni. Podobne trendy mają miejsce w Wielkiej Brytanii. Obejmują one wzrost liczby umów krótkoterminowych i tzw. umów na zero godzin (tj. umów, w ramach których pracodawca nie jest zobowiązany do zapewnienia pracownikowi regularnej pracy), jak również umów dotyczących jedynie nauczania, szczególnie w odniesieniu do pracowników zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin. W Grecji zaś umowy krótkoterminowe lub czasowe prawie w ogóle nie są spotykane na uczelniach. Przyczyną są ogromne cięcia budżetowe, w wyniku których większość pracowników zatrudnionych na ten typ umowy straciło pracę, a nowych umów zawarto niewiele.

Inne zmiany nie są tak silnie związane z cięciami finansowymi. Na Węgrzech w 2011 r. przyjęto legislację dotyczącą starszych naukowców. W ramach poprzednio obowiązujących przepisów instytucje szkolnictwa wyższego nie musiały wysłać profesorów na emeryturę w wieku 70 lat. Teraz z kolei mogą zwrócić się do nich z prośbą o przejście na emeryturę w wieku 62 lat, czyli po osiągnięciu oficjalnego wieku emerytalnego. Zmiany prawne dotyczące starszych rangą naukowców idą w parze z ogólnymi zasadami rządzącymi rynkiem pracy, co oznacza też obniżenie poziomu bezpieczeństwa zatrudnienia.

Trendy i zmiany dotyczące bezpieczeństwa pracy pracowników akademickich były też przedmiotem wielu projektów badawczych, w tym badania EUROAC⁽⁵⁴⁾. Rezultaty tego projektu sugerują, że kierunki transformacji sektora szkolnictwa wyższego w ciągu ostatnich dwóch dekad oznaczają najczęściej mniej stabilne i bezpieczne warunki pracy (Kwiek i Antonowicz, 2015). Z powodu ograniczeń budżetowych wzrosła liczba umów na czas określony, często finansowanych z projektów zewnętrznych (Brechelmacher i in., 2015). Według Fumasoli, Goastellec i Kehm (2015, s. 206) „idzie to w parze z rosnącą konkurencją wśród naukowców w zakresie stanowisk, zasobów finansowych oraz prestiżu (prestiżowe stypendia, publikacje w najbardziej liczących się pismach branżowych itd.)”. Wyniki badań sugerują również, że transformacje te mają wpływ na ścieżkę kariery akademickiej, gdzie tradycyjnie zhierarchizowaną strukturę zastępują spłaszczone (lub bardziej egalitarne) relacje pomiędzy starszymi rangą i młodszymi pracownikami. Szczegółowiej rzecz ujmując,

tworzenie tych czasowych stanowisk zaburza historycznie zhierarchizowaną strukturę i promuje szybkie kariery małej liczby wybitnych młodych naukowców. Nawet jeśli liczba ta ma charakter marginalny, istnienie tego nowego modelu kariery sygnalizuje możliwość stosowania rozwiązań alternatywnych i stanowi bodziec dla uniwersytetów i dyscyplin naukowych do zastanowienia się nad wewnętrzną strukturą kariery akademickiej (Fumasoli, Goastellec i Kehm, 2015, s. 206).

(54) Więcej szczegółów patrz: badanie EUROAC, wstęp do tego raportu

4.2. Obowiązki i czas pracy kadry akademickiej

Oprócz ustaleń dotyczących zatrudnienia, zakres merytoryczny wykonywanej pracy stanowi ważny aspekt jej jakości. Atrakcyjna praca to zazwyczaj praca interesująca, stawiająca wyzwania, kojarzona z takimi wartościami, jak: zróżnicowane zadania, odpowiedzialność i autonomia. Blisko związany z merytoryczną stroną pracy jest też jej wymiar godzinowy: tj. godziny pracy, nadgodziny, praca w weekendy itd.

W niniejszym punkcie przedstawiono analizę obowiązków i czasu pracy kadry akademickiej z podziałem na trzy części. Pierwsza, oparta na danych Eurydice, opisuje zakres, w jakim obowiązki i czas pracy naukowców są regulowane przez przepisy władz centralnych. Wychodząc od informacji dotyczących ram prawnych oraz wykorzystując wyniki projektu EUROAC⁽⁵⁵⁾, druga część zawiera szczegółowe informacje na temat właściwego czasu pracy naukowców. Trzecia część, uwzględniając dane UNESCO-UIS/OECD/Eurostat (UOE), omawia pracę na uczelniach w niepełnym wymiarze godzin.

4.2.1. Ramy prawne

Władze centralne tylko w ograniczonym zakresie określają obowiązki naukowców. Powszechnie przepisy zawierają ogólne odniesienia do pewnych obowiązków - np. „nauczanie”, „badania naukowe” – jako możliwość zdefiniowania pojęcia „pracownicy akademicki” i/lub różnic pomiędzy różnymi kategoriami pracowników. Oprócz tych ogólnych zapisów, regulacje prawne władz centralnych często nie zawierają dalszych wskazówek dotyczących zadań i obowiązków naukowców, jak również czasu, jaki powinni poświęcić na ich wykonywanie. W rzeczywistości, jak pokazuje rysunek 4.4, tylko w około jednej trzeciej wszystkich europejskich systemów szkolnictwa wyższego obowiązują regulacje zawierające więcej szczegółów w tym względzie, definiując, w szczególności, minimalny czas, jaki naukowcy powinni przeznaczyć na odrębne działania. Jednakże istnienie tych ram niekoniecznie oznacza, że dotyczą one wszystkich kategorii pracowników akademickich i/lub wszystkich sektorów szkolnictwa wyższego, które mogą istnieć w obrębie jednego systemu szkolnictwa wyższego. Regulacje mogą koncentrować się na, na przykład, pracownikach posiadających status urzędników państwowych (tam, gdzie taki status istnieje) lub dotyczyć jedynie uniwersytetów lub wyższych szkół zawodowych (więcej szczegółów na ten temat, patrz objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów odnoszące się do rysunku 4.4).

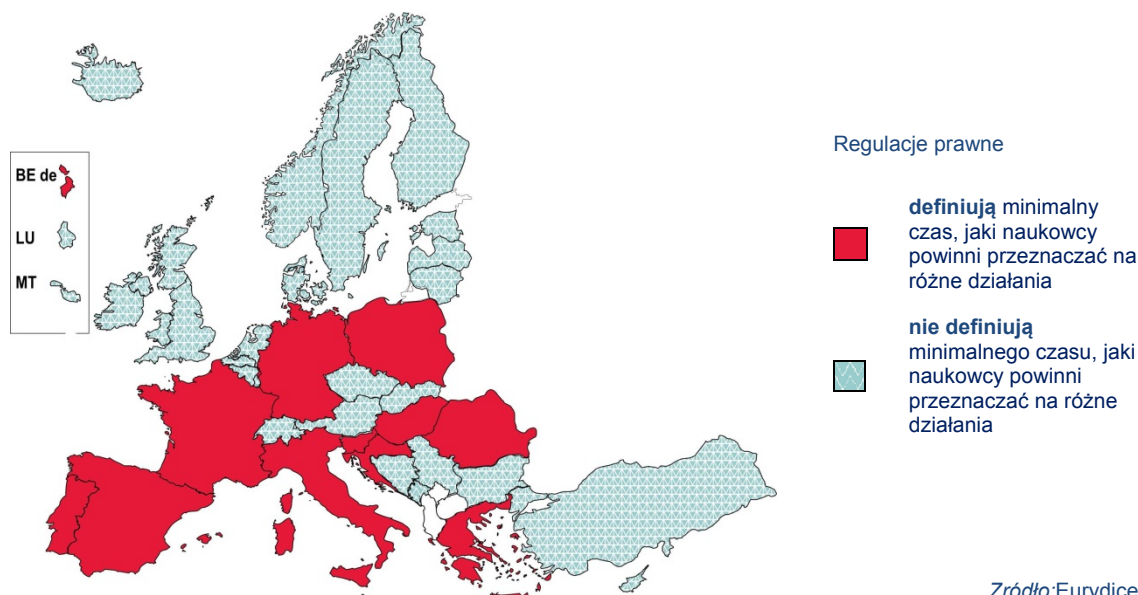
Tabela towarzysząca rysunkowi 4.4 zawiera informacje dotyczące minimalnego czasu, jaki naukowcy powinni przeznaczyć na nauczanie i/lub działania związane z nauczaniem. Tabela pokazuje, że przepisy dotyczące tych aspektów są różnorodnie formułowane. Na przykład, niektóre regulacje prawne podają godziny przeznaczone na nauczanie i działania związane z nauczaniem w wymiarze tygodniowym, inne zaś podają roczną liczbę godzin. Oprócz pojęcia „godzina”, w przepisach można znaleźć odwołania do innych terminów, w tym „jednostek” trwających przynajmniej 45 minut (Niemcy), ECTS (Hiszpania), lub „godzin normatywnych” (Chorwacja), które w wymiarze rzeczywistym zależą od typu działania związanego z nauczaniem (np. nauczanie na poziomie licencjackim, nauczanie na poziomie magisterskim lub podyplomowym, prowadzenie ćwiczeń itd.).

Podczas gdy ww. aspekty ograniczają możliwości dokonania porównań pomiędzy krajami, to treść przepisów prawnych wskazuje pewne rozwiązania typowe dla kilku systemów szkolnictwa wyższego. Liczba godzin nauczania jest powszechnie definiowana z uwzględnieniem kategorii pracowników akademickich, z wyraźną tendencją do mniejszego obciążania starszych rangą naukowców w stosunku do pracowników niższego i średniego szczebla lub pracowników pozostających poza główną ścieżką kariery akademickiej. Na przykład we Francji nauczyciele szkół średnich pracujący na uniwersytetach powinni pracować 384 godziny na rok, podczas gdy pracownicy akademicki zajmujący dwa najwyższe szczeble kariery akademickiej (tj. *maîtres de conférences* i *professeurs des universités*) powinni poświęcać na nauczanie tylko pomiędzy 128 a 192 godzin, w zależności od typu prowadzonej działalności. Podobna sytuacja ma miejsce na Węgrzech, gdzie profesorowie zwyczajni powinni prowadzić przynajmniej osiem godzin zajęć tygodniowo, podczas gdy minimum wymagane od profesorów nadzwyczajnych (docentów) to dziesięć godzin, a od pracowników niższych szczebli, w tym adiunktów - 12 godzin. To samo rozwiązanie istnieje w Polsce, Rumunii i Słowenii. Tylko Niemcy i Chorwacja prezentują inny profil, narzucający większą liczbę godzin nauczania pracownikom

(55) Więcej szczegółów patrz: badanie EUROAC, wstęp do tego raportu

wyższych szczebli. W Niemczech profesorowie zwyczajni powinni prowadzić osiem „jednostek” nauczania tygodniowo (tj. sesji trwających co najmniej 45 minut), podczas gdy asystenci/młodszy wykładowcy jedynie pomiędzy cztery a pięć „jednostek”. W Chorwacji profesorowie powinni prowadzić 300 „godzin normatywnych” na rok, a asystenci tylko 150.

Rysunek 4.4: Regulacje prawne dotyczące minimalnego czasu, jaki kadra akademicka powinna przeznaczyć na różne działania, 2015/16



Zródło: Eurydice.

Minimalny czas, jaki naukowcy powinni przeznaczyć na nauczanie i/lub działania związane z nauczaniem

BE de	Pracownicy ze statusem urzędnika państwowego: 16 godzin tygodniowo
DE	Pomiędzy 4 a 8 „jednostek” tygodniowo, w zależności od kategorii pracowników (jednostka lekcyjna = przynajmniej 45 minut)
EL	6 godzin tygodniowo (wszyscy pracownicy akademicki pracujący na cały etat)
ES	Kariera urzędnika państwowego: działalność związana z nauczaniem odpowiadająca 24 ECTS na rok, około 8 godzin tygodniowo) + 6 godzin tygodniowo <i>tutoringu</i> (możliwe różne warianty w zależności zarówno od statusu zawodowego, jak i prowadzonych działań badawczych)
FR	Pomiędzy 128 a 384 godziny rocznie, w zależności od kategorii pracowników
HR	Pomiędzy 150 a 300 godzin normatywnych rocznie, w zależności od kategorii pracowników
IT	Profesorowie: przynajmniej 350 godzin rocznie; pracownicy nauki: do 350 godzin na rok
HU	Pomiędzy 8 a 12 godzin tygodniowo, w zależności od kategorii pracowników
PL	Pomiędzy 120 a 540 godzin rocznie, w zależności od kategorii pracowników
PT	Pracownicy na uniwersytetach: 6 godzin tygodniowo (maks. 9 godzin tygodniowo); Pracownicy politechnik: 6 godzin tygodniowo (maks. 12 godzin tygodniowo)
RO	Pomiędzy 7 a 11 godzin tygodniowo, w zależności od kategorii pracowników
SI	Pracownicy uniwersyteccy: pomiędzy 5 a 10 godzin tygodniowo, w zależności od kategorii pracowników; pracownicy kolegiów zawodowych: pomiędzy 16 a 20 godzin tygodniowo, w zależności od kategorii pracowników

Zródło: Eurydice.

Objaśnienia

Regulacje prawne władz centralnych odnoszą się do legislacji lub innych przepisów wydanych przez władze centralne.

Kraje, w których funkcjonują różne systemy szkolnictwa wyższego, różniące się pod względem regulacji, reprezentowane są przez sektor uniwersytecki.

Rysunek nie obejmuje przepisów definiujących całkowity czas pracy pracowników akademickich (np. 40 godzin tygodniowo). Uwzględnia jedynie ramy prawne, które bezpośrednio odnoszą się do czasu przeznaczonego na różnorodne działania/obowiązki (np. nauczanie, badania, obowiązki administracyjne itd.).

Towarzysząca rysunkowi tabela odnosi się tylko do krajów, gdzie istnieją regulacje prawne władz centralnych dotyczące minimalnego czasu, jaki pracownicy akademicki powinni przeznaczyć na nauczanie i/lub działania związane z nauczaniem. Kraje, w których takie regulacje nie istnieją (lub nie ma takich regulacji w sektorze uniwersyteckim) nie zostały uwzględnione w tabeli. Zaznaczony minimalny czas odnosi się do stanowisk, na których praca wykonywana jest w pełnym wymiarze godzin.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów (Rysunek 4.4)

Irlandia: Brak regulacji dotyczących minimalnego wymiaru czasu, jaki naukowcy na uniwersytetach powinni przeznaczyć na różne działania (np. nauczanie, badania, nadzór). Jednakże, w sektorze instytutów technologicznych minimalny czas przeznaczony na nauczanie to pomiędzy 16 i 18 godzin tygodniowo, w zależności od kategorii pracowników.

Austria: Brak regulacji dotyczących minimalnego wymiaru czasu, jaki naukowcy na uniwersytetach powinni przeznaczyć na różne działania. Jednakże, w uniwersyteckich kolegiach kształcenia nauczycieli minimalny czas przeznaczony na nauczanie to pomiędzy 160 i 480 godzin na rok, w zależności od kategorii pracowników.

Dane sugerują również, że naukowcy pracujący w wyższych szkołach zawodowych powinni prowadzić większą liczbę godzin nauczania w porównaniu z pracownikami instytucji akademickich (uniwersytetów). Najlepiej obrazuje to przykład Słowenii, gdzie pracownicy kolegiów zawodowych powinni prowadzić pomiędzy 16 a 20 godzin nauczania tygodniowo (w zależności od kategorii pracowników), podczas gdy pracownicy uniwersytetów tylko pomiędzy pięć a dziesięć godzin tygodniowo. Irlandia wskazuje na istnienie podobnego rozwiązania, gdzie pracownicy sektora instytutów technologicznych powinni nauczać pomiędzy 16 a 18 godzin tygodniowo (w zależności od kategorii pracowników). Jednakże w przypadku Irlandii porównanie z sektorem uniwersyteckim nie jest możliwe, ponieważ nie istnieją w tym sektorze przepisy regulujące niniejsze aspekty. W Portugalii minimalna liczba godzin przeznaczonych na nauczanie jest taka sama na uniwersytetach, jak i na politechnikach (sześć godzin tygodniowo), przy czym maksymalna liczba godzin jest wyższa na politechnikach (12 godzin) niż na uniwersytetach (dziewięć godzin).

4.2.2. Rzeczywisty czas pracy pracowników akademickich

Jak pokazano w poprzednim punkcie, władze centralne zapewniają jedynie ograniczone wskazówki dotyczące obowiązków i czasu pracy pracowników akademickich. Dlatego też interesującym jest przeanalizowanie tego zagadnienia z innej perspektywy, a mianowicie z punktu widzenia kadry akademickiej. Ponieważ nie ma badania, które pokazywałoby dane dla wszystkich krajów Europy, projekt EUROAC pozwala ocenić sytuację w 12 krajach⁽⁵⁶⁾. W ramach tego badania poproszono pracowników naukowych o podanie tygodniowej liczby godzin pracy w okresach, kiedy prowadzone są zajęcia obowiązkowe i w czasie wolnym od zajęć. Poproszono ich również o wskazanie, ile czasu przeznaczają na różne działania, czyli nauczanie, badania, administrację, obsługę i inne (Kwiek i Antonowicz, 2013).

Dane EUROAC pokazują, że w poszczególnych krajach istnieją znaczne różnice w odniesieniu do średniej długości tygodnia pracy. Biorąc pod uwagę wszystkich naukowców (tj. młodszych i starszych rangą we wszystkich typach instytucji) oraz okres, kiedy prowadzone są zajęcia obowiązkowe, to najdłuższy tydzień pracy, pomiędzy 45 a 47 godzin, mają pracownicy naukowcy w Irlandii, we Włoszech i w Polsce; najkrótszy – pomiędzy 33 a 38 godzin pracownicy naukowcy z Norwegii i Holandii (Kwiek i Antonowicz 2013, s. 43). Inne kraje ujęte w badaniu, czyli Niemcy, Austria, Portugalia, Finlandia, Wielka Brytania i Szwajcaria⁽⁵⁷⁾ – znajdują się pomiędzy tymi dwoma biegunami (ibid.). Poza danymi uśrednionymi, istnieją znaczne różnice pomiędzy młodymi i starszymi rangą naukowcami. W przypadku młodych naukowców, średni tygodniowy czas waha się pomiędzy 27 godzin (Norwegia) a 45 godzin (Irlandia i Polska)⁽⁵⁸⁾, podczas gdy starsi rangą naukowcy pracują średnio pomiędzy 40 godzin (Holandia) a 52 godziny tygodniowo (Niemcy)⁽⁵⁹⁾. W większości krajów, dla których dostępne są dane, 8 na 11 starszych rangą naukowców twierdzi, że

⁽⁵⁶⁾ Niemcy, Irlandia, Chorwacja, Włochy, Holandia, Austria, Polska, Portugalia, Finlandia, Wielka Brytania, Norwegia i Szwajcaria. Więcej szczegółów patrz: badanie EUROAC, wstęp do tego raportu

⁽⁵⁷⁾ O ile Chorwacja również uczestniczyła w badaniu EUROAC, to dane z tego kraju dotyczące godzin pracy nie są zawarte w Kwiek i Antonowicz (2013).

⁽⁵⁸⁾ Nieco inne dane dotyczące godzin pracy młodszych naukowców zaprezentowane są w Höhle i Teichler (2013a, p. 258). Jest to związane z faktem, że to ostatnie źródło odnosi się tylko do młodszych naukowców zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin na uniwersytetach. Przy takim podejściu, najdłuższy tydzień pracy mają młodzi naukowcy w Irlandii (średnio 47 godzin), podczas, gdy ich odpowiednicy w prawie wszystkich innych krajach mają pomiędzy 41 a 45 godzin tygodniowo. Wyjątek stanowi Norwegia, gdzie młodzi pracownicy pracują 28 godzin tygodniowo. Można to wyjaśnić tym, że dane zawierają też informacje na temat doktorantów, którzy powinni pracować kilka godzin, nawet jeśli ich praca nie jest postrzegana jako zatrudnienie na czas określony (ibid.)

⁽⁵⁹⁾ Nieco inne dane dotyczące godzin pracy starszych naukowców zaprezentowane są w Höhle i Teichler (2013a, p. 258). Jest to związane z faktem, że to ostatnie źródło odnosi się tylko do starszych naukowców zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin na uniwersytetach. Przy takim podejściu, najdłuższy tydzień pracy mają starsi naukowcy w Niemczech i Szwajcarii (w obu krajach średnio 52 godziny) oraz w Irlandii (średnio 50 godzin). Najkrótszy tydzień pracy mają starsi naukowcy w Portugalii (41 godzin) oraz Norwegii (39 godzin). Inne kraje, dla których dane są dostępne, plasują się pomiędzy 45 a 49 godzinami tygodniowo (ibid.).

pracuje przeciętnie 45 i więcej godzin tygodniowo (ibid.). Dlatego też tydzień pracy starszych naukowców jest stosunkowo długi. Mogą to częściowo tłumaczyć ich dodatkowe zadania, w tym obowiązki administracyjne i/lub funkcje piastowane przez nich w różnych gremiach decyzyjnych (ibid.).

Dane EUROAC pokazują również, że działania pracowników akademickich są w dużym stopniu zbieżne z kalendarzem akademickim. W okresach, kiedy prowadzone są zajęcia obowiązkowe (okresy wykładów), powszechnie naukowcy poświęcają więcej czasu na nauczanie w porównaniu z okresami wolnymi od zajęć. Jednakże, oprócz tych ogólnych rozwiązań mających zastosowanie we wszystkich krajach uczestniczących w badaniu, istnieją też w poszczególnych krajach różnice w czasie, jaki naukowcy poświęcają na badania i nauczanie. Na przykład w okresach, kiedy prowadzone są zajęcia obowiązkowe, naukowcy na uniwersytetach w Szwajcarii, Norwegii, Niemczech i Austrii nadal poświęcają sporo czasu na badania, podczas gdy ich koledzy w Portugalii, Holandii, Polsce i Irlandii przeznaczają większość czasu na nauczanie (Kwiek i Antonowicz, 2013). Ponadto, jak wykazują Bentley i Kyvik (2012) ⁽⁶⁰⁾, to starsi rangą naukowcy przeznaczają więcej czasu na badania niż na nauczanie w porównaniu z młodszymi naukowcami. Jest to spójne z treścią ram prawnych zaprezentowanych w pkt. 4.2.1, który pokazuje, że przepisy w mniejszym stopniu narzucają obowiązek nauczania starszym pracownikom w porównaniu z pracownikami niższego i średniego szczebla. Jednakże należy zauważyć, że podczas gdy stanowiska profesorskie oznaczają zazwyczaj mniej godzin nauczania, niosą ze sobą więcej obowiązków administracyjnych (Bentley i Kyvik, 2012). W krajach, w których funkcjonują różne typy instytucji szkolnictwa wyższego, liczba godzin poświęconych na różnorodne działania deklarowane przez samych pracowników akademickich jest różna w przypadku naukowców pracujących na uniwersytetach i tych zatrudnionych w innych instytucjach szkolnictwa wyższego. Dokładniej rzecz biorąc, działania pracowników uniwersyteckich są mniej więcej podzielone pomiędzy nauczanie a badania, podczas gdy pracownicy innych instytucji szkolnictwa wyższego w większości odpowiadają za nauczanie (ibid.). Ponownie jest to spójne z informacją zawartą w pkt. 4.2.1 przedstawiającym pewne różnice w zakresie przepisów pomiędzy instytucjami akademickimi a wyższymi szkołami zawodowymi.

Podsumowując, badania dotyczące czasu pracy naukowców wskazują na znaczne różnice pomiędzy krajami, instytucjami i kategoriami pracowników (patrz Bentley i Kyvik, 2012; Höhle i Teichler, 2013b; Kwiek i Antonowicz, 2013). Wydaje się, że różnice te są kształtowane przez wiele czynników, w tym struktury systemów (Kwiek i Antonowicz, 2013), oczekiwania instytucjonalne, normy zawodowe oraz proporcje pracowników w danej dziedzinie akademickiej (Bentley i Kyvik, 2012).

4.2.3. Praca w pełnym i niepełnym wymiarze godzin

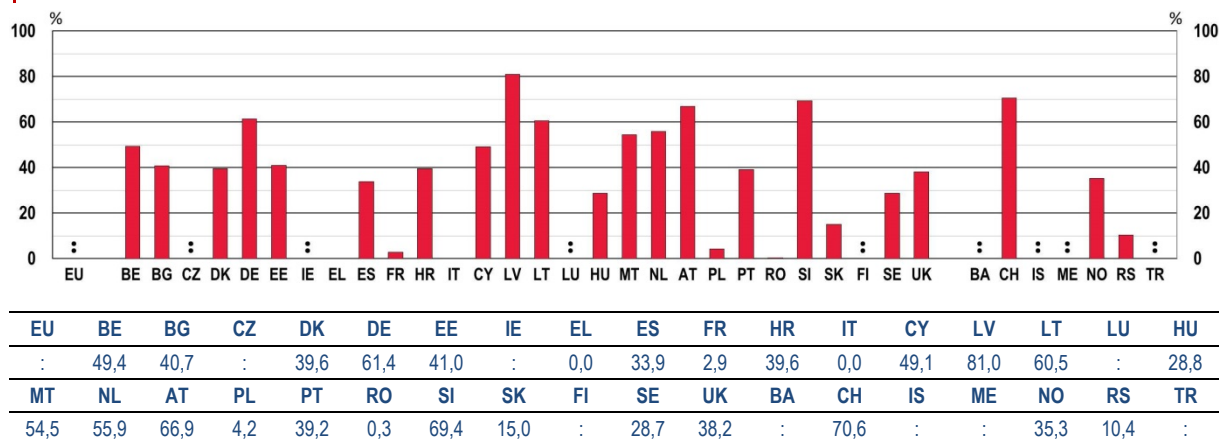
Praca w pełnym i niepełnym wymiarze godzin to zagadnienie towarzyszące dyskusji o zatrudnieniu i warunkach pracy na uczelniach. Temat ten związany jest nie tylko z czasem pracy kadry akademickiej, ale też warunkami jej zatrudnienia. W rzeczywistości praca w niepełnym wymiarze godzin na uczelniach generalnie wiąże się z mniej stabilnym zatrudnieniem niż praca w pełnym wymiarze godzin. Dlatego też przejście z umowy o pracę w niepełnym wymiarze godzin na umowę o pracę w pełnym wymiarze godzin postrzegane jest jako ważny krok w karierze akademickiej (Ates i Brechelmacher, 2013). Jednakże, poza wymiarem niestabilności zatrudnienia, praca w niepełnym wymiarze godzin może też być postrzegana z innej perspektywy. Na przykład, jak zauważają Höhle i Teichler (2013a) zatrudnienie w niepełnym wymiarze godzin praktyków – takich jak profesjonalści z dziedzin, w których studenci mogą pracować po ukończeniu studiów - umożliwia wzbogacenie treści programów nauczania w szkolnictwie wyższym. Ponadto możliwość pracy w niepełnym wymiarze godzin jest również często rozważana w kontekście promowania równości płci (ibid.). W związku z tym poniższa część, zamiast skupiać się na kontrowersjach wokół pracy w niepełnym wymiarze godzin na uczelniach, przedstawia dostępne dane statystyczne, mające odniesienie do tego zagadnienia.

Zgodnie z danymi UNESCO/OECD/Eurostat (UOE) odsetek pracowników akademickich zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin jest różny w poszczególnych krajach europejskich (patrz

⁽⁶⁰⁾ Na podstawie danych zawartych w badaniu „*Changing Academic Profession*” (CAP). Więcej szczegółów patrz: badanie CAP, wstęp do tego raportu

rysunek 4.5; patrz też objaśnienia do rysunku 4.5). W niektórych krajach zatrudnianie w niepełnym wymiarze godzin na uczelniach nie istnieje lub jest bardzo rzadkie (Grecja, Francja, Włochy, Polska i Rumunia), lub jest postrzegane jako okazjonalne zjawisko dotyczące jedynie 15% wszystkich naukowców (Słowacja i Serbia). Z drugiej strony istnieją systemy szkolnictwa wyższego, gdzie pomiędzy 60% a 80% naukowców pracuje w niepełnym wymiarze (Niemcy, Łotwa, Litwa, Austria, Słowenia i Szwajcaria). Inne kraje w Europie, dla których dostępne są dane, plasują się pomiędzy tymi dwoma ekstremami.

Rysunek 4.5: Pracownicy akademicki pracujący w niepełnym wymiarze godzin jako odsetek wszystkich pracowników akademickich, 2015



Źródło: Dane UOE. Kod danych online: *educ_uae_perd05* (Dane wygenerowane w czerwcu 2017 r.).

Objaśnienia

Dane dotyczą pracowników akademickich na poziomach 5-8 ISCED 2011.

Dane UOE (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, 2016, str. 42) w następujący sposób definiują pojęcie pracowników akademickich:

- Personel zatrudniony w szkołach wyższych, którego głównymi obowiązkami są: nauczanie lub badania;
- Personel posiadający stopnie akademickie, takie jak: profesor, profesor nadzwyczajny, adiunkt, instruktor, wykładowca lub odpowiednik jednego z tych stopni;
- Personel posiadający inne tytuły (np. dziekan, dyrektor, prodziekan, zastępca dziekana, kierownik wydziału), o ile ich główną działalnością jest nauczanie lub prowadzenie badań.

W odniesieniu do zatrudnienia w pełnym i niepełnym wymiarze godzin personelu edukacyjnego – w tym pracowników akademickich – dane UOE stosują dwa pojęcia: „kontraktowe godziny pracy” oraz „normalne lub statutowe godziny pracy” (ibid., str. 28-29).

Kontraktowe godziny pracy personelu edukacyjnego to te wyszczególnione w umowie o pracę lub wynikające z typu zatrudnienia. Normalne lub statutowe godziny pracy personelu dydaktycznego to godziny, które muszą być przepracowane zgodnie z wymogami oficjalnej krajowej polityki lub prawa pracy w zakresie zatrudnienia w pełnym wymiarze godzin na danym poziomie edukacji – lub na danym stanowisku, lub w ramach piastowania określonej funkcji – w ciągu całego roku szkolnego lub akademickiego. W ramach danych UOE, kontraktowe godziny pracy i normalne lub statutowe godziny pracy powinny być podawane w wymiarze rocznym, by umożliwić dokonanie porównania pomiędzy tymi dwoma kategoriami w celu zdefiniowania statusu personelu dydaktycznego zatrudnionego w pełnym lub niepełnym wymiarze godzin. Personel dydaktyczny pracujący w pełnym wymiarze oznacza zatrudnienie w wymiarze przynajmniej 90% normalnych lub statutowych godzin pracy personelu dydaktycznego zatrudnionego na tym samym stanowisku, lub w ramach tej samej funkcji, na danym poziomie edukacji.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Grecja: Rok odniesienia danych 2014.

Badanie EUROAC⁽⁶¹⁾, które dostarcza danych o zatrudnieniu w niepełnym wymiarze godzin na uczelniach, wskazuje nie tylko na duże różnice pomiędzy krajami w tym obszarze, ale również na pewne elementy determinujące pracę w niepełnym wymiarze godzin. W szczególności badanie pokazuje, że zatrudnienie w niepełnym wymiarze godzin jest ściśle związane ze ścieżką kariery akademickiej, przy czym młodszy naukowcy częściej niż starsi pracują w niepełnym wymiarze godzin (Ates i Brechelmacher, 2013; Höhle i Teichler, 2013a). W rzeczywistości, jak pokazano już wcześniej w tym rozdziale (patrz pkt. 4.1.1.), stanowiska niższego szczebla często implikują umowy na czas określony lub w niepełnym wymiarze godzin, podczas gdy stanowiska wyższego szczebla zapewniają większą stabilność zatrudnienia, tj. umowy na czas nieokreślony w pełnym wymiarze godzin.

4.3. Wynagrodzenia pracowników akademickich

Wynagrodzenie jest jednym z kluczowych aspektów warunków pracy. W rzeczywistości, jak wskazują Rumbley, Pacheco i Altbach (2008; cytowani w Kwiek i Antonowicz 2013, str. 49), „odnoszące sukcesy uniwersytety i systemy akademickie muszą oferować swoim pracownikom akademickim adekwatne i pewne pensje, wraz z możliwością rozwoju kariery zawodowej w pełnym wymiarze godzin i gwarancją długoterminowego zatrudnienia. Bez spełnienia tych warunków żadna instytucja akademicka ani żaden system nie osiągnie sukcesu – nie mówiąc o doskonałości na poziomie światowym”.

W niniejszej części omówiono wynagrodzenia pracowników akademickich z dwóch różnych perspektyw. Po pierwsze, przeanalizowano dane przekazane przez władze centralne (dane Eurydice) na temat ram prawnych regulujących dany obszar. Po drugie przedstawiono dane dotyczące rzeczywistych zarobków kadry akademickiej opracowane w ramach badania EUROAC⁽⁶²⁾.

4.3.1. Ramy prawne

W większości europejskich systemów szkolnictwa wyższego istnieją regulacje prawne władz centralnych definiujące zarobki i/lub skale zarobków pracowników akademickich (patrz rysunek 4.6). Sytuacja taka ma miejsce w prawie wszystkich systemach, gdzie przynajmniej część naukowców posiada status urzędników państwowych (patrz również rysunek 4.3). W rzeczywistości przepisy dotyczące służby cywilnej powszechnie określają zarobki lub skale zarobków dla poszczególnych kategorii pracowników akademickich. W tych systemach zarobki naukowców pozostających poza służbą cywilną są regulowane w różnym stopniu, a w niektórych przypadkach nie podlegają żadnym regulacjom. Na przykład w Austrii, w sektorze uniwersyteckim, wynagrodzenie naukowców, którzy posiadają status urzędników państwowych jest określone w kodeksie służby cywilnej⁽⁶³⁾, podczas gdy zarobki innych naukowców na uniwersytetach są definiowane w ramach umów zbiorowych. Na uniwersytetach nauk stosowanych zarobki nie są regulowane ani przez prawo, ani przez umowy zbiorowe. Podobna sytuacja ma miejsce w Belgii (Niemieckojęzyczna i Francuska Wspólnota) i w Luksemburgu⁽⁶⁴⁾, gdzie zarobki naukowców posiadających status urzędników państwowych są w pełni regulowane, podczas gdy wynagrodzenie innych naukowców jest ustalane przez instytucje szkolnictwa wyższego.

Wśród krajów, w których na uczelniach nie funkcjonuje status urzędnika państwowego są też takie, gdzie zarobki przynajmniej niektórych naukowców podlegają regulacjom władz centralnych (Irlandia, Cypr, Łotwa, Polska, Rumunia, Słowacja, Bośnia i Hercegowina, Czarnogóra oraz Serbia). Na przykład na Słowacji naukowcy pracujący w publicznych instytucjach szkolnictwa wyższego zostali sklasyfikowani jako „pracownicy wykonujący pracę w interesie publicznym” – który to status różni się od statusu urzędnika państwowego – a ich zarobki są zdefiniowane w przepisach określających tę kategorię.

⁽⁶¹⁾ Więcej szczegółów patrz: badanie EUROAC, wstęp do tego raportu

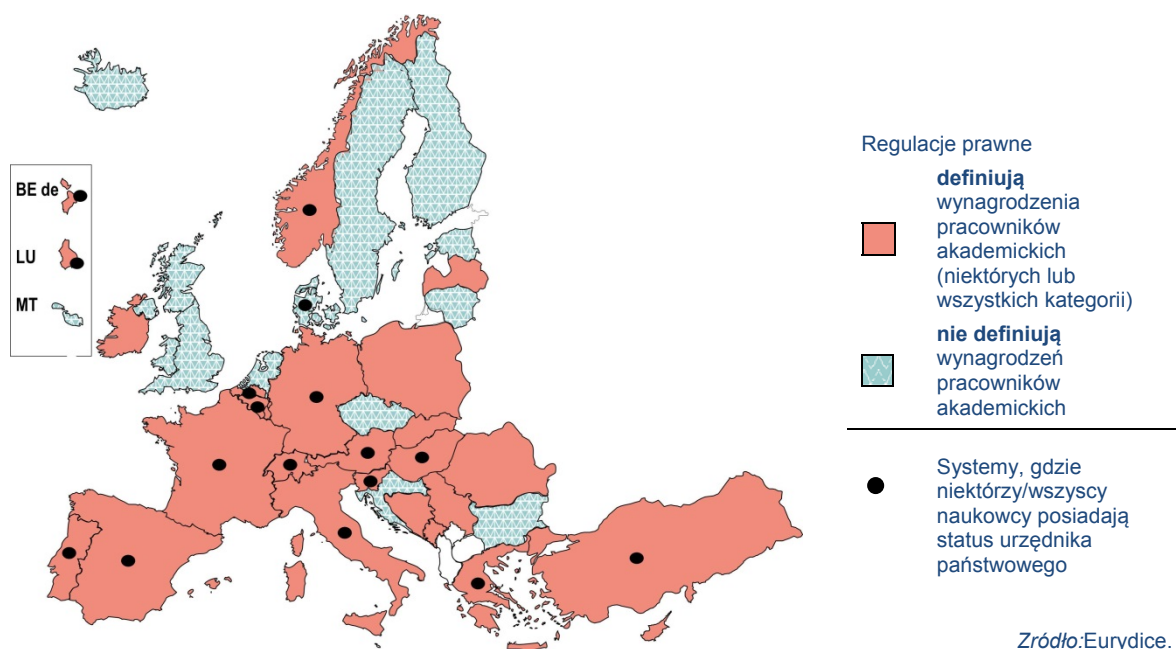
⁽⁶²⁾ Więcej szczegółów patrz: badanie EUROAC, wstęp do tego raportu

⁽⁶³⁾ Status urzędnika państwowego na uniwersytetach w Austrii jest wycofywany. Jednakże nadal pracują tam naukowcy posiadający status urzędnika państwowego. (Więcej szczegółów, patrz: pkt. 4.1.2).

⁽⁶⁴⁾ Status urzędnika państwowego na Uniwersytecie Luksemburskim jest wycofywany. Jednakże nadal pracują tam naukowcy posiadający status urzędnika państwowego. (Więcej szczegółów, patrz: pkt. 4.1.2).

W około jednej trzeciej europejskich systemów szkolnictwa wyższego (Bułgaria, Czechy, Dania, Estonia, Litwa, Malta, Holandia, Finlandia, Szwecja, Wielka Brytania i Islandia) zarobki pracowników akademickich nie są określone w przepisach władz centralnych. Podczas gdy ogólnie implikuje to wysoki stopień autonomii instytucjonalnej w kwestiach dotyczących wynagrodzenia pracowników akademickich, umowy zbiorowe lub podobne dokumenty nadal zarysowują ramy w tym obszarze (np. Dania, Malta, Holandia, Finlandia, Wielka Brytania i Islandia). Na przykład w Holandii każdy podsektor szkolnictwa wyższego (tj. uniwersytety i uniwersytety nauk stosowanych) posiada własną umowę zbiorową, która jest negocjowana pomiędzy związkami zawodowymi a organizacjami pracodawców. Podobna sytuacja ma miejsce na Malcie i w Finlandii, gdzie wynagrodzenie pracowników akademickich jest uwzględnione w umowach zbiorowych właściwych dla każdego podsektora szkolnictwa wyższego. Inny typ ram stosowany jest w Wielkiej Brytanii, gdzie krajowa umowa ramowa definiuje pięć głównych stopni akademickich, które stanowią (nieobowiązkowy) punkt odniesienia w procesie ustalania zarobków i struktury stopni w instytucjach szkolnictwa wyższego. Z drugiej strony, istnieją też systemy, w których nie ma wytycznych władz centralnych dotyczących wynagrodzeń pracowników akademickich. Na przykład w Czechach zarobki naukowców podlegają wewnętrznym regulacjom poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego. W Szwecji zarobki mogą być negocjowane całkowicie indywidualnie pomiędzy pracownikiem a jego przełożonym lub pomiędzy pracodawcą a lokalnym stowarzyszeniem nauczycieli, jeśli funkcjonuje lokalna umowa zbiorowa.

Rysunek 4.6: Regulacje prawne dotyczące wynagrodzeń pracowników akademickich, 2015/16



Objaśnienia

Przepisy władz centralnych odnoszą się do legislacji lub innych regulacji wydanych przez władze centralne. Nie obejmują umów zbiorowych.

Rysunek nie obejmuje informacji o ogólnych przepisach dotyczących zatrudnienia, mających zastosowanie w przypadku wszystkich pracowników i definiujących statutową wysokość minimalnej płacy.

Kraje, w których istnieje kilka sektorów szkolnictwa wyższego, różniących się w zakresie regulacji, są reprezentowane przez sektor uniwersytecki.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Austria: Rysunek odnosi się do uniwersytetów i uniwersyteckich kolegiów kształcenia nauczycieli. Nie ma regulacji dotyczących wynagrodzenia naukowców pracujących na uniwersytetach nauk stosowanych.

Szwajcaria: Przepisy władz centralnych odnoszą się do regulacji kantonalnych (brak regulacji federalnych).

Pojawia się pytanie w odniesieniu do zarobków pracowników akademickich, czy są one (lub mogą być) różnicowane w zależności od wyników pracy. Mimo iż zebrane dane nie są przedstawione na rysunku, pytanie było uwzględnione w kwestionariuszu Eurydice.

Jak można się spodziewać, płaca zależna od wyników pracy jest możliwa we wszystkich systemach szkolnictwa wyższego, gdzie nie obowiązują regulacje prawne władz centralnych dotyczące wynagrodzenia dla kadry akademickiej. Jednakże w większości krajów z tej kategorii, płaca zależna od wyników pracy nadal podlega pewnym ramom i/lub ograniczeniom. Na przykład w Finlandii, zgodnie z umowami zbiorowymi zawieranymi dla każdego podsektora szkolnictwa wyższego (tj. uniwersytety i uniwersytety nauk stosowanych), tylko jedna część pensji zależy od wyników pracy i na ogół nie przekracza 25% całkowitego wynagrodzenia.

Dziwić może fakt, że płaca zależna od wyników pracy jest możliwa w większości systemów szkolnictwa wyższego, gdzie zarobki pracowników akademickich podlegają przepisom władz centralnych. Oczywiście w systemach tych ramy prawne zawierają często precyzyjne zasady przyznawania różnych rodzajów premii i ich wysokości. Ale pełen obraz jest taki, że płaca zależna od wyników pracy możliwa jest – przynajmniej w pewnym stopniu – w prawie wszystkich europejskich systemach szkolnictwa wyższego.

Warto również zauważyć, że model płacy zależnej od wyników pracy staje się coraz bardziej popularny na europejskich uczelniach. W rzeczywistości kilka krajów przyjęło w ostatnim czasie reformy rozszerzające możliwości różnicowania wynagrodzenia pracowników akademickich. Na przykład w Szwecji, od 2016 r., zarobki naukowców ustalane są głównie w trakcie tzw. „rozmowy o wynagrodzeniu” pomiędzy pracownikiem a jego/jej przełożonym, podczas, gdy w poprzednim systemie zarobki pracowników akademickich były wspólnie negocjowane pomiędzy pracodawcami (tj. administracją szkolnictwa wyższego) a lokalnymi przedstawicielami związków pracowników. W Norwegii również wprowadzono zmiany w tym obszarze, czyli reformę wspierającą autonomię instytucjonalną w odniesieniu do zarobków profesorów. Podczas gdy do połowy roku 2016 wynagrodzenie profesorów musiało być ustalane w ramach widełek definiowanych centralnie, obecnie tylko płaca minimalna profesorów jest określana na szczeblu centralnym i nie ma wcześniej ustalonej maksymalnej wysokości pensji. O wprowadzaniu reform promujących płacę zależną od wyników pracy informują również systemy w dużym stopniu podlegające regulacjom prawnym, aczkolwiek zakres tych zmian jest bardziej ograniczony w porównaniu z ww. krajami. Na przykład w Turcji, od 2015 r., naukowcy mogą otrzymywać bonusy w ramach zdefiniowanej maksymalnej kwoty jako nagrodę za publikacje. Włochy przyjęły w 2010 r. ramy prawne ustanawiające na uniwersytetach fundusze publiczno-prywatne, które mogą nagradzać naukowców za ich osiągnięcia.

4.3.2. Rzeczywiste wynagrodzenia pracowników akademickich

Władze centralne nie zawsze dysponują danymi na temat rzeczywistych zarobków kadry akademickiej⁽⁶⁵⁾. Wiąże się to z faktem, iż zarobki pracowników akademickich nie zawsze są definiowane przez władze centralne, a ponadto mogą być zróżnicowane ze względu na wyniki pracowników (patrz pkt. 4.3.1). Dlatego też interesującym jest przeanalizowanie wynagrodzenia pracowników akademickich z innej perspektywy: przez pryzmat badań zawierających dane dotyczące wysokości zarobków podawanych przez samych zainteresowanych. Pomimo iż żadne badanie nie dostarcza istotnych danych w odniesieniu do wszystkich krajów europejskich, badanie EUROAC pozwala na zarysowanie sytuacji panującej w kilku państwach⁽⁶⁶⁾.

Przed zaprezentowaniem dostępnych danych EUROAC, należy naświetlić pewne zagadnienia metodologiczne związane z badaniem dotyczącym zarobków pracowników akademickich. W rzeczywistości, jak podkreślają Höhle i Teichler (2013a), porównywanie zarobków na podstawie odpowiedzi udzielonych w czasie badania nie jest łatwym zadaniem. W tym kontekście Ates i Brechelmacher (2013) odnotowują, że „większość wyników międzynarodowych porównań dochodów naukowców jest myląca, ponieważ nie uwzględniają one kontekstu, w jakim dane te były zbierane”

⁽⁶⁵⁾ Pokazuje to badanie OECD NESLI *Tertiary Faculty Salaries*, które zbiera od władz centralnych informacje na temat rocznych rzeczywistych zarobków pracowników akademickich. Dane zbierane w roku 2012/13 pokazują, że ponad połowa badanych krajów nie była w stanie przekazać takich informacji. Patrz: <http://www.oecd.org/edu/educationataglance2015indicators.htm> (Wskaźnik D3 „Ile zarabiają nauczyciele?”; Dane dla tabeli D3.1. (2)) [dostęp: 31 maja 2017 r.].

⁽⁶⁶⁾ Aby uzyskać więcej szczegółów nt badania EUROAC, patrz wstęp do raportu.

(ibid., str. 26). Należy zwrócić uwagę na kilka problemów w tym względzie. Po pierwsze liczba braku odpowiedzi na pytania dotyczące zarobków jest wyższa niż w przypadku innych pytań (Höhle i Teichler, 2013a). Po drugie, zbieranie informacji o miesięcznych wynagrodzeniach w perspektywie komparatystycznej może być postrzegane jako problematyczne, z powodu różnic w liczbie miesięcznych pensji wypłacanych w skali roku w poszczególnych krajach oraz ze względu na fakt, że niektóre dodatki mogą nie być wypłacane co miesiąc (ibid.). Kolejny aspekt, który trzeba wziąć pod uwagę, dotyczy tego, że w niektórych krajach w wysokości zarobków mogą być już zawarte pewne benefity, podczas gdy w innych przypadkach mogą one być wypłacane jako dodatek do pensji (ibid.). Poza tym rzeczywista wartość brutto zarobków naukowców może być różna w różnych krajach ze względu na wysokość podatków, wartość siły nabywczej, etc. (ibid.). Biorąc pod uwagę ww. problemy, w ramach badania EUROAC zapytano naukowców o ich roczny dochód brutto, przy uwzględnieniu jedynie zarobków naukowców zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin (Ates i Brechelmacher, 2013). Podane roczne zarobki dostosowano do krajowych poziomów cen.

Zgodnie z tą metodologią dane EUROAC dostępne dla dziesięciu krajów europejskich⁽⁶⁷⁾ wskazują na istnienie istotnych różnic w zakresie średnich rocznych dochodów brutto⁽⁶⁸⁾. W przypadku starszych rangą pracowników uniwersyteckich dane pokazują, że najwyższe średnie roczne zarobki mają profesorowie zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin na uniwersytetach w Szwajcarii (około 90 000 EUR), następnie profesorowie uniwersytecy w Niemczech, Portugalii, Holandii i Austrii (pomiędzy około 66 000 a 67 000 EUR) (Ates i Brechelmacher, 2013, s. 29). W kolejnych czterech krajach, dla których dostępne są dane – czyli Włochy, Finlandia, Wielka Brytania i Norwegia – średni roczny dochód brutto profesorów uniwersyteckich waha się od prawie 40 000 do ponad 55 000 EUR. Najniższy średni roczny dochód brutto mają profesorowie uniwersytecy w Polsce (około 30 000 EUR) (ibid.).

Dane EUROAC pokazują również, że starsi rangą pracownicy akademicy w pozauniwersyteckich instytucjach szkolnictwa wyższego średnio zarabiają mniej niż ich koledzy pracujący na uniwersytetach⁽⁶⁹⁾. Ponownie najwyższa średnia pensja wypłacana jest w Szwajcarii (ponad 80 000 EUR), następnie w Niemczech (blisko 60 000 EUR), Portugalii (około 57 000 EUR), Finlandii (około 48 000 EUR) i Norwegii (około 37 000 EUR). Najniższą średnią roczną pensję mają profesorowie zatrudnieni w pozauniwersyteckich instytucjach szkolnictwa wyższego w Polsce (około 17 000 EUR). Jest to też kraj, który odnotowuje największe różnice pomiędzy zarobkami starszych rangą naukowców pracujących na uniwersytetach a naukowców zatrudnionych w pozostałych instytucjach szkolnictwa wyższego.

Jak można się spodziewać, zarobki pracowników akademickich znacząco rosną wraz z kolejnymi stopniami kariery zawodowej. W rzeczywistości profesorowie we wszystkich systemach podają znacznie wyższy dochód niż ich młodszy rangą koledzy (średnio profesorowie zarabiają dwa razy więcej) (ibid.). Analizując zarobki młodszych pracowników zatrudnionych na uniwersytetach, najwyższą średnią roczną pensję mają pracownicy zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin w Holandii (około 44 000 EUR), następnie w Wielkiej Brytanii (około 43 000 EUR), Szwajcarii i w Niemczech (około 40 000 EUR). We Włoszech, Austrii, Portugalii, Finlandii i Norwegii średnia roczna pensja młodszych naukowców wynosi pomiędzy 25 000 a 35 000 EUR. Najniższą średnią pensję mają młodzi naukowcy pracujący na uniwersytetach w Polsce (około 17 000 EUR).

Dane EUROAC wskazują, że oprócz głównego wynagrodzenia pracownicy akademicy często posiadają dodatkowy dochód (ibid.). Są to małe honoraria za prezentacje, publikacje oraz wynagrodzenie za pracę na drugim stanowisku pracy. Średnio w krajach, dla których dostępne są dane, wysokość dodatkowego dochodu profesorów uniwersyteckich odpowiada 10% ich rocznej pensji brutto.

⁽⁶⁷⁾ Chociaż Chorwacja i Irlandia również uczestniczyły w badaniu EUROAC, dane dotyczące zarobków naukowców w tych krajach nie są zawarte w Ates i Brechelmacher (2013).

⁽⁶⁸⁾ Mimo iż badanie EUROAC zostało przeprowadzone ponad 10 lat temu (patrz wstęp do raportu), jego rezultaty są tu wykorzystywane jako dopełnienie perspektywy prawnej.

⁽⁶⁹⁾ Dane pozwalające na dokonanie porównania pomiędzy zarobkami na uniwersytetach i w innych instytucjach szkolnictwa wyższego są dostępne w przypadku: Niemcy, Polska, Portugalia, Finlandia, Norwegia i Szwajcaria (patrz Ates i Brechelmacher, 2013).

4.4. Doskonalenie zawodowe (DZ) pracowników akademickich

W trakcie analizowania warunków pracy w szerszej perspektywie należy też uwzględnić możliwości szkolenia i doskonalenia zawodowego (DZ). W rzeczywistości można postawić pytanie, czy i w jakim zakresie uczelnie oferują pracownikom dydaktycznym i naukowym atrakcyjne możliwości DZ. Niniejszy punkt opisuje to zagadnienie dwuczęściowo. Po pierwsze, przedstawiono tu analizę systemów DZ na uczelniach oraz organizację szkoleń w szczególnych obszarach. Po drugie, zbadano jeden szczególny aspekt DZ, czyli możliwość wzięcia przez pracowników akademickich płatnego i bezpłatnego urlopu na badania, rozwój zawodowy lub w innych celach. Analiza ta jest głównie oparta na informacjach przekazanych przez władze centralne w kwestionariuszach danych Eurydice. Oprócz danych Eurydice, niniejsza część prezentuje pewne istotne dane z badania EUROAC⁽⁷⁰⁾.

4.4.1. Zasady organizacji DZ na uczelniach oraz dostępność oferty szkoleniowej

Władze centralne zazwyczaj odgrywają ograniczoną rolę w DZ pracowników akademickich. Z operacyjnego punktu widzenia, ich interwencja ogranicza się często do przekazania instytucjom szkolnictwa wyższego subsydiów w celu zapewnienia odpowiednich możliwości szkolenia ich pracowników. Jednakże publiczne dotacje na DZ są powszechnie przekazywane jako część ogólnego budżetu instytucjonalnego, co oznacza, że instytucje szkolnictwa wyższego mogą autonomicznie zdecydować, jaką wysokość funduszy przeznaczą na ten obszar. Władze centralne mogą interweniować w DZ naukowców poprzez przepisy określające, na przykład, DZ jako prawo i/lub obowiązek pracowników akademickich (lub pracowników) lub jako obowiązek instytucji szkolnictwa wyższego (lub pracodawców). Nadal, oprócz tych ogólnych zapisów, przepisy prawne prawie nie zawierają wytycznych dotyczących DZ na uczelniach, za wyjątkiem specyfikacji dotyczących płatnych lub bezpłatnych urlopów, które są omawiane w pkt. 4.4.2.

Wysoki stopień autonomii instytucjonalnej w obszarze DZ idzie w parze z brakiem prowadzonych na dużą skalę programów szkoleniowych dla naukowców. W rzeczywistości, kiedy bierzemy pod uwagę DZ w takich obszarach, jak nauczanie, technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT) lub języki obce, w większości krajów nie ma programów, które wykraczałyby poza działalność poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego. Innymi słowy, instytucje szkolnictwa wyższego powszechnie oferują DZ w ww. obszarach, ale programy/działania prowadzone na dużą skalę są rzadkością⁽⁷¹⁾.

Przykładami programów/działań skierowanych do naukowców i prowadzonych na dużą skalę są obejmujące cały system ramy wdrożone w Wielkiej Brytanii i Irlandii. W Wielkiej Brytanii, *Higher Education Academy* (HEA), krajowa instytucja skupiająca się na podnoszeniu jakości nauczania w szkolnictwie wyższym, stworzyła zestaw standardów w nauczaniu i uczeniu się zgodnie z Kodeksem Jakości (ang. *Quality Code*), który stanowi ogólne ramy zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym⁽⁷²⁾. Standardy te mają na celu wspieranie instytucji szkolnictwa wyższego w opracowaniu własnej oferty szkoleniowej, w tym organizacji DZ⁽⁷³⁾. Ponadto, biorąc pod uwagę powyższe standardy, *Staff and Educational Development Association* (SEDA), które skupia się na promowaniu innowacji i przykładów dobrej praktyki w szkolnictwie wyższym, wdrożyło system akredytacji programów rozwoju zawodowego oraz system nagród walidujących te programy⁽⁷⁴⁾. W Irlandii *National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education* opracowało krajowe ramy rozwoju zawodowego stanowiące wytyczne dla planowania, rozwoju i zaangażowania

⁽⁷⁰⁾ Aby uzyskać więcej szczegółów nt badania EUROAC, patrz wstęp do raportu.

⁽⁷¹⁾ W kwestionariuszu zbierania danych Eurydice, programy/działania prowadzone na dużą skalę zdefiniowane były jako programy działające w całym kraju lub w obrębie dużych regionów geograficznych (w przeciwieństwie do inicjatyw ograniczających się do danej instytucji lub lokalizacji geograficznej), mające stanowić długotrwały element systemu, z zasobami, które wystarczyłyby na kilka kolejnych lat (w przeciwieństwie do inicjatyw z krótkoterminowym finansowaniem opartym na zasadach projektu, obejmującym tylko rok lub dwa lata) (Patrz: Glosariusz).

⁽⁷²⁾ Patrz: <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code> [dostęp: 19 kwietnia 2017 r.].

⁽⁷³⁾ Patrz: <https://www.heacademy.ac.uk/ukpsf> [dostęp: 27 września 2016 r.].

⁽⁷⁴⁾ Patrz: <http://www.seda.ac.uk/pdf> [dostęp: 27 września 2016 r.].

w działania związane z rozwojem zawodowym ⁽⁷⁵⁾. Ponadto realizowanych jest kilka projektów współpracy finansowanych na poziomie krajowym, mających na celu rozwój różnych umiejętności naukowców, w tym kompetencji cyfrowych i znajomości języków obcych.

Inne systemowe działania w zakresie DZ adresowane do pracowników akademickich obejmują programy wdrażane z pomocą funduszy europejskich. Na przykład w Bułgarii, program operacyjny „Rozwój Zasobów Ludzkich” (2008-2014) umożliwił pracownikom akademickim udział w wielu działaniach, kursach i seminariach DZ w zakresie rozwoju kompetencji nauczania, TIK i języków obcych. Ze względu na to, że te rządowe inicjatywy wygasły wraz z końcem programu, Ministerstwo Edukacji i Nauki rozpoczęło nowy projekt wspierający potrzeby kadry akademickiej w zakresie DZ. Projekt ten będzie realizowany w ramach programu Erasmus+ do końca roku 2018.

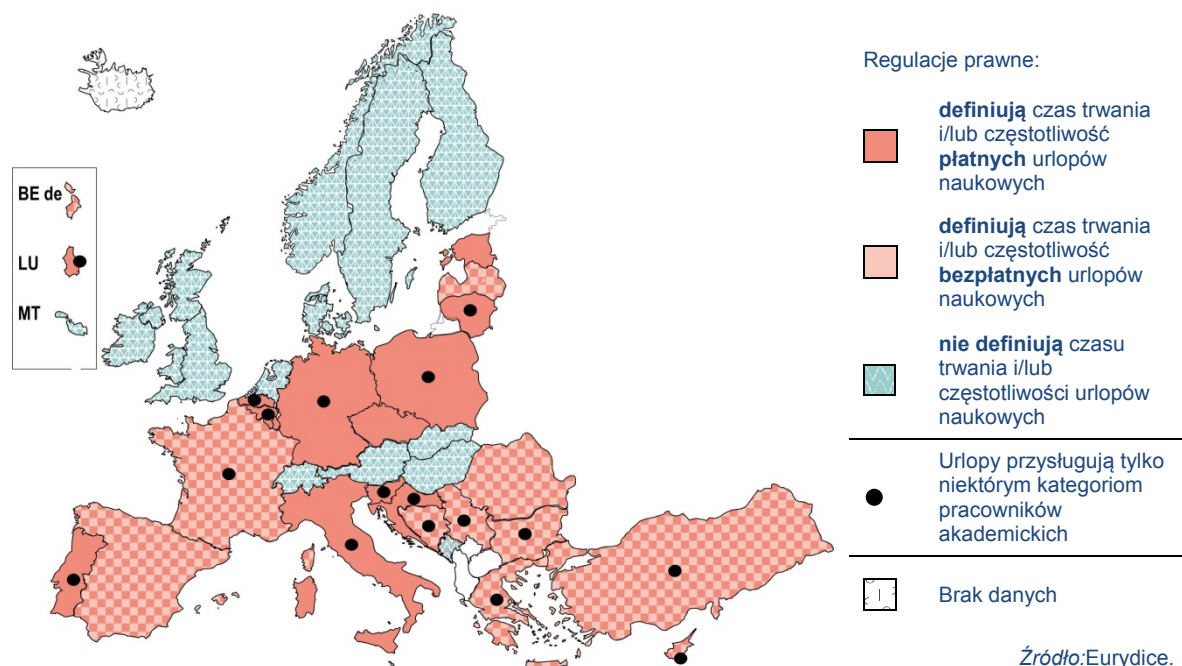
Badanie EUROAC proponuje inne podejście do analizy możliwości kształcenia ustawicznego na uczelniach, koncentrując się w szczególności na DZ mającym na celu rozwój kompetencji nauczania. W badaniu tym kadra akademicka została poproszona o podanie informacji na temat instytucjonalnego wsparcia w dziedzinie nauczania, w tym dostępności stosownych szkoleń podnoszących jakość nauczania. Badanie pokazuje, że szkolenia takie są dostępne dla ponad połowy wszystkich pracowników akademickich pracujących na uniwersytetach w Irlandii, Wielkiej Brytanii i Holandii (Höhle i Teichler 2013b, s. 94-95). Z drugiej strony, mniej niż 10% naukowców na uniwersytetach we Włoszech i Polsce potwierdza dostępność takich szkoleń. Inne kraje, dla których dostępne są dane – Niemcy, Chorwacja, Austria, Portugalia, Finlandia, Norwegia i Szwajcaria – sytuują się pomiędzy tymi dwoma ekstremami (ibid.). Dane EUROAC wskazują również, że w niektórych krajach młodszy naukowcy rzadziej niż starsi pracownicy akademicy potwierdzają dostępność odpowiednich szkoleń. Ten podział na młodszych i starszych rangą naukowców jest szczególnie widoczny na uniwersytetach w Finlandii (gdzie dostęp do stosownych kursów mających na celu podniesienie jakości nauczania w innych instytucjach szkolnictwa wyższego ma 37% młodszych naukowców w porównaniu do 53% pracowników wyższego szczebla), i w Niemczech (11% w porównaniu do 38%) (ibid.). Jak podają Höhle i Teichler (ibid. s. 94) „można byłoby się spodziewać odwrotnych rezultatów, ponieważ programy szkoleniowe tego typu często kładą nacisk na młodych naukowców”. Oprócz tego podziału na młodszych/starszych rangą pracowników, dane pokazują również, że naukowcy na uniwersytetach są bardziej zadowoleni z dostępności szkoleń w dziedzinie nauczania niż pracownicy innych instytucji szkolnictwa wyższego (ibid.). Jest to ważne w kontekście wcześniej zaprezentowanych dowodów: a szczególnie danych wskazujących, że obciążenie godzinowe pracowników w zakresie nauczania jest wyższe w pozauniwersyteckich instytucjach szkolnictwa wyższego niż na uniwersytetach (patrz pkt. 4.2).

4.4.2. Urlop naukowy

Jak pokazano w poprzednim punkcie, doskonalenie zawodowe (DZ) kadry akademickiej nie jest dziedziną ściśle regulowaną przez prawo. Jednakże jeden aspekt DZ – urlop naukowy – stanowi ważny wyjątek od tej reguły. Jak pokazano na rysunku 4.7, w większości krajów europejskich istnieją przepisy władz centralnych definiujące politykę w zakresie urlopów naukowych na uczelni. Powszechnie regulacje dotyczą płatnego urlopu, ale w niektórych krajach obejmują też urlop bezpłatny.

⁽⁷⁵⁾ Patrz: <http://www.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2016/09/PD-Framework-FINAL.pdf> [dostęp: 6 października 2016 r.].

Rysunek 4.7: Regulacje prawne dotyczące urlopów naukowych pracowników akademickich, 2015/16



Czas trwania i/lub częstotliwość urlopów naukowych (zdefiniowanych w regulacjach prawnych)

BE fr	Płatny: do 1 roku w czasie kariery
BE de	Płatny lub bezpłatny (misja specjalna): do 1 roku (odnawialny); Bezpłatny: do 5 lat w czasie kariery
BE nl	Płatny: do 2 lat
BG	Płatny lub bezpłatny: 1 rok co 7 lat
CZ	Płatny: 6 miesięcy co 7 lat
DE	Płatny: 1 semestr co 5-10 semestrów
EE	Płatny: 1 semestr co 5 lat
EL	Płatny: 1 rok co 6 lat lub 6 miesięcy co 3 lata; Bezpłatny: do 3 lat.
ES	Płatny: <3 miesiące (pełna pensja); >3 miesiące – 1 rok (80% pensji) co 5 lat; Bezpłatny: ponad 1 rok
FR	Płatny: 1 rok co 6 lat lub 6 miesięcy co 3 lata; Bezpłatny: do 6 lat w czasie kariery
HR	Płatny: 1 rok co 6 lat
IT	Płatny: 1 rok (w sumie), o który można się ubiegać maksymalnie dwa razy w ciągu 10 lat w czasie dwóch oddzielnych lat akademickich
CY	Płatny: 1 rok co 6 lat lub 1 semestr co 3 lata; Bezpłatny: do 1 rok
LV	Płatny: 6 miesięcy co 6 lat; Bezpłatny: do 2 lata
LT	Płatny: 1 rok co 5 lat
LU	Płatny: 6 miesięcy co 7 lat (płatny całkowicie) lub 12 miesięcy co 7 lat (50% pensji)
PL	Płatny: 1 rok co 7 lat
PT	Płatny: 1 rok co 6 lat lub 6 miesięcy co 3 lata
RO	Płatny: 1 rok co 6 lat; Bezpłatny: dwa typy: 3 lata co 7 lat lub 1 rok co 10 lat
SI	Płatny: 1 rok co 6 lat
BA	Płatny: do 2 semestrów (brak zdefiniowanej częstotliwości); Bezpłatny: do 3 lat w czasie kariery
TR	Płatny: do 1 roku; Bezpłatny: do 1 roku
RS	Płatny: 1 rok co 5 lat; Bezpłatny: różna długość w zależności od celu

Źródło: Eurydice.

Objaśnienia (Rysunek 4.7)

„Urlop naukowy” oznacza urlop, który umożliwia pracownikom akademickim przeznaczenie pewnego czasu na określone działania (inne niż wykonywanie ich podstawowych obowiązków). Powszechnie urlopy naukowe koncentrują się na badaniach, ale mogą też skupiać się na innych działaniach, takich jak rozwój zawodowy lub nauczanie w innej instytucji.

Przepisy władz centralnych odnoszą się do przepisów lub innych regulacji wydanych przez władze centralne. Rysunek nie zawiera informacji o umowach zbiorowych.

Jedynie przepisy władz centralnych odnoszące się do szkolnictwa wyższego zostały wzięte pod uwagę. Ogólne przepisy dotyczące płatnych lub bezpłatnych urlopów mające zastosowanie w odniesieniu do pracowników innych sektorów nie są uwzględnione.

Urlop naukowy pracowników akademickich wyraźnie poświęcony na napisanie doktoratu nie jest uwzględniony.

Kraje, w których istnieje kilka sektorów szkolnictwa wyższego różniących się w zakresie regulacji są reprezentowane przez sektor uniwersytecki.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Malta: Funkcjonuje tylko jeden uniwersytet publiczny. Urlop naukowy określony jest w regulacjach instytucjonalnych. Urlop przysługuje stałym pracownikom akademickim od stopnia wykładowcy po sześciu latach nieprzerwanej pracy.

Austria i Słowenia: Prezentowane informacje odnoszą się do uniwersytetów. Nie mają zastosowania w odniesieniu do innych instytucji szkolnictwa wyższego.

Czarnogóra: Funkcjonuje tylko jeden uniwersytet publiczny. Urlop naukowy określony jest w regulacjach instytucjonalnych. Najdłuższy okres urlopu to jeden rok.

Rozważając długość i częstotliwość płatnego urlopu naukowego, można podzielić istniejące przepisy na dwie grupy. W pierwszej, obejmującej większość ram prawnych, naukowcy są uprawnieni do wzięcia rocznego urlopu co pięć-siedem lat (patrz tabela towarzysząca rysunkowi 4.7). W większości pozostałych systemów, częstotliwość jest porównywalna, ale maksymalna długość to tylko około pół roku (albo sześć miesięcy, albo jeden semestr, w zależności od tego, w jaki sposób zostały sformułowane przepisy). Oprócz tych dwóch zagadnień, regulacje dotyczące płatnego urlopu zawierają wiele szczegółów charakterystycznych dla danego systemu. Na przykład w Luksemburgu pracownicy mogą, co siedem lat, wziąć albo całkowicie płatny urlop sześciomiesięczny, albo płatny tylko w połowie urlop roczny. We Francji, na Cyprze i w Portugalii naukowcy są uprawnieni albo do jednego roku co sześć lat lub do pół roku co trzy lata. W Hiszpanii, gdzie płatny urlop naukowy może być wzięty co pięć lat, naukowcy mogą pobierać pełną pensję w ciągu pierwszych trzech miesięcy i od 80% wynagrodzenia podczas dodatkowych dziewięciu (możliwy jest też urlop naukowy trwający ponad rok, ale jest on bezpłatny).

W kilku systemach szkolnictwa wyższego posiadających przepisy regulujące płatny urlop naukowy, głównym celem takiego urlopu mogą być zarówno badania, jak i rozwój zawodowy (np. Czechy, Grecja, Hiszpania, Chorwacja, Litwa, Austria, Rumunia, Słowenia i Serbia). W innych systemach przepisy są bardziej restrykcyjne i ograniczają płatny urlop naukowy albo do badań (np. Niemcy, Łotwa, Luksemburg, Polska i Turcja) lub do rozwoju zawodowego (np. Estonia i Portugalia). Z drugiej strony, istnieją również systemy umożliwiające naukowcom wzięcie płatnego urlopu naukowego nie tylko na badania lub rozwój zawodowy, ale też na inne działania (np. Francja, Włochy i Cypr).

Jak pokazuje rysunek 4.7, bezpłatny urlop naukowy w zawodach akademickich jest rzadziej regulowany prawnie niż płatny urlop. Ponadto regulacje odnoszące się do bezpłatnego urlopu są mniej nakazowe. Urlop taki częściej umożliwia prowadzenie innych działań niż badania lub rozwój zawodowy *sensu stricto*. Często opcja ta umożliwia naukowcom pobyt przez pewien czas w innej instytucji szkolnictwa wyższego (w kraju lub za granicą), przy zachowaniu stanowiska w macierzystej instytucji. Na Łotwie, na przykład, przepisy odnoszą się bezpośrednio do tej opcji, określając ramy prawne dla naukowców (profesorów, profesorów nadzwyczajnych i adiunktów), którzy pracują na innej uczelni przez okres do dwóch lat w charakterze wykładowcy wizytującego.

Inny ważny aspekt ram prawnych odnoszących się do urlopów naukowych na uczelniach to to, że często urlop przysługuje tylko niektórym kategoriom pracowników akademickich (patrz rysunek 4.7). W kilku systemach szkolnictwa wyższego prawo do urlopu mają jedynie pracownicy wyższego i/lub średniego szczebla, podczas gdy nie przysługuje on młodszym naukowcom. Na przykład w Niemczech płatny urlop na badania przysługuje tylko profesorom. W Bułgarii możliwość wzięcia płatnego lub bezpłatnego urlopu naukowego przysługuje tylko profesorom i profesorom nadzwyczajnym, tj. dwóm najwyższym stanowiskom w karierze akademickiej. W Luksemburgu, Ustawa o Uniwersytecie Luksemburskim stanowi, że płatny urlop na badania przysługuje jedynie

profesorom i władzom uczelni, czyli rektorowi, wicerektorom, dziekanom i dyrektorom interdyscyplinarnych centrów badawczych. W Serbii płatny urlop naukowy mogą wziąć jedynie naukowcy posiadający przynajmniej pięcioletni staż w nauczaniu i stopień *docenta* (tj. kategoria średniego szczebla) lub wyższy. W kilku innych krajach (Belgia – Wspólnota Francuska i Flamandzka, Grecja, Francja, Chorwacja, Włochy, Cypr, Litwa, Polska, Portugalia, Słowenia, Bośnia i Hercegowina oraz Turcja) również przysługuje tylko niektórym kategoriom pracowników, powszechnie kluczowym kategoriom kariery naukowej. Z drugiej strony, w niektórych krajach wszyscy naukowcy mają prawo do urlopu naukowego (np. Czechy, Estonia, Łotwa i Rumunia). Jednakże pojęcie „wszystkich pracowników akademickich” należy interpretować ostrożnie, gdyż nadal może ono wykluczać pewnych naukowców. Szczególnie, że zazwyczaj urlop naukowy przysługuje „stałym” lub „zwykłym” pracownikom, co oznacza, że pracownicy zatrudnieni na umowy na podstawie stawek godzinowych nie podlegają takim regulacjom. Szczególna sytuacja ma miejsce w Hiszpanii, gdzie przepisy władz centralnych określają jedynie długość i częstotliwość urlopu naukowego, podczas gdy zdefiniowanie, które kategorie pracowników mają do niego prawo leży w gestii instytucji szkolnictwa wyższego.

W przypadkach, gdzie regulacje prawne dotyczące szkolnictwa wyższego nie odnoszą się do możliwości wzięcia urlopu naukowego, nie oznacza to, że na uczelni nie ma takiej możliwości. W rzeczywistości ogólne przepisy dotyczące zatrudnienia mogą określać prawo do płatnego lub bezpłatnego urlopu dla pracowników pracujących w różnych sektorach, w tym w szkolnictwie wyższym (ten aspekt nie jest uwzględniony na rysunku 4.7). Ponadto w krajach, w których nie obowiązują przepisy władz centralnych dotyczące płatnych lub bezpłatnych urlopów, dziedzina ta może być regulowana przez wewnętrzne przepisy poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego (np. patrz objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów odnoszące się do rysunku 4.7). Jednak treść regulacji instytucjonalnych wykracza poza zakres niniejszej analizy.

4.5. Monitorowanie zatrudnienia i warunków pracy na uczelniach

W niniejszym rozdziale nie było rozważane jeszcze jedno pytanie, a mianowicie, w jakim zakresie władze centralne monitorują zatrudnienie i warunki pracy kadry akademickiej. W kwestionariuszu Eurydice poproszono kraje o wskazanie, które aspekty zatrudnienia i warunków pracy podlegają monitorowaniu przez władze centralne lub upoważnione przez nie organy. Proponowana lista zawiera zagadnienia odnoszące się do ustaleń dotyczących zatrudnienia (warunki umów, stanowiska finansowane ze źródeł zewnętrznych), czasu pracy i obowiązków zawodowych oraz zarobków.

Rysunek 4.8 pokazuje, że w około połowie krajów europejskich jeden lub dwa z proponowanych aspektów podlega monitorowaniu przez władze centralne. Powszechnie władze centralne zbierają dane na temat warunków umów i/lub zarobków pracowników akademickich. W około jednej trzeciej krajów lista aspektów podlegających monitorowaniu przez władze centralne jest dłuższa (tj. trzy lub więcej wymienionych aspektów). Odnosi się to do systemów o różnym profilu, w tym systemów charakteryzujących się wysokim stopniem regulacji dotyczących pracowników (np. Francja i Portugalia), jak również systemów, gdzie instytucje cieszą się znacznym stopniem autonomii w zakresie spraw pracowniczych (np. Wielka Brytania i Szwecja) ⁽⁷⁶⁾. Z drugiej strony, w kilku systemach szkolnictwa wyższego władze centralne nie monitorują żadnego z tych aspektów.

⁽⁷⁶⁾ Aby uzyskać więcej szczegółów, patrz: *University Autonomy Tool* opracowane przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (EUA): <http://www.university-autonomy.eu/> [dostęp: 30 maja 2017 r.].

Wnioski

Na podstawie informacji przekazanych przez władze centralne oraz danych pochodzących z innych źródeł, w niniejszym rozdziale omówiono pewne kluczowe elementy zatrudnienia i warunków pracy na uczelniach, a mianowicie warunki umów, czas pracy i obowiązki, wynagrodzenia oraz możliwości doskonalenia zawodowego (DZ). Mimo iż obszary te nie tworzą pełnego obrazu zatrudnienia i warunków pracy w środowisku akademickim, niemniej jednak ilustrują niektóre kluczowe zagadnienia z perspektywy porównawczej.

Analiza warunków zatrudnienia wskazuje, że w prawie wszystkich krajach europejskich sektor szkolnictwa wyższego oferuje możliwości pracy zarówno na czas określony, jak i nieokreślony. Stabilność zatrudnienia jest w dużej mierze zdeterminowana etapem kariery, a starsi rangą naukowcy są głównymi beneficjentami umów na czas nieokreślony. Jednakże, mimo tych ogólnych rozwiązań, istnieją pewne różnice pomiędzy krajami. Jest to zauważalne przy porównaniu warunków umów dla poszczególnych kategorii pracowników, a w szczególności umów dla profesorów uniwersyteckich. W rzeczywistości, podczas gdy w około dwóch trzecich krajów europejskich wszyscy albo prawie wszyscy profesorowie uniwersyteccy pracują na umowy na czas nieokreślony, w około jednej trzeciej krajów powszechnym jest to, że profesorowie uniwersyteccy są zatrudniani na podstawie umów na czas określony. Ponadto w krajach, w których istnieją różne instytucje szkolnictwa wyższego (np. uniwersytety i uniwersytety nauk stosowanych), odsetek umów na czas określony i nieokreślony może być bardzo różny w poszczególnych typach instytucji.

Systemy szkolnictwa wyższego różnią się również w zakresie statusu zatrudnienia pracowników akademickich. Niektóre traktują naukowców jako urzędników państwowych – tj. pracowników zatrudnionych przez władze publiczne zgodnie z przepisami regulującymi funkcjonowanie administracji publicznej – podczas gdy inne postrzegają ich jako pracowników. Aby jeszcze bardziej skomplikować ten obraz, systemy, w których pracownicy akademicy są lub mogą być urzędnikami państwowymi, różnią się pod względem odsetka pracowników posiadających status urzędników państwowych.

Badania dotyczące warunków zatrudnienia na uczelniach powszechnie wskazują na malejące bezpieczeństwo pracy naukowców. Potwierdzają to informacje przekazane przez władze centralne wskazujące na ograniczenia budżetowe, ograniczone możliwości zatrudnienia na uczelni oraz rosnący odsetek pracowników zatrudnionych na stanowiskach finansowanych ze źródeł zewnętrznych. Ta sytuacja jest częściowo równoważona przez zmiany przepisów w niektórych systemach szkolnictwa wyższego mające na celu ułatwienie kadrze akademickiej dostępu do umów na czas nieokreślony.

Warunki pracy na uczelniach – w tym czas pracy i obowiązki pracowników akademickich – są regulowane tylko w ograniczonym zakresie. W około jednej trzeciej krajów europejskich przepisy określają minimalny czas, jaki naukowcy powinni przeznaczać na poszczególne działania, w tym nauczanie i/lub działania związane z dydaktyką. Treść przepisów sugeruje, że powszechnie liczba godzin poświęconych na nauczanie jest definiowana w odniesieniu do danej kategorii pracowników akademickich, z tendencją do narzucania mniejszej liczby godzin naukowcom starszym rangą niż w przypadku pracowników niższego i średniego szczebla i/lub pracowników pozostających poza główną ścieżką kariery akademickiej. Dane sugerują również, że w systemach z kilkoma sektorami szkolnictwa wyższego naukowcy pracujący poza sektorem uniwersyteckim realizują więcej godzin nauczania niż ich koledzy na uniwersytetach.

Inny aspekt dotyczący zatrudnienia i warunków pracy na uczelniach – wynagrodzenia kadry akademickiej – jest regulowany w różnym stopniu i to nie tylko w poszczególnych krajach, ale też wewnątrz nich. Generalnie, zarobki naukowców posiadających status urzędników państwowych są ściśle regulowane, podczas gdy zarobki pracowników pozostających poza służbą cywilną mogą, ale nie muszą podlegać przepisom władz centralnych. W tym ostatnim przypadku, zarobki mogą być określone w ramach umów zbiorowych lub podobnych dokumentów. To co ma zastosowanie w odniesieniu do wynagrodzenia zasadniczego, odnosi się też do płacy zależnej od wyników pracy. Podczas gdy płaca zależna od wyników pracy jest obecnie możliwa w prawie wszystkich europejskich systemach szkolnictwa wyższego, to w różnym stopniu podlega ona regulacjom prawnym. Jednakże,

niezależnie od stopnia tych regulacji, płaca zależna od wyników pracy staje się coraz bardziej powszechna na europejskich uczelniach. Kilka krajów przekazało informacje o ostatnich reformach, które rozszerzyły możliwości różnicowania poziomu wynagrodzenia pracowników akademickich.

Kolejny aspekt, który został omówiony w tym rozdziale – doskonalenie zawodowe (DZ) pracowników akademickich – charakteryzuje się ograniczonym zaangażowaniem władz centralnych. Władze centralne przekazują dotacje, aczkolwiek często jako część budżetu instytucjonalnego, co oznacza, że instytucje szkolnictwa wyższego decydują autonomicznie o wysokości kwoty, jaką przeznaczą na DZ swoich pracowników. Wysoki stopień autonomii idzie w parze z brakiem zakrojonych na dużą skalę programów DZ dla pracowników akademickich. W rzeczywistości, biorąc pod uwagę DZ w takich obszarach, jak prowadzenie zajęć, technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) lub języki obce, w większości krajów nie funkcjonują programy, które wykraczałyby poza pojedyncze działania poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego.

Podczas gdy DZ pracowników akademickich nie jest ściśle regulowanym obszarem, wyjątek stanowi jeden jego aspekt – urlop naukowy. W rzeczywistości, w większości krajów europejskich istnieją przepisy dotyczące przyznawania urlopów naukowych na uczelni. Powszechnie przepisy odnoszą się do urlopu płatnego, ale w niektórych systemach obejmują też urlopy bezpłatne. W przypadku długości i częstotliwości płatnego urlopu naukowego, istniejące przepisy zazwyczaj stanowią o urlopiach trwających od sześciu miesięcy do jednego roku, które można wziąć co pięć – siedem lat. Podczas gdy może to być postrzegane jako atrakcyjny aspekt zawodu naukowca, to możliwość wzięcia płatnego urlopu naukowego przysługuje zazwyczaj tylko niektórym kategoriom pracowników, szczególnie naukowcom średniego i wyższego szczebla

Przeprowadzona w niniejszym rozdziale analiza wykazała, że w niektórych krajach władze centralne monitorują wiele aspektów zatrudnienia i warunków pracy na uczelniach. Dane zaprezentowane w rozdziale wskazują również na brak porównywalnych na poziomie europejskim danych statystycznych dotyczących zatrudnienia i warunków pracy pracowników akademickich, w tym danych dotyczących umów, w ramach których są oni zatrudniani oraz odsetka pracowników zatrudnionych na stanowiskach finansowanych ze źródeł zewnętrznych. Zebranie porównywalnych danych w tym obszarze wymagałoby inwestycji w opracowanie wspólnych pojęć i definicji.

ROZDZIAŁ 5: ZAPEWNIANIE JAKOŚCI I OCENA PRACOWNIKÓW AKADEMICKICH

Niniejszy rozdział ma na celu zbadanie tego, w jaki sposób rozwijające się w ciągu ostatnich dwóch dekad systemy zapewniania jakości, wpływają na kwestie związane z pracownikami akademickimi. W części pierwszej przedstawiono najważniejsze wydarzenia dotyczące systemów zapewniania jakości w Europie, jakie miały miejsce w ciągu ubiegłego dwudziestolecia. W drugiej części zbadano zagadnienia, które są przedmiotem zewnętrznej oceny zapewniania jakości, istnienie wspólnych uzgodnionych kryteriów oraz podmiotów odpowiedzialnych za ustalenie takich kryteriów. Część trzecia poświęcona jest indywidualnej ocenie pracowniczej. Pokazano tam, którzy interesariusze mają wkład w definiowanie kryteriów oceny i ustalanie poziomów wyników dla poszczególnych kategorii pracowników oraz kto podejmuje ostateczne decyzje. Zbadano również, czy oficjalne dokumenty zawierają wskazówki dla instytucji na temat sposobu, w jaki ocena wyników pracowników akademickich powinna być powiązana z awansem zawodowym oraz wytyczne w zakresie nagradzania wyróżniających się pracowników i reagowania w przypadku niezadowolających wyników. Choć rozdział ten głównie zawiera dane dostarczone przez sieć Eurydice, jego druga część została uzupełniona o informacje zebrane w ramach ankiety przeprowadzonej wśród krajowych agencji zapewniania jakości będących członkami Europejskiego Stowarzyszenia na rzecz Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (ENQA) ⁽⁷⁷⁾.

5.1. Europejski kontekst zapewniania jakości

Nikt nie kwestionuje rozwoju systemów zapewniania jakości, jaki miał miejsce w ciągu ubiegłego dwudziestolecia (Komisja Europejska, 2015), lecz nadal toczy się dyskusja na temat pojęcia „jakości” w szkolnictwie wyższym. Jakość nie istnieje w oderwaniu, lecz musi odnosić się do konkretnych aspektów szkolnictwa wyższego, na przykład jakości nauczania lub jakości prowadzonych badań. Pojęcia te także powinny zostać rozdzielone, zanim jakkolwiek proces zapewniania jakości może mieć miejsce.

Na przykład, co może być uważane za element tworzący jakość nauczania i w jaki sposób można go oceniać? Choć możliwe jest udzielenie różnych odpowiedzi w zależności od kontekstu, w którym nauczanie ma miejsce lub komu zadaje się to pytanie, często jej kluczowym aspektem jest to, że nauczanie umożliwia efektywne uczenie się. Następnie należy poszukiwać dowodów efektywnego uczenia się i jest to pierwszy etap poszukiwań w ramach systemów zapewniania jakości. Proces ten jest również silnie uzależniony od kontekstu i powiązany ze zdefiniowanymi celami nauczania, które koncentrują się na przykład na nabywaniu umiejętności potrzebnych do znalezienia odpowiedniego zatrudnienia lub na rozwoju kompetencji i umiejętności, które będą wykorzystywane przez całe życie.

Zapewnianie jakości w szkolnictwie wyższym stanowi centralny filar Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW). Od samego początku proces boloński był katalizatorem rozwoju systemów zapewniania jakości w Europie. Porozumienie w sprawie kluczowych elementów krajowych systemów zapewniania jakości osiągnięto podczas Konferencji Ministerialnej w Berlinie w 2003 r. ⁽⁷⁸⁾, która stanowiła punkt wyjścia dla ponownej refleksji nad systemami zapewniania jakości w EOSW. Uznano wtedy, że „za zapewnianie jakości w szkolnictwie wyższym odpowiadają przede wszystkim poszczególne uczelnie i fakt ten stanowi podstawę rzeczywistej odpowiedzialności systemu szkolnictwa wyższego...” ⁽⁷⁹⁾. Aby promować wzajemne zaufanie i zwiększać przejrzystość, podczas spotkania w Bergen w 2005 r. ⁽⁸⁰⁾ ministrowie przyjęli „Standardy i wskazówki dot. zapewniania jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego” (ang. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area - ESG*) (ENQA, 2005). Od tego czasu dokument

⁽⁷⁷⁾ Aby uzyskać więcej informacji na temat badania, patrz wstęp do niniejszego raportu. Za każdym razem, gdy mowa o tej ankiecie w tekście, będzie ona określana jako „badanie agencji zapewniania jakości” lub „badanie AZJ”.

⁽⁷⁸⁾ „Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego”. Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Berlin, 19 września 2003 r.

⁽⁷⁹⁾ „Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego”. Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Berlin, 19 września 2003 r. s. 3.

⁽⁸⁰⁾ „Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego - Realizacja celów”. Komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, Bergen, 19-20 maja 2005 r.

ten tworzy wspólne europejskie ramy odniesienia dla wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości. Poprawiona wersja ESG (ENQA, 2015) została przyjęta podczas konferencji ministerialnej w Erewaniu w 2015 r.

ESG zawierają ogólne wskazówki i wytyczne odnoszące się do nauczania w szkolnictwie wyższym obejmujące „obszary, które mają kluczowe znaczenie dla świadczenia wysokiej jakości usług oraz dla środowisk nauczania w szkolnictwie wyższym” (ENQA), 2015. s. 4). W tym kontekście jakość szkolnictwa wyższego jest rozumiana jako optymalna interakcja pomiędzy nauczycielami, studentami oraz instytucjonalnym środowiskiem nauczania. Europejskie standardy zwracają uwagę, że to głównie instytucje szkolnictwa wyższego ponoszą odpowiedzialność za jakość i jej zapewnianie, podkreślają niezależność agencji zapewniania jakości oraz promują odpowiedzialność i podnoszenie jakości jako dwa główne cele w szkolnictwie wyższym, a także zachęcają do integracji wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces zapewniania jakości (ESG, 2015).

Według „Raportu z wdrażania procesu bolońskiego” z 2015 r. (*The Bologna implementation report*. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015), w ubiegłych latach poczyniono znaczne postępy w zakresie zapewniania jakości. Wszystkie kraje europejskie ustanowiły krajowe systemy zapewniania jakości oraz wiele instytucji szkolnictwa wyższego opracowało własne strategie podnoszenia jakości. Podczas gdy zarówno zewnętrzne agencje zapewniania jakości, jak i instytucje szkolnictwa wyższego na ogół działają z przestrzeganiem ESG, warto zauważyć, że nadal istnieją znaczne różnice w zakresie podejść stosowanych w krajowych systemach zapewniania jakości. Zapewnianie jakości w Europie w dalszym ciągu stanowi obszar podlegający dynamicznej ewolucji.

„Raport z wdrażania procesu bolońskiego” z 2015 r. (Komisja Europejska/ EACEA/ Eurydice, 2015) pokazuje również, że w prawie wszystkich europejskich systemach szkolnictwa wyższego uczelnie są formalnie zobowiązane do ustanowienia wewnętrznych systemów zapewniania jakości, natomiast w większości krajów mogą one samodzielnie określać elementy tego systemu. Raport pokazuje również, że w niektórych krajach, pomimo tego, że instytucje szkolnictwa wyższego formalnie posiadają autonomię w zakresie zapewniania jakości, to przy podejmowaniu decyzji dotyczących wewnętrznych procedur przestrzegają ściśle zdefiniowanych struktur ramowych zewnętrznego zapewniania jakości.

Ewaluacja jakości szkolnictwa wyższego może koncentrować się na różnych zagadnieniach, począwszy od zarządzania, infrastruktury i finansowania, do opracowywania programów nauczania, treści programowych, uczenia się przez studentów i kompetencji nauczycieli. W niniejszym rozdziale opisano wyłącznie procesy zewnętrznego zapewniania jakości oraz ich wpływ na kadre akademicką.

5.2. Zewnętrzne zapewnianie jakości

Istnieje szeroki konsensus pomiędzy politykami, kadrami kierowniczą instytucji szkolnictwa wyższego i naukowcami prowadzącymi badania, że podnoszenie jakości szkolnictwa wyższego w znacznym stopniu zależy od kompetencji, biegłości i motywacji pracowników akademickich. Wyniki w nauczaniu są często wymieniane jako jeden z filarów procesów zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym. Pozostałe wymiary związane z pracownikami akademickimi, takie jak działalność badawcza, struktury organizacyjne i warunki pracy personelu, lub stosunek liczby studentów do liczby nauczycieli, były również wymieniane wśród głównych standardów oceny i/lub akredytacji programów. W ESG (ENQA, 2015) poszerzono definicję „jakości” poprzez podkreślenie znaczenia wspierającego środowiska pracy. Poza kompetencjami i biegłością pracowników, standardy dotyczące kadry dydaktycznej określone w ESG koncentrują się na różnych aspektach środowiska pracy, takich jak proces rekrutacji, warunki zatrudnienia, rozwój i awans zawodowy oraz równowaga pomiędzy działalnością dydaktyczną a badawczą.

Za ocenę zewnętrzną w szkolnictwie wyższym w Europie odpowiadają agencje zewnętrznego zapewniania jakości (AZJ). W większości systemów edukacji zadania te realizuje jedna lub kilka agencji. Tylko w bardzo nielicznych systemach organem odpowiedzialnym za zewnętrzne zapewnianie jakości jest ministerstwo lub organ podległy ministerstwu (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015).

W „Raporcie z wdrażania procesu bolońskiego” z 2015 r. (Komisja Europejska/ EACEA/ Eurydice, 2015) wyróżniono dwa główne sposoby organizacji zewnętrznego zapewniania jakości. Pierwszy jest związany z zasadniczym celem i przedmiotem zainteresowania agencji zewnętrznego zapewniania jakości. Agencje prowadzą akredytację kierunków studiów i/lub uczelni w systemach, w których mają bezpośrednie uprawnienia, aby zezwalać uczelniom na prowadzenie działalności lub doradzają władzom centralnym przy podejmowaniu takich decyzji. W takich przypadkach stosowana koncepcja jakości polega na spełnieniu pewnych wstępnie zdefiniowanych standardów czy poziomów progowych. Z drugiej strony, gdy agencje zapewniania jakości odgrywają rolę doradczą, która koncentruje się na podnoszeniu jakości, podczas oceny kierunków studiów i/lub uczelni poszukują one obszarów, w których praktyki instytucjonalne mogą być bardziej skuteczne. Drugi sposób polega na koncentracji na zewnętrznym zapewnianiu jakości. W związku z tym agencje zapewniania jakości oceniają jakość kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów lub jakość pracy uczelni jako całości.

Na podstawie powyższego rozróżnienia, możliwa jest identyfikacja czterech ogólnych mechanizmów zewnętrznego zapewniania jakości: ocena programowa mająca na celu podniesienie jakości; ocena programowa na potrzeby akredytacji; ocena instytucjonalna mająca na celu podniesienie jakości i ocena instytucjonalna na potrzeby akredytacji. W niektórych krajach ocena instytucjonalna jest uważana za audyt uczelni, którego głównym celem jest weryfikacja realizacji wewnętrznych mechanizmów zapewniania jakości.

Badanie poświęcone procedurom zapewniania jakości przeprowadzone przez ENQA (ENQA, 2003) zwraca uwagę na fakt, że większość europejskich agencji zapewniania jakości stosuje więcej niż jeden mechanizm, za pomocą którego przeprowadza procedury zewnętrznego zapewniania jakości, a stosowane metodologie znacznie się różnią między sobą. Spośród najczęściej stosowanych metod i instrumentów stosowanych do celów przeglądu jakości są samoocena, wzajemna ocena, ocena zewnętrzna, analizy dokumentów, wizytacje, inspekcje i badania ankietowe zainteresowanych stron. Konsekwencje zewnętrznego zapewniania jakości także różnią się między sobą, począwszy od zatwierdzenia finansowania i/lub formalnego statusu do porad dotyczących podniesienia jakości.

W tej części skupiono się na kwestiach związanych z pracownikami akademickimi, którymi zajmują się agencje zewnętrznego zapewniania jakości, niezależnie od stosowanych metod i mechanizmów. Począwszy od standardu ESG dotyczącego kadry dydaktycznej (ENQA, 2015, s. 11), określono sześć głównych zagadnień związanych z pracownikami akademickimi, środowiskiem pracy i zarządzaniem zasobami ludzkimi (tj. nauczanie, badania, procedury rekrutacji, możliwości szkolenia, oceny wyników pracy i systemy promocji). W ramach zbierania danych przez Eurydice, poproszono kraje uczestniczące o wskazanie, które z powyższych zagadnień są przedmiotem zewnętrznej oceny jakości oraz czy istnieją wspólnie uzgodnione kryteria, na podstawie których prowadzone są oceny. W tej części autorzy starają się również określić, w jaki sposób są mierzone różne aspekty jakościowe. W tym celu analizie poddano kryteria oceny stosowane przez krajowe AZJ. Ponadto informacje uzupełniające zostały zebrane przy współpracy z ENQA⁽⁸¹⁾. W ramach badania agencji zapewniania jakości, krajowe AZJ będące członkami ENQA były zobowiązane do przedstawienia informacji na temat głównych zagadnień będących przedmiotem zainteresowania sieci Eurydice. Ponadto pytania dotyczyły poszczególnych aspektów objętych każdym głównym zagadnieniem oraz stosowanych kryteriów oceny. Na koniec przedstawiono role, jakie poszczególne zainteresowane strony odgrywają w określaniu kryteriów oceny w ramach zewnętrznego zapewniania jakości.

⁽⁸¹⁾ Aby uzyskać więcej informacji na temat badania, patrz wstęp do raportu. Za każdym razem, gdy mowa o tej ankiecie w tekście, będzie ona określana jako „badanie agencji zapewniania jakości” lub „badanie AZJ”.

5.2.1. Zagadnienia związane z pracownikami akademickimi uwzględniane w zewnętrznym zapewnianiu jakości

Dane zebrane przez sieć Eurydice (patrz rysunek 5.1) pokazują, że agencje zewnętrznego zapewniania jakości we wszystkich krajach z wyjątkiem Turcji, niezależnie od stosowanych mechanizmów, w pewnym zakresie interesują się kwestiami związanymi z pracownikami akademickimi. Zewnętrzna ocena jakości zazwyczaj bazuje na zdefiniowanym szeregu kryteriów. Chociaż niektóre kraje informują o oficjalnych dokumentach zawierających ogólne wytyczne lub szeroko zdefiniowane kryteria, inne podają, że istnieją wyraźne kryteria stosowane do celów wewnętrznego i zewnętrznego zapewniania jakości.

Rysunek 5.1 pokazuje, że w prawie wszystkich krajach działalność dydaktyczna i badawcza jest przedmiotem procedur zewnętrznego zapewniania jakości. Takie podejście jest zgodne z oczekiwaniami, ponieważ dydaktyka i badania naukowe stanowią podstawową misję szkolnictwa wyższego. Jednak na podstawie badania agencji zapewniania jakości można stwierdzić, że różne aspekty nauczania i badań są oceniane przez agencje zewnętrznego zapewniania jakości. Niemal wszystkie AZJ koncentrują się na kwestiach związanych bezpośrednio z nauczaniem, takich jak metody nauczania, innowacje i dobre praktyki, rozkład godzin nauczania i ich udział w porównaniu do innych obowiązków (seminaria tematyczne, ćwiczenia, ocena, itd.) oraz opieka dydaktyczna (Bułgaria, Niemcy, Hiszpania, Francja, Portugalia, Rumunia, Finlandia i Norwegia). Niektóre agencje celowo umieściły nauczanie w kontekście globalnym, mając na względzie spójność różnych aspektów nauczania, uczenia się oraz środowiska edukacyjnego (Wspólnota Francuska Belgii i Rumunia). Poza tymi głównymi zagadnieniami, niektóre AZJ badają również kwestie pośrednio związane z procesem dydaktycznym. Na przykład w Holandii, Rumunii i Finlandii AZJ oceniają kwalifikacje i kompetencje związane z nauczaniem. AZJ we Francji oceniają obciążenie pracą personelu oraz liczbę godzin zajęć, podczas gdy w Finlandii dobro studentów jest traktowane jako wskaźnik dobrego nauczania. Niektóre agencje przedstawiły przykłady mierzalnych kryteriów oceny wyników nauczania, takie jak liczba godzin zajęć we Francji i stosunek czasu poświęconego na wykłady, ćwiczenia praktyczne i samodzielną pracę na Litwie i w Rumunii.

Wyniki badania AZJ pokazują, że ocena badań naukowych zazwyczaj koncentruje się na trzech głównych obszarach. Po pierwsze, oceniane jest zaangażowanie pracowników i studentów w badania. Na przykład we Francji, AZJ badają liczbę pracowników dydaktyczno-naukowych i możliwości prowadzenia badań przez studentów (projekty, środowisko badawcze, itp.). W Bułgarii i Rumunii, oprócz zaangażowania pracowników i studentów w badania, AZJ badają dostępność zasobów finansowych, ludzkich i logistycznych do celów działalności badawczej.

Drugi obszar związany jest z procesem prowadzenia badań, ich treścią i wynikami. Przydatność badań i ich zgodność z misją uczelni, krajowymi/regionalnymi priorytetami gospodarczymi, rozwojem kulturowym i społecznym, jak również z przepisami obowiązującymi w europejskiej przestrzeni badawczej zostały wymienione przez litewską AZJ. AZJ z Rumunii analizuje to, czy planowanie badań oraz osiągnięcia mają odniesienie do europejskich i globalnych struktur ramowych, natomiast bułgarska AZJ ocenia stosowanie międzynarodowych standardów w działalności badawczej. AZJ wymieniają wyniki działalności akademickiej jako jedno z kryteriów ilościowych oceny badań. Hiszpańska AZJ bierze pod uwagę łączną liczbę publikacji (artykułów, referatów wygłaszanych podczas konferencji, rozpraw doktorskich, podręczników, monografii naukowych, itp.). W Rumunii liczba grantów badawczych i publikacji jest postrzegana jako dowód na istnienie klimatu akademickiego i kultury mocno skoncentrowanej na badaniach.

Co więcej, zewnętrzna ocena jakości zazwyczaj koncentruje się na strategiach instytucjonalnych, celach i planowaniu w odniesieniu do działalności badawczej, jak również orientacji międzynarodowej. Na przykład litewska AZJ przywiązuje szczególną wagę do uczestnictwa w badaniach międzynarodowych i mobilności pracowników naukowych.

Rysunek 5.1 pokazuje również, że w większości systemów edukacji zewnętrzna ocena jakości uwzględnia istnienie możliwości szkolenia dla kadry akademickiej. Badanie AZJ pokazuje, że ocena rozwoju zawodowego kadry akademickiej zwykle ogranicza się do weryfikacji dostępności szkoleń.

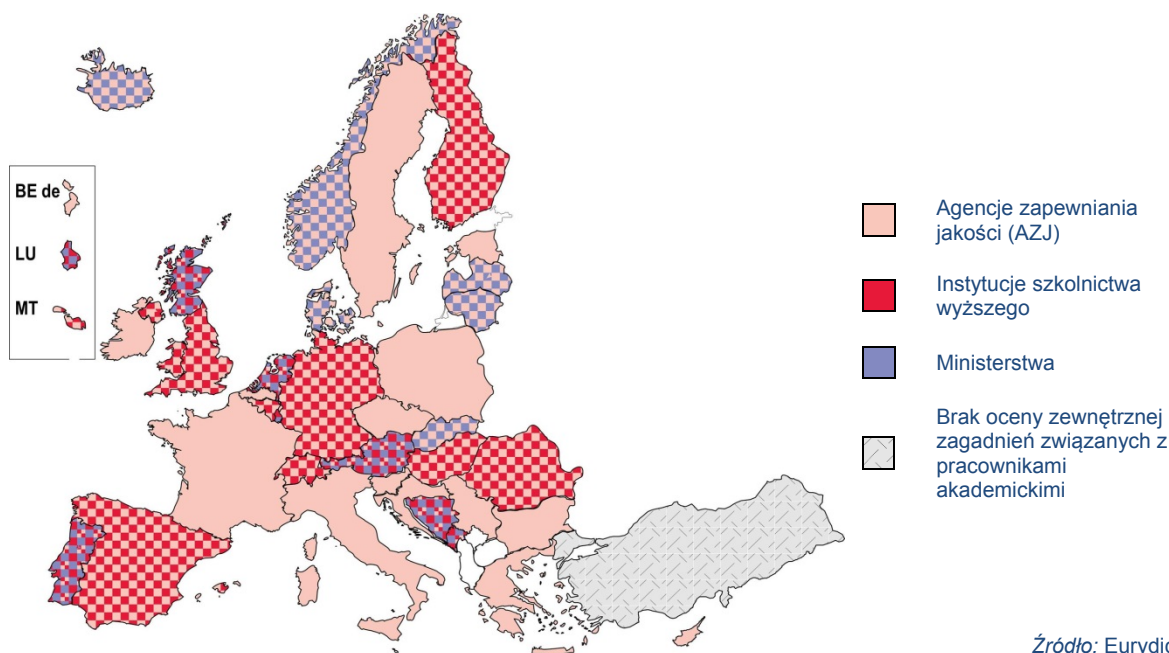
i w stosownych przypadkach sprawdzają, czy proporcja umów stałych i tymczasowych jest zgodna z wymogami prawnymi.

Spośród innych zagadnień związanych z warunkami pracy, najczęściej wspomina się o nakładzie pracy i dobrym samopoczuciu pracowników akademickich, jak również wynagrodzeniu dla pracowników. Niektóre kraje przedstawiły przykłady konkretnych zagadnień będących przedmiotem zewnętrznego zapewnienia jakości. Są to: równość płci w Niemczech, mobilność pracowników w Bułgarii i na Łotwie oraz zaangażowanie społeczne na Malcie. Prawie wszystkie AZJ biorące udział w badaniu podczas przeprowadzania oceny zewnętrznej uwzględniają również uczestnictwo kadry w zarządzaniu uczelnią. Zazwyczaj koncentrują się na zaangażowaniu pracowników w opracowywanie programów studiów i procesy zapewnienia jakości lub na formalnej reprezentacji pracowników w organach zarządczych - radach i komisjach - oraz udziale w procesach podejmowania decyzji.

5.2.2. Główne podmioty zaangażowane w opracowywanie kryteriów oceny w ramach zewnętrznego zapewnienia jakości

Rysunek 5.2 pokazuje, że w większości krajów europejskich opracowywanie kryteriów oceny w ramach zewnętrznego zapewnienia jakości opiera się na współpracy pomiędzy różnymi zainteresowanymi stronami, takimi jak agencje zapewnienia jakości, organy rządowe i instytucje szkolnictwa wyższego.

Rysunek 5.2: Podmioty zaangażowane w opracowywanie kryteriów oceny w ramach zewnętrznego zapewnienia jakości, 2015/16



Źródło: Eurydice.

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Norwegia: Od 2017 r., poza agencją zapewnienia jakości, Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych jest również zaangażowane w opracowywanie kryteriów oceny.

Turcja: Kwestie związane z pracownikami akademickimi nie są uwzględnione w procedurach zewnętrznego zapewnienia jakości.

Chociaż misje zewnętrznych agencji zapewnienia jakości mogą się znacznie różnić (patrz punkt 5.2), to bez wątpienia odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu procesu zewnętrznego zapewnienia jakości w każdym kraju. W prawie wszystkich krajach AZJ są zaangażowane w opracowywanie kryteriów oceny, a w 16 ponoszą wyłączną odpowiedzialność za ich ustalanie. Jeżeli porównamy te informacje z danymi przedstawionymi w „Raportie z wdrażania procesu bolońskiego” z 2015 r. (Komisja

Europejska/ EACEA/ Eurydice, 2015), okaże się, że większość AZJ posiadających uprawnienia decyzyjne ponosi również wyłączną odpowiedzialność za opracowywanie kryteriów oceny.

Centralne władze oświatowe uczestniczą w opracowywaniu kryteriów oceny w 13 systemach edukacji. W 10 z nich (Dania, Litwa, Łotwa, Holandia, Austria, Słowacja, Bośnia i Hercegowina, Islandia, Czarnogóra i Norwegia), odpowiedzialne ministerstwo lub organ resortowy formalnie zatwierdza zestaw kryteriów oceny.

Za głównego aktora procesu zapewniania jakości uważa się instytucje szkolnictwa wyższego, ponieważ to one ponoszą główną odpowiedzialność za jakość kształcenia i jej zapewnianie (ENQA, 2015). Jednakże, jak pokazano na rysunku 5.2, tylko w około połowie systemów (Wspólnota Francuska Belgii, Niemcy, Hiszpania, Luksemburg, Węgry, Malta, Holandia, Austria, Portugalia, Rumunia, Finlandia, Zjednoczone Królestwo (Anglia, Walia, Szkocja i Irlandia Północna), Bośnia i Hercegowina, Szwajcaria i Czarnogóra) instytucje szkolnictwa wyższego są zaangażowane w proces opracowywania kryteriów oceny w ramach zewnętrznego zapewniania jakości. Ten stosunkowo niski udział instytucji szkolnictwa wyższego w projektowaniu struktur ramowych zapewniania jakości jest kwestią, która zasługuje na dalszą analizę wykraczającą poza zakres tego raportu.

Na koniec, niektóre systemy szkolnictwa wyższego (Niemcy, Hiszpania, Irlandia, Łotwa, Wielka Brytania - Szkocja i Szwajcaria) donoszą, że w sektorze szkolnictwa wyższego funkcjonują inne organy, takie jak Rada Akredytacyjna w Niemczech lub Rada ds. Szkolnictwa Wyższego w Szwajcarii, które są zaangażowane w opracowywanie kryteriów oceny.

5.3. Indywidualna ocena pracowników akademickich

W europejskim szkolnictwie wyższym ocena pracowników akademickich stanowi obowiązkowy element zarządzania uczelniami i zwykle jest integralną częścią wewnętrznego zapewniania jakości.

Z punktu widzenia uczelni, głównym celem indywidualnej oceny pracowników jest wspieranie i poprawianie wyników pracowników akademickich w ramach ich głównych obowiązków, takich jak dydaktyka i badania naukowe. Procedury oceny pracowniczej zazwyczaj obejmują ocenę pracy personelu w oparciu o uzgodnione kryteria, odnajdywanie różnic w wynikach oraz, w stosownych przypadkach, znajdowanie sposobów na poprawę wyników pracowników. Ponadto wyniki oceny mogą mieć bezpośredni wpływ na perspektywy zawodowe kadry akademickiej, takie jak awans, podwyżka lub przedłużenie umowy. Dobrze zaprojektowane systemy oceny pracowniczej mogą być także używane jako narzędzie uznawania i nagradzania doskonałości w zakresie nauczania i badań naukowych.

Indywidualna ocena pracowników może przybierać różne formy, takie jak regularna ocena na poziomie uczelni lub specjalna ocena w kontekście akredytacji kierunku studiów/uczelni. Pracownicy mogą być oceniani na początku kariery w ramach procedury rekrutacyjnej lub w trakcie kariery zawodowej, w ramach oceny wyników pracy. Metody oceny mogą również się różnić i obejmować różne elementy, takie jak samoocena, dialog konstruktywny, ocena przez studentów itd.

Dane zebrane do celów raportu pokazują, że nie istnieje wspólne podejście do oceny pracowników akademickich. W niektórych krajach ocena pracowników stanowi część zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych systemów zapewniania jakości. Zazwyczaj działają tam dobrze rozwinięte systemy oceny pracowniczej. Jednakże w innych, pracownicy są oceniani tylko w czasie rekrutacji i/lub w kontekście akredytacji kierunków studiów i/lub uczelni.

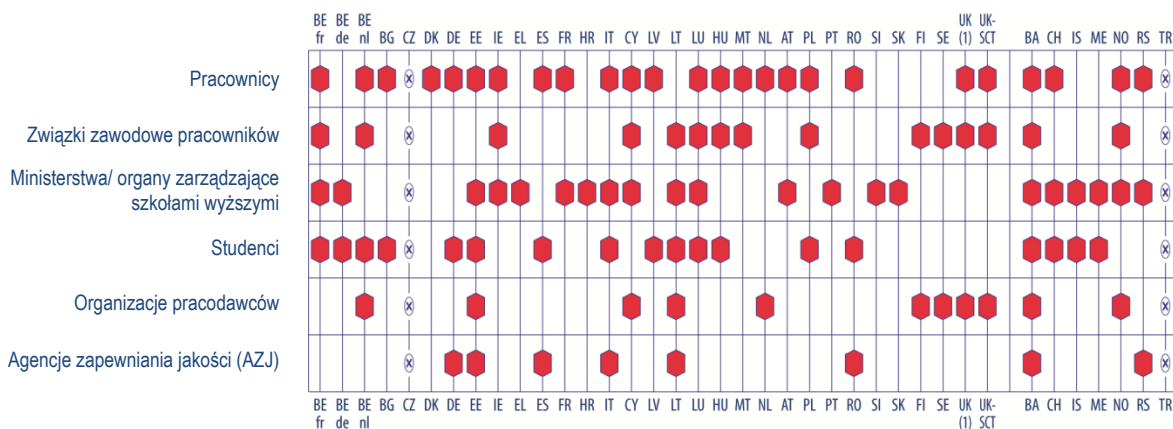
5.3.1. Podmioty zaangażowane w definiowanie kryteriów oceny i efektów pracy w ramach oceny kadry akademickiej

Instytucje szkolnictwa wyższego zwykle cieszą się pełną lub znaczną autonomią w zakresie definiowania procedur i kryteriów oceny pracowników. W niemal wszystkich krajach uczelnie są odpowiedzialne za pomiar efektów pracy i kryteria oceny różnych kategorii pracowników. Jedynymi wyjątkami są Grecja, Chorwacja i Norwegia. W Grecji ministerstwa właściwe do spraw szkolnictwa wyższego podejmują decyzje w sprawie kryteriów oceny i efektów pracy, natomiast w Chorwacji uprawnienia w tym zakresie posiadają organy zarządzające szkolnictwem wyższym. W Norwegii Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych określa jedynie minimalne standardy.

W niektórych krajach władze centralne określają ogólne ramy oceniania, podczas gdy procedury i kryteria oceny są definiowane na poziomie uczelni. Taka sytuacja ma miejsce we Wspólnocie Francuskiej Belgii, Irlandii, Francji, na Cyprze, Litwie, w Polsce, Portugalii, Słowenii, Szwajcarii i Turcji. W Niemczech (w niektórych landach), Austrii, Słowenii i Czarnogórze, władze na szczeblu centralnym wprowadziły systemy, które gwarantują, że ocena zajęć dydaktycznych prowadzona przez studentów jest obowiązkowa. W Hiszpanii instytucje szkolnictwa wyższego są teoretycznie odpowiedzialne za stanowienie własnych mechanizmów i kryteriów oceny pracowników akademickich. Jednak w praktyce około 90% z nich przestrzega wytycznych głównej agencji zapewniania jakości (ANECA) w sprawie indywidualnej oceny pracowników. Podobną sytuację można zaobserwować w Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej), gdzie cały proces oceny pracowników jest autonomiczny, choć instytucje szkolnictwa wyższego mogą korzystać z Kodeksu Jakości opracowanego przez agencję zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym. W Finlandii kryteria oceny pracowników akademickich wchodzi w zakres układu zbiorowego.

Rysunek 5.3 przedstawia poszczególne podmioty zaangażowane w ustalanie kryteriów oceny i efektów pracy pracowników akademickich.

Rysunek 5.3: Podmioty najczęściej zaangażowane w definiowanie kryteriów oceny i efektów pracy do celów oceny kadry akademickiej, 2015/16



Źródło: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Czechy i Turcja: Autonomia instytucji szkolnictwa wyższego.

Malta: Informacja dotyczy tylko *Malta College of Art, Science and Technology* (MCAST). Nie dotyczy Uniwersytetu Maltańskiego.

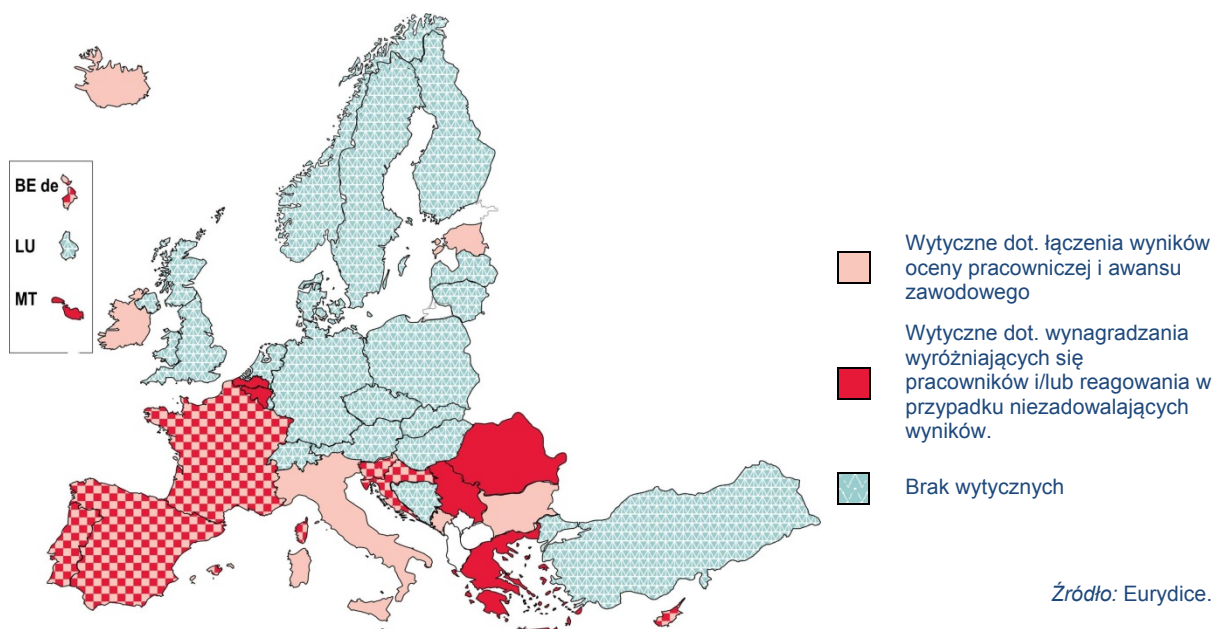
Pracownicy akademicki są najbardziej istotną grupą interesariuszy zaangażowanych w te procesy. W 25 systemach są oni bezpośrednio w nie zaangażowani, natomiast związki zawodowe pracowników odgrywają pewną rolę w 15 systemach. Ministerstwa lub organy zarządzające szkolnictwem wyższym odgrywają aktywną rolę w 22 systemach. Studenci są również zaangażowani w połowie spośród wszystkich europejskich systemów szkolnictwa wyższego, zazwyczaj są to wybrani przez nich przedstawiciele.

Udział agencji zapewniania jakości został zgłoszony przez osiem krajów, a ich rola doradcza została podkreślona we wszystkich przypadkach. Organizacje pracodawców są zwykle zaangażowane w opracowywanie kryteriów oceny i poziomów wyników do celów oceny pracowników we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, Estonii, na Cyprze, Litwie, w Wielkiej Brytanii oraz w Bośni i Hercegowinie. Ponadto w Holandii, Finlandii, Szwecji i Norwegii, gdzie ocena wyników jest częścią układów zbiorowych, organizacje pracodawców znajdują się również w grupie głównych interesariuszy.

5.3.2. Wytyczne dotyczące wykorzystania wyników indywidualnej oceny pracowników

Rysunek 5.4 pokazuje, że w około połowie systemów szkolnictwa wyższego oficjalne dokumenty stanowią wytyczne dla instytucji szkolnictwa wyższego dotyczące sposobów wykorzystania wyników oceny. W innych, instytucje szkolnictwa wyższego cieszą się również dużym stopniem autonomii w zakresie wykorzystania wyników oceny indywidualnej pracowników akademickich, pod warunkiem, że są one zgodne z obowiązującym prawem pracy.

Rysunek 5.4: Istnienie oficjalnych dokumentów zawierających wytyczne dla instytucji szkolnictwa wyższego dotyczące wykorzystania wyników oceny, 2015/16



Objaśnienie dotyczące jednego kraju

Malta: Informacja dotyczy tylko *Malta College of Art, Science and Technology* (MCAST). Brak wytycznych dla Uniwersytetu Maltańskiego.

Pozytywne wyniki oceny mogą wiązać się z różnymi mechanizmami nagradzania, jak na przykład świadczenia pieniężne, awans, zmiana zakresu obowiązków zawodowych lub przedłużenie umowy. Z drugiej strony, niezadowolające wyniki mogą prowadzić do utrudnień w rozwoju kariery lub, w niektórych przypadkach, do rozwiązania umowy o pracę. W oficjalnych dokumentach wspomina się o różnych formach świadczeń pieniężnych w ramach programów nagradzania we Wspólnocie Flamandzkiej Belgii, Grecji, Hiszpanii, Francji, Austrii, Portugalii i Słowenii. Zazwyczaj świadczenia pieniężne przyjmują formę podwyżki wynagrodzenia, kwoty wolnej od podatku lub premii uznaniowych. Ponadto, jak wskazano w rozdziale 4 (punkt 4.3.1), systemy wynagrodzeń zależnych od efektów pracy stają się coraz bardziej popularne w europejskich systemach szkolnictwa wyższego. We Francji i Słowenii, wyniki oceny pracowniczej są ściśle powiązane z awansem na wyższe stopnie zaszczerowania wiążące się z wyższym wynagrodzeniem. W Hiszpanii, oprócz świadczeń pieniężnych i awansu, dokumenty wymieniają także ograniczenie godzin nauczania oraz udzielenie urlopu naukowego w celu realizacji nowatorskiego projektu jako możliwe nagrody za wybitne osiągnięcia. W Portugalii pozytywny wynik oceny jest również jednym z obowiązkowych warunków

zawarcia umowy na czas nieokreślony przez profesorów „pomocniczych”, jak również przedłużenia umowy zawartej na czas określony.

W Bułgarii, Estonii, Irlandii, Islandii i Czarnogórze oficjalne dokumenty zawierają ogólne wytyczne na temat łączenia wyników oceny pracowniczej z awansem.

Belgia, Grecja i Francja to kraje, w których przepisy zapewniają instytucjom szkolnictwa wyższego możliwości reagowania w przypadku niezadowolających wyników pracowników, podczas gdy w Chorwacji i na Cyprze przepisy określają również utratę pracy jako jedną z możliwych konsekwencji niezadowolającego wykonywania obowiązków przez dłuższy czas.

Wnioski

Krajowe systemy zapewniania jakości stosują różne mechanizmy i metody mające na celu osiągnięcie, utrzymanie i podnoszenie jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. Agencje zewnętrznego zapewniania jakości i instytucje szkolnictwa wyższego na ogół przestrzegają ogólnych zasad określonych w „Standardach i wskazówkach dot. zapewniania jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego” (ang. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area - ESG*), a ich realizacja może być różna, w zależności od krajowych kontekstów politycznych i społeczno-kulturowych, oraz tradycji edukacyjnych.

Dane zebrane przez sieć Eurydice pokazują, że niezależnie od tego, jaki mechanizm jest faktycznie stosowany, we wszystkich krajach, z wyjątkiem Turcji, agencje zewnętrznego zapewniania jakości uwzględniają w pewnym zakresie kwestie związane z pracownikami akademickimi w prowadzonych ocenach. Dydaktyka i badania naukowe, a także szkolenia dla pracowników to najbardziej popularne zagadnienia będące przedmiotem oceny prowadzonej przez zewnętrzne agencje zapewniania jakości. Z drugiej strony, zagadnienia związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi (procedury rekrutacji, systemy oceny pracowników i praktyki związane z awansem) już nie tak często są przedmiotem oceny i wchodzą w zakres zewnętrznego zapewniania jakości w nieco więcej niż połowie systemów.

Z odpowiedzi udzielanych przez agencje zapewniania jakości (AZJ) w ramach „Badania agencji zapewniania jakości”⁽⁸²⁾ można stwierdzić, że w ramach oceny prowadzenia zajęć agencje zewnętrznego zapewniania jakości koncentrują się na kwestiach takich, jak metody nauczania, innowacje i dobre praktyki, rozkład godzin nauczania i ich udział w porównaniu do innych obowiązków, opieka dydaktyczna oraz kwalifikacje i kompetencje w zakresie nauczania. Podczas oceny badań naukowych, AZJ najczęściej koncentrują się na trzech głównych obszarach: zaangażowanie pracowników i studentów, proces badawczy oraz treści i wyniki badań. Strategie uczelniane, cele i aspekt międzynarodowy są również brane pod uwagę.

W niemal wszystkich krajach agencje zewnętrznego zapewniania jakości odnoszą się do szeregu kryteriów podczas przeprowadzania oceny zagadnień związanych z pracownikami akademickimi. W opracowywaniu tych kryteriów uczestniczą różne zainteresowane strony, takie jak same agencje, instytucje rządowe i instytucje szkolnictwa wyższego. AZJ są zaangażowane w ten proces w niemal wszystkich krajach. Natomiast instytucje szkolnictwa wyższego, choć powszechnie uznawane za najważniejszego aktora w zakresie zapewniania jakości, biorą udział w tym procesie w mniej niż | w połowie systemów. Wydaje się, że ten stosunkowo niski poziom zaangażowania instytucji szkolnictwa wyższego powinien zostać głębiej zbadany.

Europejskie systemy szkolnictwa wyższego nie stosują wspólnego podejścia w odniesieniu do indywidualnej oceny pracowników. Zwykle władze centralne wyznaczają ogólne ramy, a instytucje szkolnictwa wyższego samodzielnie definiują procedury i kryteria oceny. W około połowie systemów szkolnictwa wyższego oficjalne dokumenty stanowią wytyczne dla instytucji szkolnictwa wyższego dotyczące sposobów wykorzystania wyników oceny.

Opracowywanie kryteriów oceny pracowników akademickich zazwyczaj opiera się na współpracy. W większości systemów szkolnictwa wyższego sami pracownicy są zaangażowani w ten proces bezpośrednio lub za pośrednictwem związków zawodowych, natomiast władze oświatowe i przedstawiciele studentów należą do głównych interesariuszy w około połowie systemów szkolnictwa wyższego. AZJ zazwyczaj pełnią rolę doradczą, zaś udział organizacji pracodawców jest zwykle wymagany w tych systemach szkolnictwa wyższego, gdzie ocena pracowników jest częścią układu zbiorowego.

⁽⁸²⁾ Aby uzyskać więcej informacji na temat badania, patrz wstęp do raportu. W treści raportu ankieta jest określana jako „badanie agencji zapewniania jakości” lub „badanie AZJ”.

ROZDZIAŁ 6: UMIEJDZYNARODOWIENIE I MOBILNOŚĆ PRACOWNIKÓW

Umiejdzynarodowienie europejskich systemów szkolnictwa wyższego było ważnym elementem krajowych strategii rozwoju tego sektora w minionej dekadzie. Ogromny wpływ na kształtowanie kierunków krajowej polityki w tym obszarze miał fakt, że umiejdzynarodowienie oraz mobilność znajdowały się wśród kluczowych celów Procesu Bolońskiego i Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (BFUG *Working Group on Mobility and Internationalisation*, 2015). Podczas gdy działania związane z umiejdzynarodowieniem często koncentrowały się na mobilności studentów, coraz większą uwagę poświęcano zagadnieniom polityki dotyczącym mobilności pracowników akademickich (Education International, 2007).

W ostatnich latach używano wiele terminów mających na celu zdefiniowanie umiejdzynarodowienia szkolnictwa wyższego (de Wit, 2011). Jednym z wyróżników tego pojęcia jest rozróżnienie pomiędzy „umiejdzynarodowieniem w kraju i za granicą”, mimo iż oba aspekty są ze sobą w różny sposób powiązane. W pierwszym przypadku celem jest rozwój międzynarodowej świadomości poprzez realizację programów nauczania w instytucji macierzystej. W drugim zaś, nacisk kładzie się na międzynarodową mobilność osób oraz wymianę projektów i programów (Knight, 2008). W niniejszym rozdziale pojęcie umiejdzynarodowienia obejmuje wiele aspektów koncentrujących się wokół, ale nie ograniczonych jedynie do międzynarodowej współpracy i (czasowej) mobilności.

Zarówno osoby odpowiedzialne za tworzenie polityki, jak i inni aktorzy na poziomie instytucjonalnym podzielają pogląd, że mobilność pracowników akademickich korzystnie wpływa na jakość szkolnictwa wyższego i badań, wymianę wiedzy oraz wsparcie mobilności studentów (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015). Z perspektywy pracowników akademickich możliwości podejmowania międzynarodowych działań i udział w mobilności mogą być postrzegane jako ważna część warunków pracy akademickiej oraz znaczący element rozwoju zawodowego.

Jednakże nadal istnieje wiele barier dla mobilności pracowników. Na poziomie instytucjonalnym są to dodatkowe obciążenia administracyjne związane z czasowym zastępstwem za pracowników przebywających za granicą oraz prawne i administracyjne obostrzenia dotyczące warunków zatrudnienia i uznawania kwalifikacji pracowników przyjeżdżających. Z punktu widzenia personelu takie elementy, jak otrzymanie urlopu na czas nieobecności i zapewnienie kontynuacji zatrudnienia, różnice w zakresie ubezpieczeń społecznych za granicą, jak również brak uznawalności okresów przepracowanych poza granicami kraju mogą stanowić przeszkody w mobilności pracowników (Education International, 2007).

Ponadto złożoność zjawiska mobilności akademickiej, różnice w finansowaniu badań i infrastrukturze przyczyniają się do nierównomiernego rozmieszczenia wysoko wykwalifikowanych badaczy w Europie (Van Der Wende, 2015). Brak geograficznej równowagi w dziedzinie mobilności pobudza dyskusję na temat negatywnych skutków bezterminowej mobilności/migracji (Schellinger, 2015).

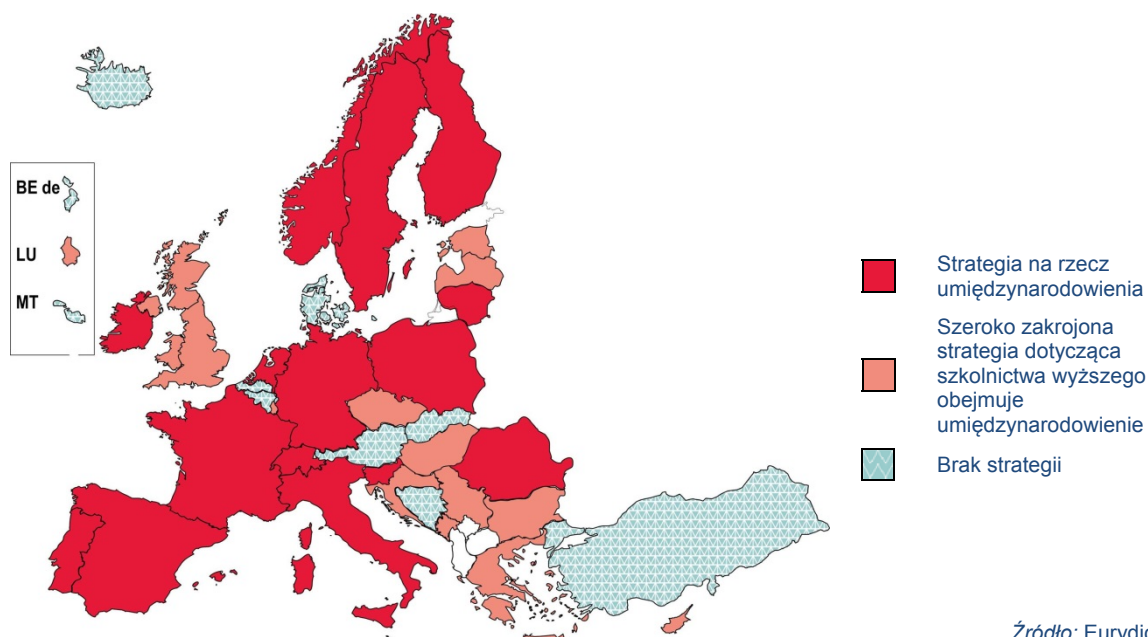
Wykorzystując informacje na temat kierunków polityki i działań podejmowanych na szczeblu centralnym, w niniejszym rozdziale po pierwsze przeprowadzono analizę występowania i treści strategii władz centralnych na rzecz umiejdzynarodowienia, w tym ustalenie celów mobilności pracowników. Następnie omówiono mechanizmy i definicje monitorowania mobilności pracowników oraz przedstawiono podejmowane na szczeblu centralnym działania mające na celu wspieranie umiejdzynarodowienia.

6.1. Strategie władz centralnych na rzecz umiejdzynarodowienia szkolnictwa wyższego

Mimo iż w wielu krajach europejskich za umiejdzynarodowienie odpowiedzialne są same instytucje szkolnictwa wyższego, ramy i strategiczne kierunki rozwoju ustalane są często na szczeblu centralnym.

W Europie istnieją trzy podejścia w zakresie strategii władz centralnych na rzecz umiejdzynarodowienia szkolnictwa wyższego i wydaje się, że są one raczej równomiernie rozpowszechnione (patrz rysunek 6.1).

Rysunek 6.1: Istnienie strategii władz centralnych na rzecz umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, 2015/16



Źródło: Eurydice.

Grupa obejmująca około jedną trzecią wszystkich krajów europejskich informuje, że posiada strategię na rzecz umiędzynarodowienia. Ten typ dokumentu zawiera zazwyczaj cele, takie jak podniesienie jakości i konkurencyjności krajowego systemu szkolnictwa wyższego, rozwój wymiaru międzynarodowego, wspieranie mobilności pracowników oraz studentów przyjeżdżających i wyjeżdżających, jak również przygotowanie studentów do życia i pracy w zglobalizowanym świecie. Podczas gdy to na pracownikach akademickich spoczywa główny ciężar wdrażania tych strategii, zazwyczaj bezpośrednio wymienia się ich tylko w kontekście mobilności.

Do tej grupy krajów należy Hiszpania, gdzie Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu opracowało „Strategię na rzecz umiędzynarodowienia hiszpańskich uniwersytetów na lata 2015-2020”⁽⁸³⁾. Jej głównym celem jest „stworzenie silnego i rozpoznawalnego na arenie międzynarodowej systemu uniwersyteckiego sprzyjającego mobilności pracowników i studentów, zarówno przyjeżdżających jak i wyjeżdżających [...] oraz promowanie języka hiszpańskiego jako języka szkolnictwa wyższego”. Strategia ta zawiera analizę SWOT w zakresie umiędzynarodowienia hiszpańskich uniwersytetów.

Inny przykład to Litwa, gdzie Ministerstwo Edukacji i Nauki przyjęło „Plan działań na rzecz promowania wymiaru międzynarodowego w szkolnictwie wyższym na lata 2013-2016”⁽⁸⁴⁾. Jego głównym celem jest: rozszerzenie międzynarodowego wymiaru procesu studiowania, wspieranie mobilności wyjeżdżających i przyjeżdżających studentów i nauczycieli, rozwój infrastruktury litewskich instytucji szkolnictwa wyższego wspierających mobilność oraz wspieranie centrów studiów litewskich (bałtyckich) za granicą, jak również promowanie litewskiego szkolnictwa wyższego za granicą.

Trzeci przykład to Słowenia, gdzie rządowa „Strategia na rzecz umiędzynarodowienia słoweńskiego szkolnictwa wyższego na lata 2016-2020”⁽⁸⁵⁾ oraz „Plan działań na lata 2016-2018”⁽⁸⁶⁾ mają różnorodne cele: zniesienie barier prawnych dla międzynarodowej mobilności słoweńskich pracowników akademickich, zachęcanie Słoweńców posiadających zagraniczne tytuły doktora i zatrudnionych w instytucjach szkolnictwa wyższego lub instytucjach badawczych za granicą do

⁽⁸³⁾ <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-ENGLISH.pdf>

⁽⁸⁴⁾ http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=456685&p_query=AUK%D0TOJO%20MOKSLO%20TARPTAUTI%D0KUMO%20SKATINIMO%202013%962016%20MET%D8%20VEIKSM%D8%20PLANAS&p_tr2=2

⁽⁸⁵⁾ http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Strategija_internacionalizacije_slovenskega_visokega_solstva_ENG_2016-2020_WEB.pdf

⁽⁸⁶⁾ http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Akcijnski_nacrt_2016-2018_ANG_WEB.pdf

powrotu do Słowenii, oferowanie kursów języka i kultury słoweńskiej zagranicznym nauczycielom akademickim, wspieranie mobilności pracowników z krajów spoza UE oraz zniesienie barier administracyjnych dla akredytacji międzynarodowych wspólnych i podwójnych dyplomów.

Wdrażanie strategii dotyczących umiejdzynarodowienia zakrojone jest na wiele lat i poddawane okresowym ocenom i aktualizacjom. Obecnie strategię takie są przedmiotem debaty publicznej oraz przechodzą proces oceny i zatwierdzenia w Irlandii, Luksemburgu, Finlandii i Szwecji.

Strategie dotyczące umiejdzynarodowienia przyjmowane są zazwyczaj przez właściwe ministerstwa, aczkolwiek w Grecji i Rumunii ważne przepisy ułatwiające międzynarodową współpracę i mobilność zostały zawarte w odpowiednich przepisach dotyczących szkolnictwa wyższego.

W drugiej grupie podobna liczba krajów informuje o istnieniu szeroko zakrojonych strategii na rzecz szkolnictwa wyższego, które obejmują umiejdzynarodowienie. Dokumenty te zawierają różny stopień szczegółowości w zakresie polityki dotyczącej umiejdzynarodowienia. Czasami dokumenty te zawierają jedynie krótkie odniesienia do specyficznych obszarów polityki w zakresie umiejdzynarodowienia, jak np. w przypadku strategii funkcjonujących w Czechach i Zjednoczonym Królestwie (Walia oraz Irlandia Północna). W Czechach „Strategiczny plan Ministerstwa Młodzieży i Sportu na rzecz rozwoju działalności naukowej, badawczej, innowacyjnej, artystycznej i kreatywnej instytucji szkolnictwa wyższego (2016-2020)”⁽⁸⁷⁾ zaleca, by instytucje szkolnictwa wyższego zwiększyły poziom integracji zagranicznych naukowców. Zachęty do umiejdzynarodowienia obejmują finansowanie oraz politykę w zakresie akredytacji i informacji. Plan zawiera zapisy mówiące o tym, że „programy w zakresie wspólnych dyplomów będą stosownie finansowane” oraz ustala szczegółowe cele zakładające, że „3% programów studiów będzie akredytowanych jako wspólne/podwójne dyplomy”.

Dwa kolejne przykłady to dokumenty strategiczne funkcjonujące w Wielkiej Brytanii. W Walii, wydana przez rząd w roku 2013 „Deklaracja dotycząca polityki w obszarze szkolnictwa wyższego”⁽⁸⁸⁾ stanowi, że „uniwersytety i rząd Walii będą wspólnie pracować, by ustanowić międzynarodowe kontakty, które pomogą Walii stać się [...] kierunkiem wybieranym przez międzynarodowych studentów i pracowników [...]. Należy wspierać walijskich studentów i pracowników, by wyjeżdżali za granicę – poprzez ich fizyczne przeniesienie do innego kraju, lub zwiększenie kontaktów online z ich zagranicznymi odpowiednikami [...]. Walia musi podejmować wysiłki, by przyciągnąć i zatrzymać wiodących pracowników akademickich z całego świata w celu wzbogacenia naszej bazy badawczej i stypendialnej”.

W Irlandii Północnej strategia na rzecz szkolnictwa wyższego „*Graduating to Success*” (2012)⁽⁸⁹⁾ ma na celu wspieranie międzynarodowych działań podejmowanych przez szkolnictwo wyższe poprzez zwiększenie liczby międzynarodowych partnerstw w dziedzinie nauczania i badań oraz zwiększenie mobilności studentów oraz pracowników wyjeżdżających i przyjeżdżających. W ramach tej strategii stworzono szesnaście działań lub „projektów”, w tym „*Project Seven*” mający na celu „rozszerzenie międzynarodowej działalności instytucji szkolnictwa wyższego w Irlandii Północnej”. Cele tego projektu obejmują:

- Do roku 2020 znaczny wzrost kontaktów międzynarodowych dzięki współpracy w dziedzinie dydaktyki i badań.
- Do roku 2020 znaczny wzrost międzynarodowej mobilności pracowników oraz studentów przyjeżdżających i wyjeżdżających zmierzający do podwojenia liczby uczestników w porównaniu z rokiem 2010.

W innych przypadkach szeroko zakrojone strategię na rzecz szkolnictwa wyższego zawierają precyzyjne cele w obszarze umiejdzynarodowienia – którym niekoniecznie towarzyszą cele, poziomy odniesienia i informacje, w jaki sposób mają być one osiągnięte. Taka sytuacja ma miejsce w Grecji, gdzie „Narodowy plan strategiczny na rzecz szkolnictwa wyższego”⁽⁹⁰⁾ odnosi się do wielu działań

⁽⁸⁷⁾ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/dlouhodoby-zamer>

⁽⁸⁸⁾ <http://gov.wales/topics/educationandskills/highereducation/policy-statement/?lang=en>; str. 11-12.

⁽⁸⁹⁾ <https://www.economy-ni.gov.uk/publications/graduating-success-he-strategy>

⁽⁹⁰⁾ <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=397>

mających na celu wspieranie umiędzynarodowienia i mobilności, takich jak równoległe stanowiska pracy dla nauczycieli w *Greek Foundation* i danym instytucie za granicą, zwiększenie liczby i wsparcie instytucji goszczących profesorów/badaczy wizytujących, finansowanie studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych o charakterze międzynarodowym, prowadzonych w języku obcym w celu przyciągnięcia studentów i pracowników z innych krajów, finansowanie wspólnych programów studiów licencjackich i magisterskich oraz innych działań realizowanych we współpracy z wiodącymi uniwersytetami i centrami badawczymi za granicą w obszarach, w których Grecja ma znaczne osiągnięcia.

Trzecia grupa europejskich systemów szkolnictwa wyższego nie posiada krajowych strategii umiędzynarodowienia. Jednakże w większości tych systemów umiędzynarodowienie i mobilność są wspierane na szczeblu centralnym w inny sposób.

Bardzo często wsparcie władz centralnych jest związane z uczestnictwem w różnorodnych projektach badawczych i programach mobilności finansowanych ze środków UE, jak również w bilateralnych i regionalnych umowach o współpracy. Na przykład we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii *Flanders Knowledge Area*, agencja ds. mobilności i współpracy w szkolnictwie wyższym wydaje wytyczne dla pracowników akademickich chcących wziąć udział we współpracy międzynarodowej. Agencja publikuje też podręcznik na temat umiędzynarodowienia, który jest regularnie aktualizowany⁽⁹¹⁾. We Francuskiej Wspólnocie Belgii Ministerstwo Edukacji prowadzi bazę danych on-line zawierającą ponad 80 deskryptorów pomagających opracować strategię umiędzynarodowienia oraz podjęcie innych działań na poziomie instytucjonalnym⁽⁹²⁾.

Kraje informują również, że kryteria rekrutacji i awansu pracowników akademickich zawierają wymogi dotyczące nauczania i prowadzenia badań za granicą. Na przykład w Słowenii „Uchwała dotycząca narodowego programu szkolnictwa wyższego na lata 2011-2020” stanowi, że do roku 2020 „każdy słoweński nauczyciel akademicki będzie musiał spędzić jakiś czas za granicą oraz stale angażować się w szkolenie i rozwój poprzez wymianę i wyjazdy zagraniczne. Jednym z minimalnych kryteriów nadania tytułu profesora nadzwyczajnego i zwyczajnego jest nauczanie lub prowadzenie badań przez minimum trzy miesiące w instytucji szkolnictwa wyższego za granicą”⁽⁹³⁾.

Niektóre kraje, które nie posiadają strategii dotyczących umiędzynarodowienia, tj. wszystkie części Belgii, Malta, Austria i Słowacja informują, że monitorują mobilność pracowników akademickich (patrz rysunek 6.4) i/lub prowadzą na szczeblu centralnym inicjatywy zachęcające pracowników do udziału w wybranych działaniach w zakresie umiędzynarodowienia (patrz rysunek 6.5). Ponadto w Austrii w sierpniu 2016 r. Ministerstwo Nauki, Badań i Gospodarki (BMWFW) przyjęło strategię na rzecz mobilności w obszarze szkolnictwa wyższego⁽⁹⁴⁾, która obejmuje aspekty mobilności zarówno studentów, jak i pracowników.

Jednakże pozostałe kraje (Dania, Bośnia i Hercegowina, Islandia i Turcja), które na szczeblu centralnym nie posiadają strategii na rzecz umiędzynarodowienia, nie opracowały też podejmowanych przez władze centralne inicjatyw wspierających mobilność.

6.1.1. Treść strategii na rzecz umiędzynarodowienia

Kraje, gdzie istnieją szeroko zakrojone strategie na rzecz umiędzynarodowienia zostały poproszone o wskazanie, czy dokumenty te mają odniesienia do czterech następujących zagadnień:

- cele mobilności dla przyjeżdżających pracowników akademickich,
- cele mobilności dla wyjeżdżających pracowników akademickich,

⁽⁹¹⁾ <http://www.handboek-internationalisering.be>

⁽⁹²⁾ <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=3637>

⁽⁹³⁾ <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO71>

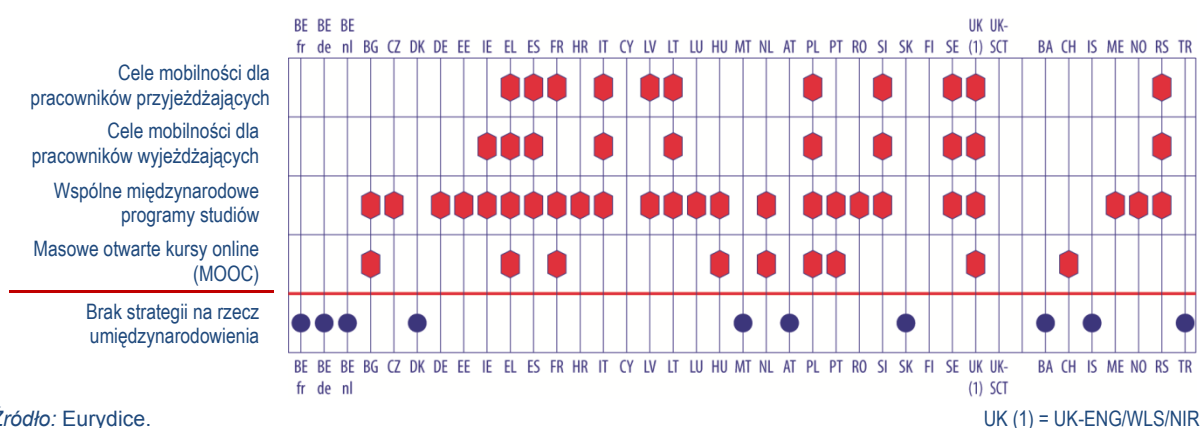
⁽⁹⁴⁾ https://wissenschaft.bmwfw.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/HMS_FINAL.pdf

- wspólne międzynarodowe programy studiów oraz
- masowe otwarte kursy online (MOOC).

Rysunek 6.2 pokazuje, że w znacznej większości przypadków strategie na rzecz umiejdzynarodowienia zawierają informacje o tworzeniu wspólnych międzynarodowych programów studiów. Jednakże odwołania do celów mobilności dla przyjeżdżających i/lub wyjeżdżających pracowników akademickich oraz do masowych otwartych kursów online (MOOC) występują rzadziej.

Funkcjonująca w Grecji strategia na rzecz umiejdzynarodowienia nawiązuje do wszystkich czterech punktów, zaś strategie obowiązujące w Hiszpanii, Francji, we Włoszech, na Litwie i w Szwecji odnoszą się do trzech ww. zagadnień.

Rysunek 6.2: Treść strategii umiejdzynarodowienia na szczeblu centralnym (wybrane obszary), 2015/16



Źródło: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Wielka Brytania (ENG/WLS/NIR): Cele mobilności są wymienione w strategiach funkcjonujących w Irlandii Północnej i Walii.

6.1.2. Cele mobilności pracowników akademickich

Niewiele krajów wymienia cele mobilności pracowników w dokumentach strategicznych władz centralnych. W niektórych przypadkach, na przykład w Irlandii, Chorwacji i Finlandii, wynika to z faktu, że cele takie są ustalane na poziomie instytucjonalnym i powinny stanowić część strategii opracowywanych przez każdą instytucję szkolnictwa wyższego. Dlatego też w Finlandii umowy dotyczące wyników działalności podpisywane pomiędzy Ministerstwem Edukacji a instytucjami szkolnictwa wyższego zawierają pewne cele liczbowe, w tym cele dotyczące mobilności pracowników przyjeżdżających i wyjeżdżających.

Nawet jeśli kraje informują o ustalanych centralnie celach, często odnoszą się one do bardziej ogólnych wytycznych dotyczących zwiększenia liczby przyjeżdżających i wyjeżdżających pracowników, a nie opracowania szczegółowych celów liczbowych. Dzieje się tak, na przykład, w Hiszpanii, we Włoszech, Szwecji i Serbii. W Hiszpanii „Strategia na rzecz umiejdzynarodowienia uniwersytetów hiszpańskich w latach 2015-2020”⁽⁹⁵⁾ zawiera cztery strategiczne filary i 28 celów szczegółowych. Celem w zakresie mobilności studentów i pracowników przyjeżdżających jest „promowanie przyjazdów i pobytu zagranicznych studentów, profesorów i naukowców zgodnie z dyrektywami i prawem krajowym”. Celem w przypadku pracowników wyjeżdżających jest zwiększenie międzynarodowej mobilności pracowników uniwersyteckich poprzez, między innymi, „uwzględnianie międzynarodowych działań podczas akredytacji i kariery zawodowej pracowników”. Innym przykładem są Włochy, gdzie trzyletni plan rozwoju systemu uniwersyteckiego w latach 2013-2015⁽⁹⁶⁾ odnosi się, między innymi, do następujących

⁽⁹⁵⁾ <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-ENGLISH.pdf>

⁽⁹⁶⁾ http://attiministeriali.miur.it/media/233441/dm104_2014.pdf Patrz Aneks do DM 104/2014 „Wskaźniki i poziomy odniesienia dotyczące monitorowania i ewaluacji programów uniwersyteckich 2013-2015”.

wskaźników i poziomów odniesienia w zakresie monitorowania i ewaluacji programów uniwersyteckich w latach 2013-2015: rekrutacja naukowców i profesorów z zagranicy; prowadzenie na wszystkich poziomach kursów w języku obcym oraz wspólnych lub dwudyplomowych studiów.

Tylko kilka krajów ustaliło cele liczbowe w zakresie mobilności pracowników akademickich. We Francji i na Łotwie cele dotyczą procentowego udziału zagranicznych pracowników akademickich. W przypadku Francji coroczna publikacja na temat działalności szkolnictwa wyższego (*Projet annuel de performance de l'enseignement supérieur – PAP*), która jest dołączana do projektu budżetu (*Projet de Loi de Finances – PLF*) zawiera dane dotyczące udziału obcokrajowców wśród nauczycieli i badaczy pracujących w szkolnictwie wyższym. W 2014 r. cudzoziemcy stanowili 14,7% nauczycieli i badaczy, a prognozy na rok 2015 przewidywały wzrost tej liczby do 17,5%. Cel na rok 2017 to 20% ⁽⁹⁷⁾.

Na Łotwie cele dotyczące przyjeżdżających pracowników akademickich są zdefiniowane w „Ustawie o instytucjach szkolnictwa wyższego” ⁽⁹⁸⁾ oraz w „Wytycznych dotyczących rozwoju edukacji na lata 2014-2020” ⁽⁹⁹⁾. Artykuł 3 (7) Ustawy stanowi, że profesorowie wizytujący lub inni pracownicy zatrudnieni w instytucjach szkolnictwa wyższego w innym państwie członkowskim UE w ciągu ostatnich pięciu lat powinni stanowić „przynajmniej pięć procent pracowników akademickich” w każdej instytucji. Ponadto „Wytyczne dotyczące rozwoju edukacji na lata 2014-2020” zawierają informację, że udział zagranicznych pracowników akademickich powinien stopniowo rosnać z poziomu 0,5% w roku bazowym 2012, do 2% w 2017 r. i do 5% w roku 2020.

Z drugiej strony na Litwie władze centralne uchwaliły szczegółowe cele zarówno w odniesieniu do mobilności studentów oraz pracowników przyjeżdżających, jak i wyjeżdżających. Cele te dotyczą trzech szczególnych aspektów umiędzynarodowienia:

- Mobilność przyjeżdżających profesorów i wykładowców wyższego szczebla finansowana z budżetu państwa - 80 wizyt w 2016 r.;
- Wspólne międzynarodowe programy studiów – 40 do 2016 r. ⁽¹⁰⁰⁾;
- Procent nauczycieli szkolnictwa wyższego biorących udział w mobilności programu Erasmus – 7% do 2016 r., 10% – do 2020 r. ⁽¹⁰¹⁾.

W Słowenii „Strategia na rzecz umiędzynarodowienia słoweńskiego szkolnictwa wyższego w latach 2016-2020” ⁽¹⁰²⁾ oraz jej plan działań ⁽¹⁰³⁾ zawierają cele dotyczące mobilności wyjeżdżających i przyjeżdżających nauczycieli szkół wyższych:

- 8% pracowników słoweńskiego szkolnictwa wyższego powinno wziąć udział w mobilności do 2020 roku, w ramach budżetu w wysokości 1 013 000 EUR ze środków Funduszu Spójności przeznaczonych na ten cel do 2018 roku;
- Wzrost liczby międzynarodowych ekspertów wizytujących oraz nauczycieli akademickich w ramach budżetu w wysokości 3 310 000 EUR ze środków Funduszu Spójności przeznaczonych na ten cel do 2018 roku.

⁽⁹⁷⁾ http://www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance_publique/files/farandole/ressources/2015/pap/pdf/DBGPGMPGM150.pdf
Patrz wskaźnik 5.2, str. 27.

⁽⁹⁸⁾ <http://likumi.lv/doc.php?id=37967>. Patrz artykuł 3(7).

⁽⁹⁹⁾ <https://rio.jrc.ec.europa.eu/en/library/guidelines-development-education-2014-2020>

⁽¹⁰⁰⁾ Plan działań dotyczących promocji wymiaru międzynarodowego w szkolnictwie wyższym na lata 2013-2016
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=456685&p_query=AUK%D0TOJO%20MOKSLO%20TARPTAUTI%D0KUMO%20SKATINIMO%202013%962016%20MET%D8%20VEIKSM%D8%20PLANAS&p_tr2=2

⁽¹⁰¹⁾ *The National Programme for the Development of Studies, Scientific research and Experimental (Social and Cultural) Development 2013-2020*
https://www.smm.lt/uploads/documents/en_smm/SMTEP%20programa_FINAL_EN.pdf

⁽¹⁰²⁾ http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Strategija_internacionalizacije_slovenskega_visokega_solstva_ENG_2016-2020_WEB.pdf

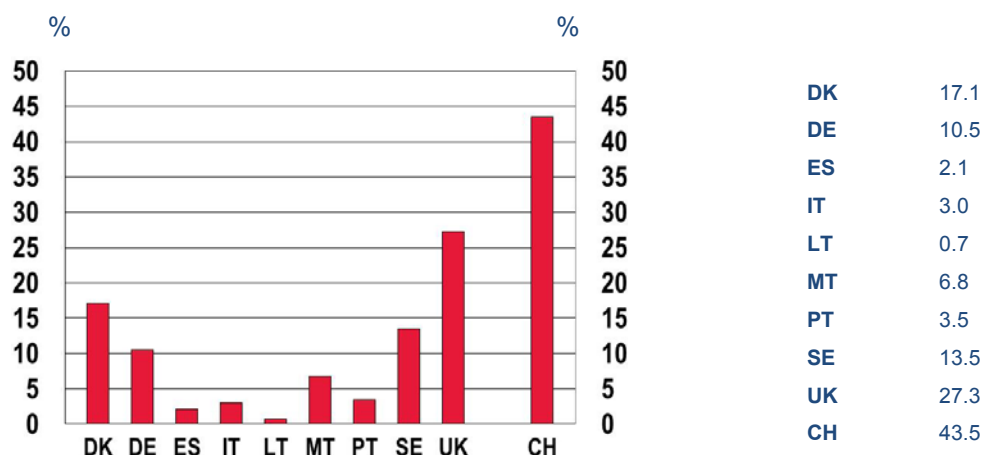
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Akcijnski_nacrt_2016-2018_ANG_WEB.pdf

⁽¹⁰³⁾ http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Akcijnski_nacrt_2016-2018_ANG_WEB.pdf

6.2. Monitorowanie mobilności pracowników przez władze centralne

Szczegółowe i porównywalne statystyki dotyczące mobilności pracowników akademickich w Europie nie są obecnie dostępne. Jednakże dane zebrane w ramach Rejestru Europejskiego Szkolnictwa Wyższego (ang. *European Tertiary Education Register* (ETER))⁽¹⁰⁴⁾ wskazują na ogromną różnorodność systemów szkolnictwa wyższego w zakresie procentowego udziału obcokrajowców wśród pracowników akademickich. Podczas gdy na Litwie i w Hiszpanii przebywało w 2013 r. odpowiednio mniej niż 1% i około 2% zagranicznych pracowników akademickich, to w Szwajcarii i w Wielkiej Brytanii stanowili oni odpowiednio 43% i 27% (patrz rysunek 6.3).

Rysunek 6.3: Odsetek obcokrajowców wśród pracowników akademickich, 2013



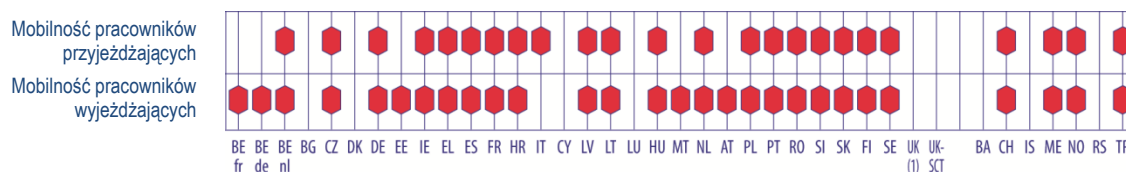
Źródło: *European Tertiary Education Register* (dane z listopada 2016 r.).

Objaśnienia

Podczas gdy Rejestr Europejskiego Szkolnictwa Wyższego (ang. *European Tertiary Education Register* (ETER)) zawiera dane dotyczące pracowników akademickich w trzech typach instytucji – publicznych, prywatnych i prywatnych zależnych od sektora rządowego – rysunek uwzględnia jedynie instytucje publiczne i prywatne zależne od sektora rządowego.

Większość europejskich systemów szkolnictwa wyższego podaje, że posiada na poziomie krajowym mechanizmy monitorowania mobilności pracowników akademickich (patrz rysunek 6.4). W większości przypadków monitorowanie obejmuje mobilność pracowników zarówno przyjeżdżających, jak i wyjeżdżających.

Rysunek 6.4: Monitorowanie mobilności pracowników akademickich na poziomie centralnym, 2015/16



Źródło: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Objaśnienia dotyczące poszczególnych krajów

Norwegia oraz Turcja: Monitorowanie dotyczy jedynie mobilności pracowników w ramach programu Erasmus+.

Dane dotyczące mobilności są zazwyczaj przekazywane do właściwych agencji rządowych, które zarządzają projektami w zakresie mobilności. Nierzadko, w zależności od typu programu, w monitorowanie mobilności zaangażowane są jednostki rządowe. W Szwecji, na przykład, Szwedzka Rada ds. Szkolnictwa Wyższego zbiera dane dotyczące mobilności w ramach programu Erasmus+ oraz programu Linnaeus Palme finansowanego przez Szwedzką Agencję ds. Rozwoju Międzynarodowej Współpracy (SIDA), podczas gdy Centrum Międzynarodowej Mobilności (CIMO)

⁽¹⁰⁴⁾ *European Tertiary Education Register* (ETER) jest bazą danych instytucji szkolnictwa wyższego w Europie. Patrz: <https://www.eter-project.com/> [dostęp 15 maja 2017 r.].

zbiera dane na temat programu Nordplus dotyczącego mobilności pomiędzy ośmioma krajami regionu Morza Bałtyckiego i krajów nordyckich.

Statystyki na temat mobilności zbierane na poziomach krajowych najczęściej dotyczą wszystkich kategorii pracowników akademickich. W większości przypadków, za wyjątkiem Polski, Irlandii i Czarnogóry, informacje na temat mobilności są powszechnie dostępne, zazwyczaj jako część ogólnych danych statystycznych na temat edukacji i są ujęte w rocznych raportach.

6.2.1. Definicja mobilności pracowników

Mobilność pracowników może mieć różne formy, takie jak wizyty akademickie, wymiany, urlopy naukowe, granty i zatrudnienie (Education International, 2007). Tam, gdzie mobilność pracowników jest monitorowana na szczeblu centralnym, władze edukacyjne wykorzystują różne definicje. W wielu przypadkach kraje stosują definicję mobilności opracowaną do celów programu Erasmus+. Istotnie program Erasmus+ ma znaczący wpływ na mobilność pracowników. W ramach programu Erasmus dotyczącego mobilności pracowników wspieranych jest około 57 000 wymian kadry akademickiej rocznie. Środki przeznaczone na ten cel stanowią 7% całkowitego budżetu programu Erasmus+ (Komisja Europejska, 2015a). Definicja mobilności wykorzystywana w programie Erasmus+ dotyczy dwóch typów mobilności pracowników: wyjazdów w celach prowadzenia zajęć i wyjazdów w celu odbycia szkoleń. Stanowi ona, że „mobilność w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych lub udziału w szkoleniach pomiędzy dwoma krajami biorącymi udział w programie musi trwać co najmniej 2 dni i maksymalnie 2 miesiące”⁽¹⁰⁵⁾.

Czechy stanowią przykład kraju, gdzie dane zbierane na szczeblu centralnym różnicują mobilność na wyjazdy w ramach programów europejskich i inne typy mobilności. 10 743 czeskich naukowców wyjechało za granicę w 2013 r., z czego 2 257 w ramach różnych programów europejskich (np. Erasmus, Ceepus i Action). W tym samym czasie do Czech przyjechało 5 318 naukowców z zagranicy, z czego 1 609 w ramach różnych programów europejskich⁽¹⁰⁶⁾.

W innych krajach mobilność jest definiowana w szerszym kontekście. Na przykład, we Flamandzkiej Wspólnocie Belgii instytucje szkolnictwa wyższego przekazują dane dotyczące „każdego pobytu za granicą związanego z pracą”. W Niemczech okres trwania mobilności pracowników definiowany jest jako „minimum trzy miesiące”, a w Holandii jako „minimum dwa tygodnie”.

Niektóre kraje używają bardziej precyzyjnych definicji różnicujących długość pobytu za granicą. W Austrii istnieją trzy typy mobilności pracowników: krótsze niż pięć dni, od pięciu dni do trzech miesięcy oraz ponad trzy miesiące. W Czarnogórze mobilność krótkoterminowa trwa do jednego miesiąca, a długoterminowa ponad trzy miesiące.

Jednakże w kilku krajach nie obowiązuje centralnie uzgodniona definicja mobilności pracowników i dlatego kraje te nie są w stanie przekazać pełnego obrazu mobilności na poziomie krajowym. Na przykład w Szwecji władze centralne regularnie monitorują jedynie programy zarządzane przez Szwedzką Radę ds. Szkolnictwa Wyższego. Każdy program posiada własną definicję mobilności w zakresie minimalnego pobytu za granicą, celów wyjazdu, etc. Jednakże, od roku 2016, szwedzkie władze szkolnictwa wyższego wraz ze szwedzkim urzędem statystycznym umieszczają pytania dotyczące mobilności pracowników szkół wyższych w prowadzonym co dwa lata badaniu na temat czasu pracy pracowników akademickich (w tym doktorantów posiadających umowy o pracę).

⁽¹⁰⁵⁾ Przewodnik po programie Erasmus + dostępny na https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf

⁽¹⁰⁶⁾ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-cinnosti-vysokých-skol>

6.3. Wspieranie przez władze centralne działań związanych z umiejdzynarodowieniem

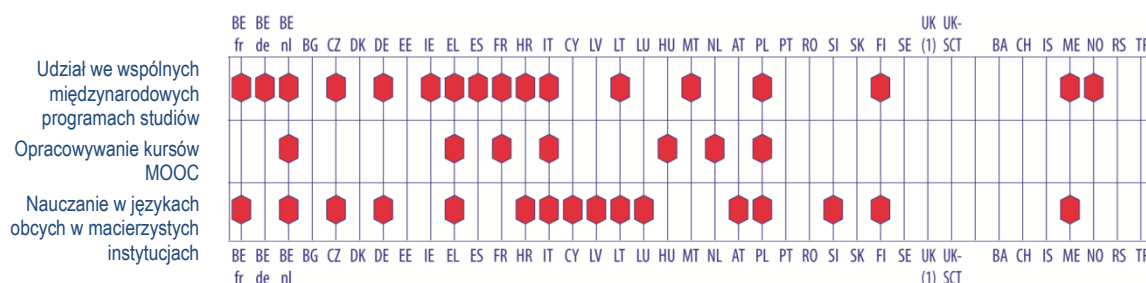
Oprócz programu Erasmus+ i innych finansowanych przez UE programów, kraje europejskie zarządzają wieloma krajowymi, regionalnymi i bilateralnymi programami zawierającymi elementy mobilności pracowników. Informacje na temat tych programów zebrane na potrzeby niniejszego raportu potwierdzają wnioski z wcześniejszych analiz Eurydice (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2013). Około połowa krajów europejskich uczestniczy w programach mobilności innych niż program Erasmus+ czy inne projekty finansowane przez UE. Dużą rolę we wspieraniu mobilności odgrywają szczególnie programy wdrażane w Europie Centralnej i Wschodniej oraz w krajach nordyckich.

Obrazuje to Załącznik 2 zawierający kilka przykładów programów krajowych realizowanych na dużą skalę oraz informacje o kategoriach pracowników, do których te programy są skierowane, jak również statystyki na temat poziomu uczestnictwa oraz wsparcia finansowego. Szczegółowe informacje dotyczące programów mobilności pracowników akademickich dostępne są w opisach krajowych systemów edukacji Eurydice (¹⁰⁷).

Wydaje się, że wsparcie władz centralnych dla trzech działań związanych z umiejdzynarodowieniem, tj. wspólnych międzynarodowych programów studiów, kursów MOOC oraz nauczania w językach obcych w instytucjach macierzystych jest nierównomiernie rozpowszechnione w europejskich systemach (patrz rysunek 6.5).

Około połowa wszystkich krajów informuje o istnieniu działań podejmowanych na szczeblu centralnym w celu zachęcania pracowników akademickich do udziału we wspólnych międzynarodowych programach studiów oraz nauczania w językach obcych w macierzystych uniwersytetach. Realizowane na szczeblu centralnym inicjatywy skierowane na opracowywanie masowych otwartych kursów online (MOOC) przez pracowników są mniej powszechne (siedem systemów).

Rysunek 6.5: Działania podejmowane na szczeblu centralnym mające zachęcać pracowników akademickich do udziału w pracach związanych z umiejdzynarodowieniem, 2015/16



Źródło: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Podczas gdy w 14 systemach szkolnictwa wyższego nie istnieje na szczeblu centralnym wsparcie dla żadnego z ww. działań, to Flamandzka Wspólnota Belgii, Grecja, Włochy i Polska wspierają wdrażanie inicjatyw we wszystkich trzech kategoriach. Ponadto Francuska Wspólnota Belgii, Czechy, Niemcy, Francja, Litwa, Finlandia i Czarnogóra wspierają dwie z trzech kategorii. To duże zróżnicowanie stosowanych podejść może wskazywać na różnice priorytetów politycznych w zakresie każdego z tych działań, ale może też odzwierciedlać różne etapy ich rozwoju w każdym systemie. Na przykład w Szwecji nie są podejmowane na szczeblu centralnym działania promujące nauczanie w językach obcych, gdyż jest to stały element większości programów studiów drugiego stopnia.

Jeśli chodzi o wspieranie na szczeblu centralnym udziału we wspólnych międzynarodowych programach studiów, zachęty obejmują często współfinansowanie oraz kampanie informacyjne (Niemieckojęzyczna Wspólnota Belgii i Grecja), jak również wpisanie tych działań w umowy zawierane pomiędzy instytucjami szkolnictwa wyższego a centralnymi władzami oświatowymi (Irlandia, Finlandia i Norwegia).

(107) https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Mobility_and_Internationalisation

Wsparcie władz centralnych w zakresie opracowywania kursów MOOC obejmuje celowe finansowanie tworzenia portali promujących dostępną ofertę kursów, jak również zachęcanie do zniesienia barier prawnych w zakresie opracowywania i prowadzenia kursów MOOC. We Flamandzkiej Wspólnocie Belgii, Ministerstwo Edukacji i Szkoleń przekazuje rokrocznie fundusze na uruchamianie otwartych centrów studiów wyższych na sześciu kampusach flamandzkich uniwersytetów we współpracy z Holenderskim Uniwersytem Otwartym. We Włoszech, Ministerstwo Edukacji finansuje EduOpen, pierwszy włoski portal uniwersytecki obejmujący 14 włoskich uniwersytetów publicznych oferujących bezpłatne kursy online. W Szwecji na początku 2016 r. władze szkolnictwa wyższego (*Universitetskanslersämbetet*) opublikowały raport na temat kursów MOOC, który zawierał rekomendacje, by rząd przekazał instytucjom szkolnictwa wyższego prawo do opracowywania i prowadzenia kursów MOOC i wspierał je w tych działaniach. Decyzja rządu jeszcze się nie uprawomocniła.

Zachęty dla pracowników akademickich do nauczania w językach obcych opierają się na przekonaniu, że kompetencje językowe to ważny aspekt umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego. Zachęty takie są często powiązane z realizacją celu, jakim jest przyciągnięcie zagranicznych studentów lub opracowywanie wspólnych międzynarodowych programów studiów. W Austrii i Finlandii zachęca się instytucje szkolnictwa wyższego do zwiększenia liczby programów oferowanych w języku angielskim w ramach umów zawieranych z właściwym ministerstwem.

W niektórych krajach różnorodność językowa stanowi podstawę funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego. Na przykład zasada wielojęzyczności jest jedną z fundamentalnych reguł Uniwersytetu Luksemburskiego. Większość programów prowadzonych jest w dwóch spośród trzech oficjalnych języków uniwersytetu (niemiecki, francuski i angielski). Od nauczycieli wymaga się, by prowadzili zajęcia w różnych językach (¹⁰⁸).

Zachętom mogą również towarzyszyć ograniczenia dotyczące liczby programów, które mogą być prowadzone w języku obcym. Dlatego też we Francuskiej Wspólnocie Belgii Dekret z 7 listopada 2013 r. stanowi, że język francuski jest językiem nauczania i oceny, natomiast język angielski może nim być w przypadku maksymalnie 25% punktów kredytowych na poziomie licencjackim i do 50% punktów na poziomie magisterskim (¹⁰⁹).

Wnioski

Niniejszy rozdział pokazuje, że większość europejskich systemów szkolnictwa wyższego ma zdefiniowane cele strategiczne związane z umiędzynarodowieniem szkolnictwa wyższego. Jednak mimo iż to pracownicy akademicki odpowiadają za ich wdrażanie, to zazwyczaj wymieniani są tylko w kontekście mobilności. Nawet w takich przypadkach rzadko istnieją ustalone na poziomie centralnym cele dotyczące mobilności pracowników. Z drugiej strony, w większości systemów funkcjonują pewne formy monitorowania mobilności pracowników. Monitorowanie to jest oparte na różnych definicjach, które mogłyby być sprowadzone do definicji wykorzystywanych w programie Erasmus+ lub bazować na rozróżnieniu dwóch typów mobilności, tj. mobilności zależnej od celu i mobilności zależnej od czasu jej trwania.

Wsparcie władz centralnych dla trzech działań w zakresie umiędzynarodowienia tj. wspólnych międzynarodowych programów studiów, nauczania w językach obcych w macierzystej instytucji oraz opracowywania masowych otwartych kursów online (MOOC) nie jest równomierne w europejskich systemach. W połowie krajów podejmowane są na szczeblu centralnym inicjatywy zachęcające pracowników akademickich do udziału we wspólnych międzynarodowych programach studiów lub do nauczania w językach obcych na uniwersytetach macierzystych. Znacznie rzadziej władze centralne zachęcają pracowników do tworzenia kursów MOOC.

(108) <http://eli.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2003/08/12/n17>

(109) http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/39681_001.pdf patrz art. 75, §2.

Załącznik nr 1: Diagramy przedstawiające kategorie pracowników akademickich w poszczególnych krajach

Informacje dla czytelnika

Diagramy mają na celu zapewnienie w formie graficznej przeglądu najbardziej reprezentatywnych kategorii pracowników akademickich w systemie szkolnictwa wyższego w każdym kraju.

Poszczególne kategorie związane są z trzema szczeblami kariery ⁽¹¹⁰⁾:

- **Stanowiska niższego szczebla:** Są to kategorie pracowników na wstępnym/wczesnym etapie zatrudnienia w środowisku akademickim. Zazwyczaj obejmują one młodych naukowców/nauczycieli, którzy mogą planować uzyskanie awansu na stanowiska akademickie wyższego szczebla ⁽¹¹¹⁾.
- **Stanowiska średniego szczebla:** Kategorie te obejmują pracowników akademickich, którzy posiadają znaczne doświadczenie w prowadzeniu badań i/lub nauczaniu, które zazwyczaj uprawnia ich do kierowania projektami badawczymi i do nauczania na poziomie studiów doktoranckich.
- **Stanowiska wyższego szczebla:** Są to pracownicy akademicy pracujący na najwyższych stanowiskach, w tym profesorskich, a w niektórych krajach także pracownicy naukowci i dyrektorzy naukowci na stanowiskach wyższego szczebla.

Struktura diagramu umożliwi również przedstawienie kategorii pracowników, które nie są powiązane z żadną z powyższych grup. Są one określane mianem „pozostałe kategorie” ⁽¹¹²⁾.

W przypadku większości krajów przedstawione kategorie pracowników można znaleźć w głównych typach instytucji szkolnictwa wyższego. Jednakże w niektórych systemach, które zostały wyraźnie oznaczone - kategorie pracowników akademickich są powiązane z konkretnymi rodzajami instytucji szkolnictwa wyższego. W tych systemach zostały pokazane tylko te kategorie pracowników, które występują na uniwersytetach ⁽¹¹³⁾.

Diagramy nie są wyczerpujące, co znaczy, że nie przedstawiają wszystkich istniejących kategorii pracowników. Natomiast pokazują one „najbardziej reprezentatywne kategorie”, które zwykle odnoszą się do kategorii reprezentujących co najmniej 5% łącznej populacji pracowników akademickich. Jednakże w niektórych krajach, zwłaszcza tych o dużej liczbie kategorii pracowników, kategoria obejmująca mniejszy odsetek personelu może nadal stanowić ważny element systemu i tym samym zostanie przedstawiona na wykresie.

Ponadto niektóre kategorie pracowników planowo nie były uwzględniane na diagramie. Dotyczy to w szczególności pracowników akademickich, którzy realizują jedynie obowiązki zarządcze i nie są zaangażowani w działalność dydaktyczną lub badawczą. Wizytujący pracownicy akademicy - pochodzący z zagranicy lub z innych instytucji szkolnictwa wyższego w kraju - również nie zostali uwzględnieni na diagramach. To samo dotyczy emerytowanych pracowników akademickich, którzy zachowują prawo do posługiwania się tytułem honorującym ich zasługi (np. *profesor emeritus*).







⁽¹¹⁰⁾ W ramach zbierania danych przez Eurydice poproszono poszczególne kraje, by umieściły pracowników akademickich w ich kraju w jednej z trzech proponowanych kategorii. Poproszono o możliwie „najlepsze dopasowanie” kategorii pracowników do najbardziej odpowiednich szczebli. Kategorie, które nie mogły zostać powiązane z żadnym z trzech szczebli były zgłaszane osobno i zostały uwzględnione jako „pozostałe kategorie”.

⁽¹¹¹⁾ Poproszono, aby kraje nie zgłaszały doktorantów jako odrębnej kategorii stanowisk akademickich niższego szczebla, chyba że mogą oni zostać uwzględnieni w konkretnych kategoriach pracowników akademickich (np. „asystenci”). Jeżeli pomimo tych wytycznych doktoranci zostali uwzględnieni w danej kategorii, zostali oni przedstawieni na diagramie. Takie podejście można częściowo wytłumaczyć różnicami w statusie doktorantów, które omówiono w rozdziale 2 (punkt 2.1.1).

⁽¹¹²⁾ W przypadku krajów, które nie odnotowały żadnych pracowników w ramach „pozostałych kategorii”, pozycja została pokazana, ale nie uwzględniono w niej żadnej kategorii pracowników.

⁽¹¹³⁾ Ze względu na to że uniwersytety stanowią obowiązkowy element każdego diagramu, wykres dotyczący Niemieckojęzycznej Wspólnoty Belgii (gdzie nie działają uniwersytety) nie został zamieszczony.

W odniesieniu do każdej kategorii personelu ⁽¹¹⁴⁾ przedstawiono określoną liczbę elementów informacyjnych:

- Pierwsze dwa elementy diagramu przedstawiają zarys **głównych obowiązków** danej kategorii pracowników, a konkretnie to, czy pracownicy prowadzą działalność dydaktyczną () i/lub badania naukowe (). Jeżeli obowiązki danej kategorii pracowników obejmują dydaktykę oraz badania, obie opcje zostały wskazane. Jeżeli obowiązki obejmują działalność dydaktyczną, lecz nie naukową, zostały przedstawione tylko obowiązki związane z nauczaniem (i *vice versa*).
- Dwa kolejne elementy przedstawiają dwa potencjalne **wymogi w zakresie kwalifikacji**, tj. to, czy posiadanie stopnia doktora () lub kwalifikacji poddoktorskich ⁽¹¹⁵⁾ () jest prawnie wymagane w celu zatrudnienia w tej kategorii pracowników. Jeżeli zatrudnienie na stanowisku mieszczącym się w tej kategorii jest możliwe bez posiadania jednej z powyższych kwalifikacji, ale uzyskanie tych kwalifikacji jest wymagane w określonym terminie, na diagramie nie przedstawiono ich jako wymogu prawnego ⁽¹¹⁶⁾.
- Dwa ostatnie elementy odnoszą się do dwóch rodzajów **umów o pracę** - na czas określony () i na czas nieokreślony (). Pierwsza kategoria odnosi się do umów, które wygasają wraz z upływem określonego terminu. Druga kategoria obejmuje umowy zawierane na czas nieokreślony, bez względu na to, czy są one traktowane jako umowy zawierane „na stałe” czy bez określenia daty końcowej. Jeżeli więcej niż 90% pracowników w danej kategorii zawarło jedną z tych dwóch rodzajów umów, tylko przeważający rodzaj umowy został podany na diagramie. Natomiast jeśli dwa główne typy umów są bardziej równomiernie rozłożone, oba zostały wskazane. Ponadto, jeżeli dodatkowe umowy o pracę na czas określony lub umowy zawierane na podstawie godzin nauczania mogą być zawierane z pracownikami posiadającymi umowy na czas nieokreślony, tylko umowy na czas nieokreślony zostały wyszczególnione.

W kolumnie na prawo od głównych informacji i ikonek zamieszczono dane statystyczne dotyczące liczebności personelu w danej kategorii. Tam, gdzie władze krajowe przedstawiły takie informacje, na diagramie przedstawiono je pod nagłówkiem liczba zatrudnionych (LZ). W nielicznych przypadkach dane nt liczby zatrudnionych nie są dostępne, a liczby pracowników pokazano jako ekwiwalent pełnego czasu pracy (EPCP). Podstawowym źródłem powyższych informacji są oficjalne dane statystyczne dostępne na poziomie centralnym ⁽¹¹⁷⁾. Jeżeli brak jest oficjalnych danych dotyczących określonych kategorii pracowników, na diagramie wskazano, że brak jest danych (b/d).

Tam, gdzie są dostępne odpowiednie dane, wykres kolumnowy skumulowany przedstawia odsetki pracowników wchodzących w skład danej kategorii.

Pod każdym diagramem przedstawiono informacje na temat typowej ścieżki kariery akademickiej, tj. najbardziej typowe ścieżki awansu pracowników akademickich. Typowa ścieżka kariery nie musi odnosić się do wszystkich kategorii pracowników uwzględnionych na diagramie, ponieważ niektóre kategorie pracowników mogą realizować inne ścieżki. Ponadto może być dostępnych kilka różnych ścieżek kariery, szczególnie w krajach, gdzie nauczanie (lub dydaktyka/badania) i działalność naukowa są wyraźnie oddzielone. Czytelnik powinien również pamiętać o tym, że w niektórych krajach pojęcie typowej ścieżki kariery może podlegać regulacjom prawnym, co oznacza, że pracownicy muszą podążać określoną ścieżką. W innych krajach nauczyciele akademicy mogą mieć pewną elastyczność w ramach typowej ścieżki kariery zawodowej i na przykład łączyć ścieżkę dydaktyczną i badawczą. Informacje przedstawione pod diagramami nie uwzględniają takiego rozróżnienia.

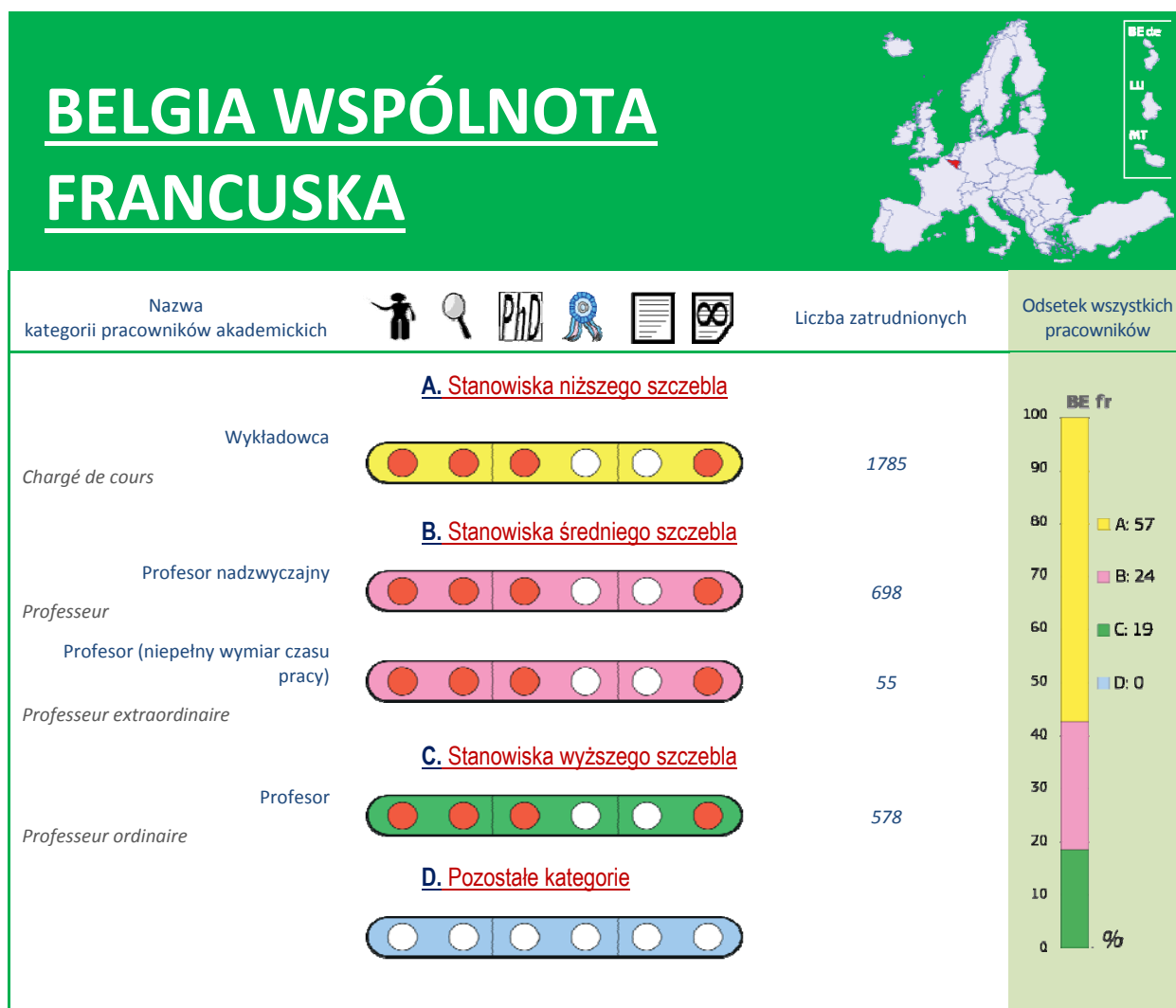
⁽¹¹⁴⁾ Kategorie pracowników podano w języku polskim (tłumaczenie z jęz. angielskiego) i w języku danego kraju. Tłumaczenia na język angielski [i w konsekwencji na język polski] zostały częściowo zharmonizowane, aby umożliwić większą porównywalność pomiędzy krajami.

⁽¹¹⁵⁾ Patrz pojęcia przedstawione w Rozdziale 2 (rysunek 2.3) oraz w Glosariuszu.

⁽¹¹⁶⁾ Aby uzyskać więcej informacji, patrz analiza przedstawiona w Rozdziale 2 (punkt 2.1.2 i 2.2).

⁽¹¹⁷⁾ Źródła statystyk krajowych przedstawionych na diagramach podano na końcu niniejszego załącznika.

Diagramy krajowe



Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie CREF, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2014/2015).

Uwaga: Diagram obejmuje tylko pracowników akademickich zatrudnionych na uniwersytetach.

Typowa ścieżka kariery:

Wykładowca ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor

BELGIA WSPÓLNOTA FLAMANDZKA



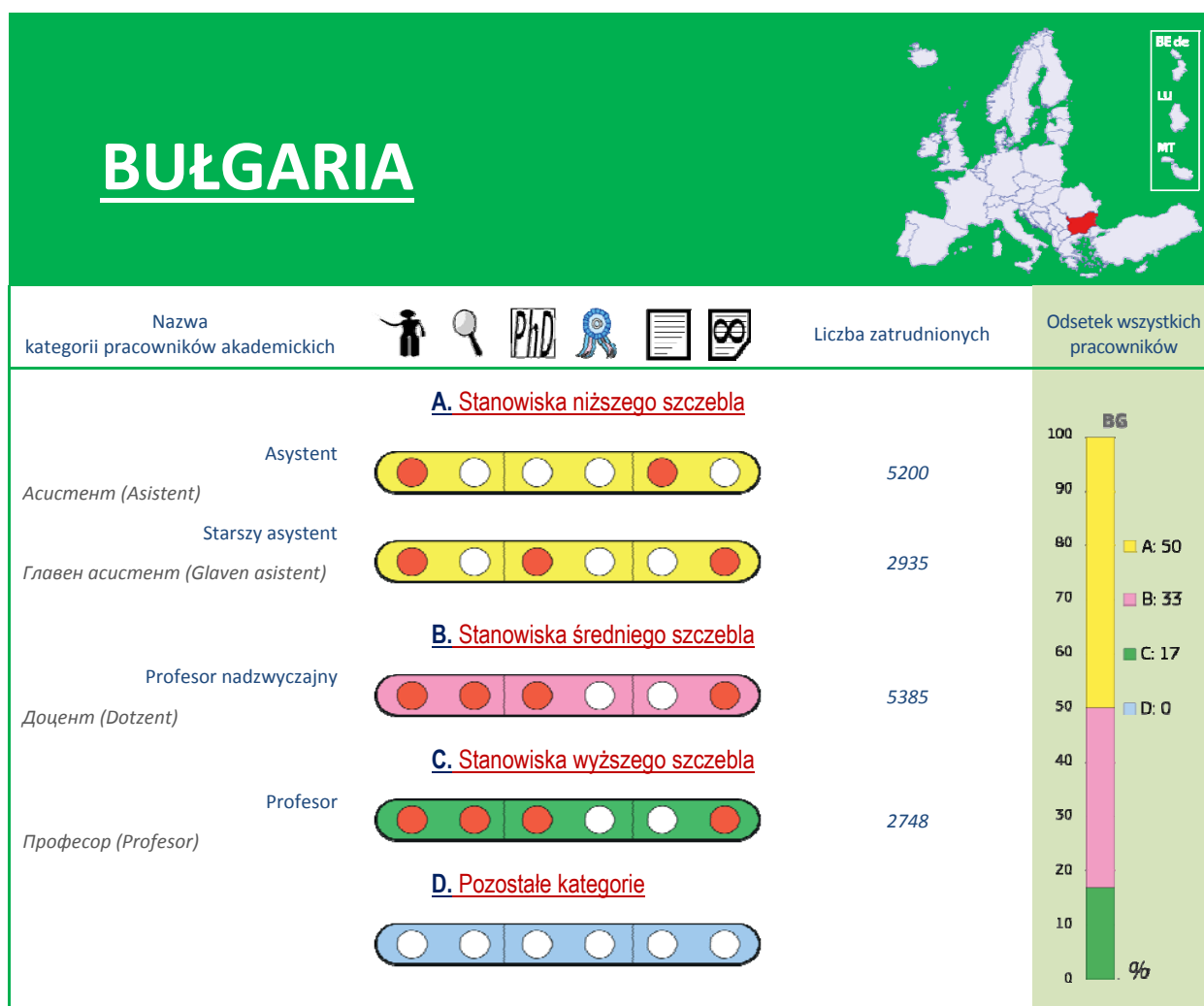
Nazwa kategorii pracowników akademickich		Liczba zatrudnionych	Odsetek wszystkich pracowników	
A. Stanowiska niższego szczebla				
Asystent <i>Assistent</i>		1044	<p>BE nl</p> <p>100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0</p> <p>A: 8 B: 22 C: 9 D: 62</p> <p>%</p>	
Starszy asystent <i>Doctor-assistent</i>		456		
B. Stanowiska średniego szczebla				
Adiunkt <i>Docent</i>		1459		
Profesor nadzwyczajny <i>Hoofddocent</i>		1242		
Asystent (pracownik dydaktyczny) <i>Praktijkassistent</i>		1635		
C. Stanowiska wyższego szczebla				
Profesor <i>Hoogleraar</i>		757		
Profesor zwyczajny <i>Gewoon hoogleraar</i>		1006		
D. Pozostałe kategorie				
Kontraktowi pracownicy naukowcy <i>Wetenschappelijk personeel</i>		12308		

Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015 i VLIR, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2014/2015).

Uwaga: Diagram obejmuje tylko pracowników akademickich zatrudnionych na uniwersytetach.

Typowa ścieżka kariery:

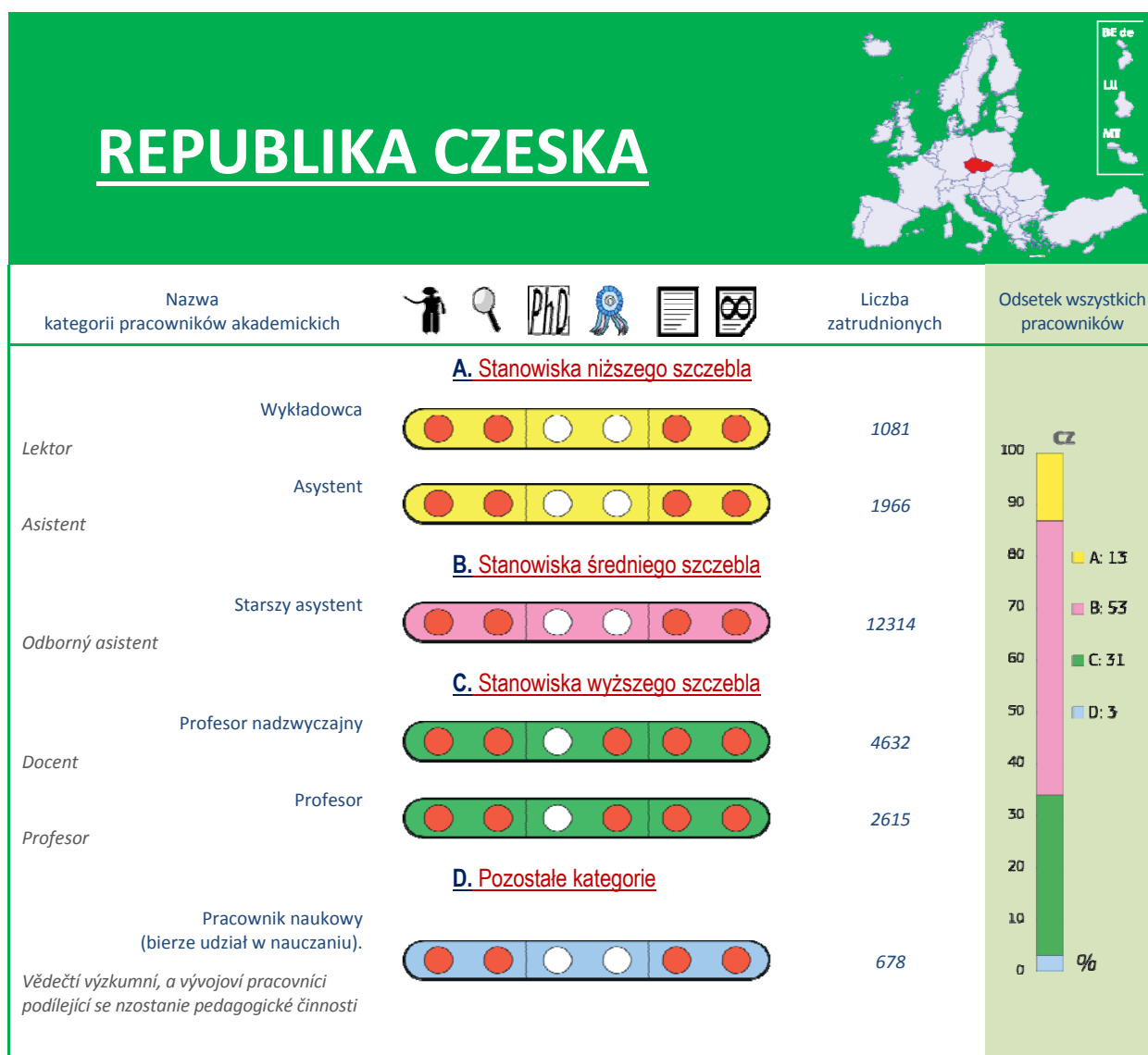
Asystent ► Starszy asystent ► Adiunkt ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor ► Profesor zwyczajny



Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie CIOO, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2015/2016).

Typowa ścieżka kariery:

Asystent ► Starszy asystent ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor

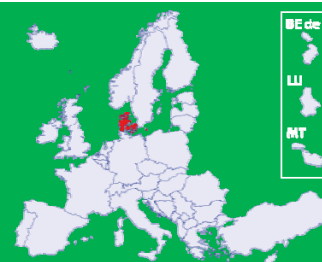


Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie MŠMT, 2015 (rok odniesienia danych: 2015).

Typowa ścieżka kariery:

Wykładowca ► Asystent ► Starszy asystent ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor

DANIA



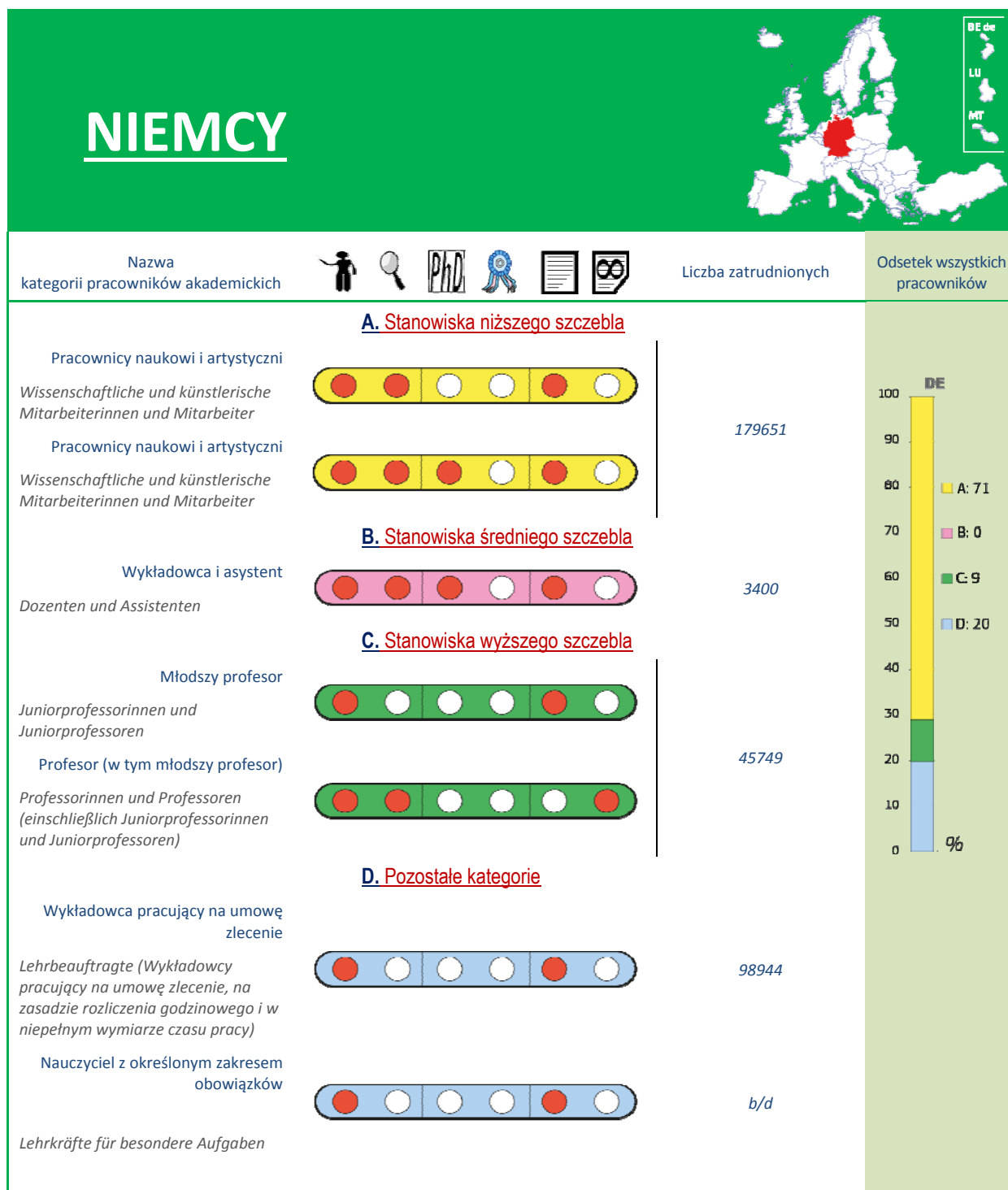
Nazwa kategorii pracowników akademickich			Liczba zatrudnionych	Odsetek wszystkich pracowników	
A. Stanowiska niższego szczebla					
Postdoc	Postdoc		2701		
Adjunkt	Adjunkt		1250		
Forsker	Pracownik naukowy		200		
B. Stanowiska średniego szczebla					
Lektor	Profesor nadzwyczajny		4231		
Seniorforsker	Starszy pracownik naukowy		630		
C. Stanowiska wyższego szczebla					
Professor	Profesor		1879		
Professor med særlige opgaver (MSO)	Profesor z określonym zakresem obowiązków		459		
D. Pozostałe kategorie					
Ekstern lektor	Wykładowca zatrudniony w niepełnym wymiarze czasu pracy		886		
Ph.d.-stipendiat	Doktor		4964		
Videnskabelig assistent	Asystent (pracownik naukowy)		1186		
Undervisningsassistent	Asystent (pracownik dydaktyczny)		b/d		

Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie Moderniseringsstyrelsen, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2015).

Uwaga: Diagram obejmuje tylko pracowników akademickich zatrudnionych na uniwersytetach.

Typowa ścieżka kariery:

Adjunkt/Pracownik naukowy ► Profesor nadzwyczajny/Starszy pracownik naukowy ► Profesor/Profesor z określonym zakresem obowiązków

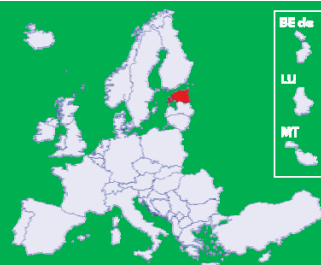


Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie Statistisches Bundesamt, 2015 (rok odniesienia danych: 2015).

Typowa ścieżka kariery:

Pracownicy naukow i artystyczni ► Asystent / Wykładowca ► Młodszy profesor ► Profesor

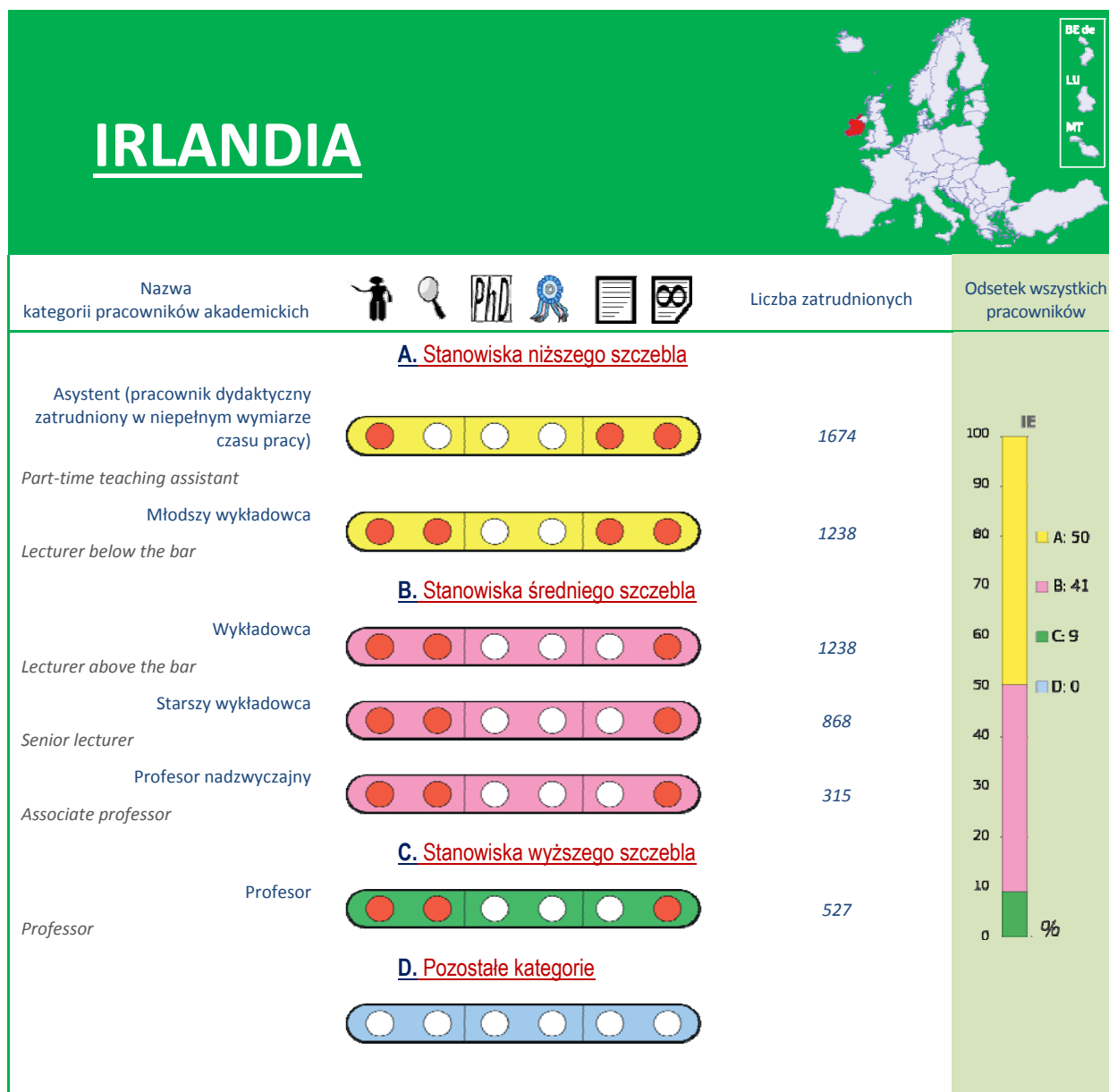
ESTONIA



Nazwa kategorii pracowników akademickich		Liczba zatrudnionych	Odsetek wszystkich pracowników	
A. Stanowiska niższego szczebla				
Naukowiec na wczesnym etapie kariery <i>Nooremteadur</i>		82	<p>EE</p> <p>100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0</p> <p>A: 16 B: 45 C: 39 D: 0</p> <p>%</p>	
Nauczyciel <i>Õpetaja</i>		205		
Asystent <i>Assistent</i>		388		
Instruktor <i>Instruktor</i>		22		
B. Stanowiska średniego szczebla				
Wykładowca <i>Lektor</i>		1508		
Pracownik naukowy <i>Teadur</i>		390		
Starszy asystent <i>Vanemassistent</i>		33		
Starszy nauczyciel <i>Vanemõpetaja</i>		7		
C. Stanowiska wyższego szczebla				
Profesor nadzwyczajny <i>Dotsent</i>		703		
Profesor <i>Professor</i>		551		
Starszy pracownik naukowy <i>Vanemteadur</i>		380		
Profesor na stanowisku badawczym <i>Juhtivteadur</i>		24		
D. Pozostałe kategorie				

Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie HTM, 2016 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2015/2016).

Typowa ścieżka kariery: Nauczyciel ► Wykładowca ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor



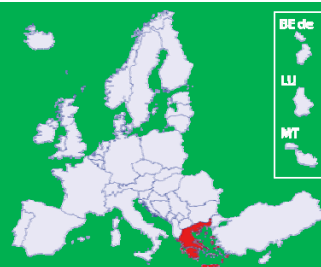
Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie HEA, 2013 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2012/2013).








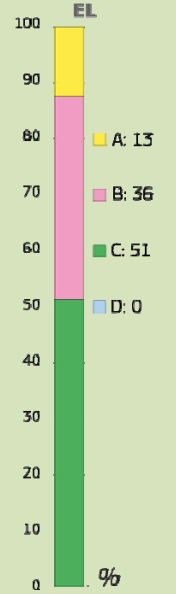







Uwaga: Diagram obejmuje tylko pracowników akademickich zatrudnionych na uniwersytetach.

Typowa ścieżka kariery:

Asystent (pracownik dydaktyczny zatrudniony w niepełnym wymiarze czasu pracy) ► Młodszy wykładowca ► Wykładowca ► Starszy wykładowca ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor

GRECJA

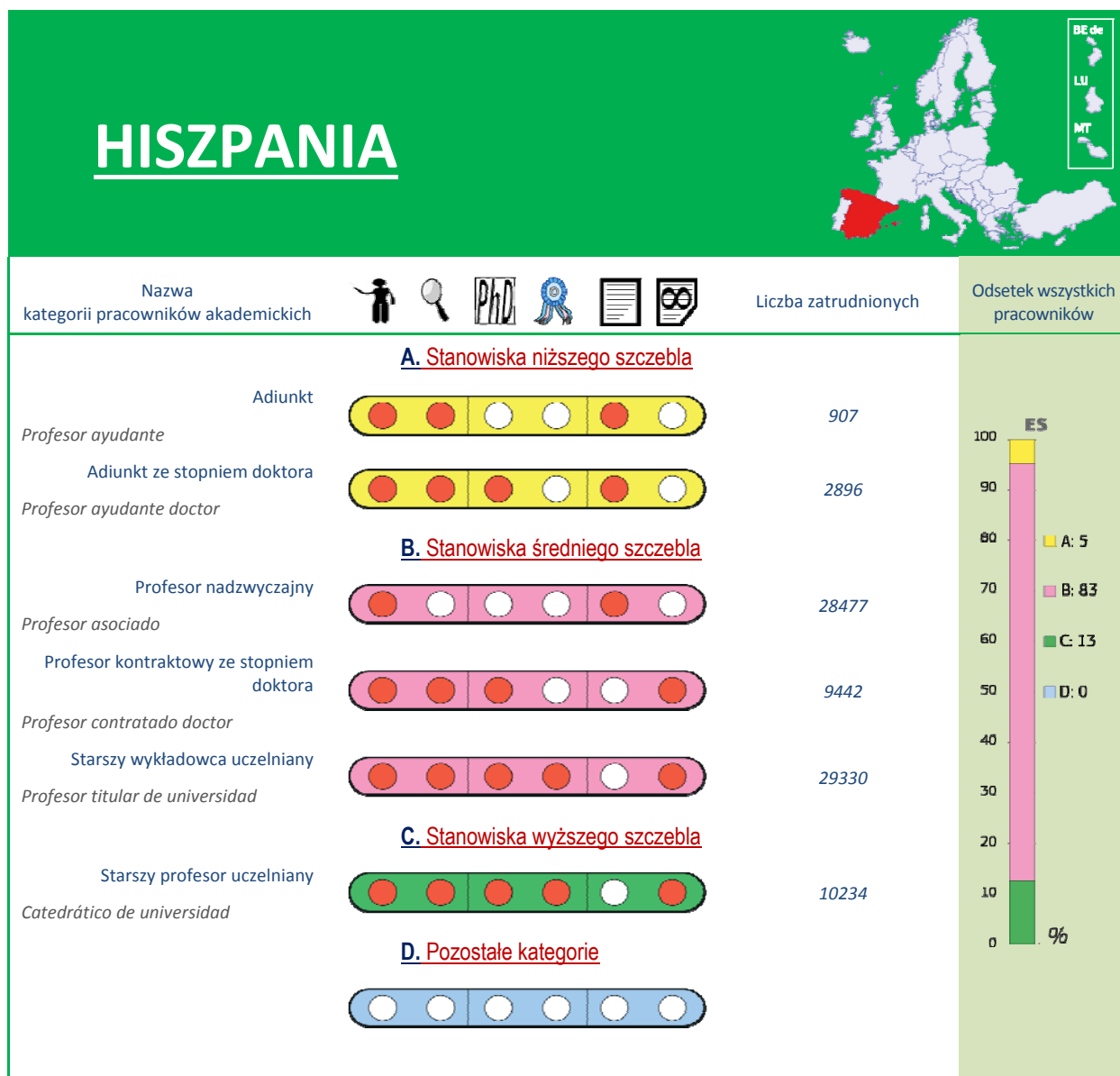


Nazwa kategorii pracowników akademickich	     	Liczba zatrudnionych	Odsetek wszystkich pracowników	
A. Stanowiska niższego szczebla				
Pracownicy dydaktyczni o szczególnym zakresie obowiązków <i>Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ΕΕΠ)</i> (<i>Eidiko ekpaideftiko prosopiko (EEP)</i>)		245		
Pracownicy naukowci i dydaktyczni o szczególnym zakresie obowiązków <i>Εργαστηριακό διδακτικό προσωπικό (ΕΔΙΠ)</i> (<i>Ergastiriako didaktiko prosopiko (EDIP)</i>)		1269		
B. Stanowiska średniego szczebla				
Wykładowca <i>Λέκτορας (Lectoras)</i>		628		
Wykładowca TEI <i>Καθηγητής εφαρμογών</i> (<i>Kathigitis efarmogon</i>)		442		
Adiunkt <i>Επίκουρος/Επίκουρη καθηγητής/Καθηγήτρια</i> (<i>Erikouros/Erikouri kathigitis/Kathigitria</i>)		3296		
C. Stanowiska wyższego szczebla				
Profesor nadzwyczajny <i>Αναπληρωτής/Αναπληρώτρια καθηγητής/Καθηγήτρια</i> (<i>Anaplirotis/Anaplirotia kathigitis/Kathigitria</i>)		2643		
Profesor <i>Καθηγητής/Καθηγήτρια Α' βαθμίδας</i> (<i>Kathigitis/Kathigitria vathmidas A</i>)		3575		
D. Pozostałe kategorie				
				

Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie Ministerstwa Edukacji, Badań i Spraw Wyznaniowych, 2016 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2015/2016).

Typowa ścieżka kariery:

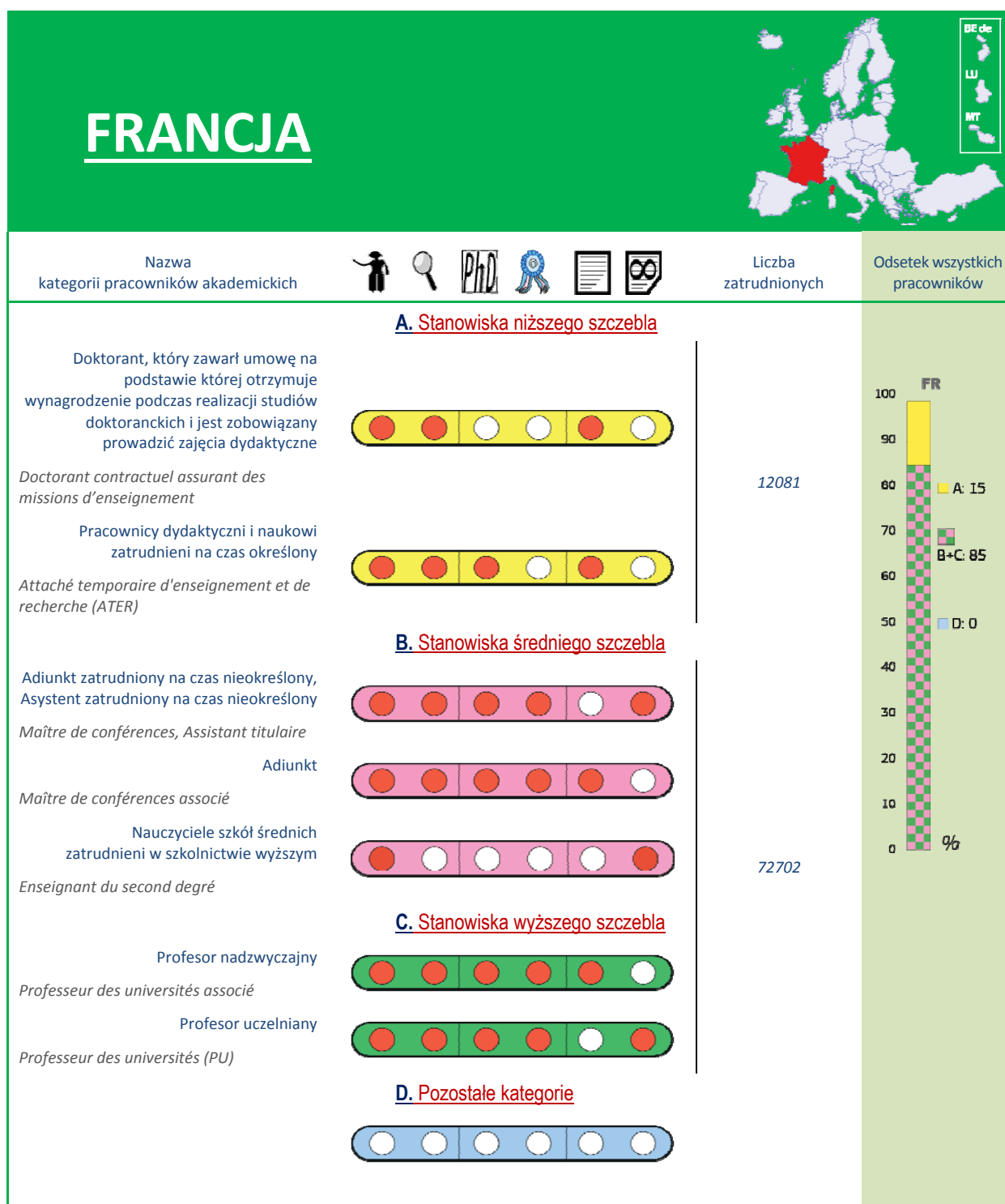
Wykładowca ► Adiunkt ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor



Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie MECD, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2014/2015).

Typowa ścieżka kariery:

Adiunkt ► Adiunkt ze stopniem doktora ► Profesor kontraktowy ze stopniem doktora ► Starszy wykładowca uczelni ► Starszy profesor uczelni



Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie MENESR-DGRH, 2016 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2015/2016).

Typowa ścieżka kariery:

Doktorant, który zawarł umowę na podstawie której otrzymuje wynagrodzenie podczas realizacji studiów doktoranckich i jest zobowiązany prowadzić zajęcia dydaktyczne ► Pracownicy dydaktyczni i naukowci zatrudnieni na czas określony ► Adiunkt zatrudniony na czas nieokreślony ► Profesor uczelniany

CHORWACJA

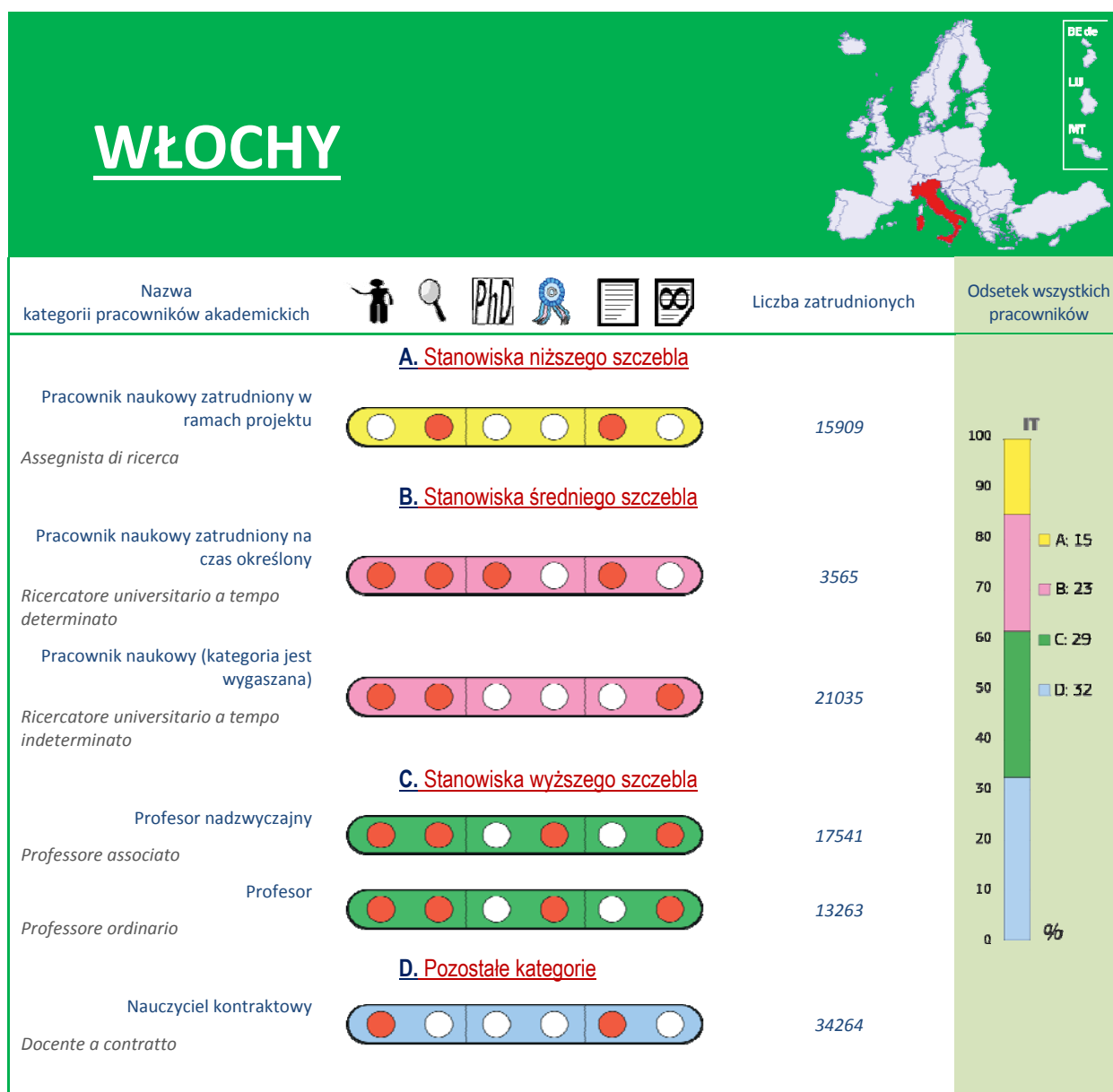


Nazwa kategorii pracowników akademickich		Liczba zatrudnionych	Odsetek wszystkich pracowników	
A. Stanowiska niższego szczebla				
Asistent		3472	<p>HR</p> <p>100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0</p> <p>■ A: 32 ■ B: 48 ■ C: 20 ■ D: 0</p> <p>%</p>	
Poslijedoktorand		1360		
B. Stanowiska średniego szczebla				
Docent		2552		
Profesor nadzwyczajny		1775		
Umjetnički suradnik		49		
Lektor		133		
Predavač		1545		
Viši predavač		1114		
C. Stanowiska wyższego szczebla				
Redoviti profesor		2563		
Profesor visoke škole		382		
D. Pozostałe kategorie				

Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie DZS, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2014/2015).

Typowa ścieżka kariery:

Asystent ► Postdoc ► Adiunkt ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor

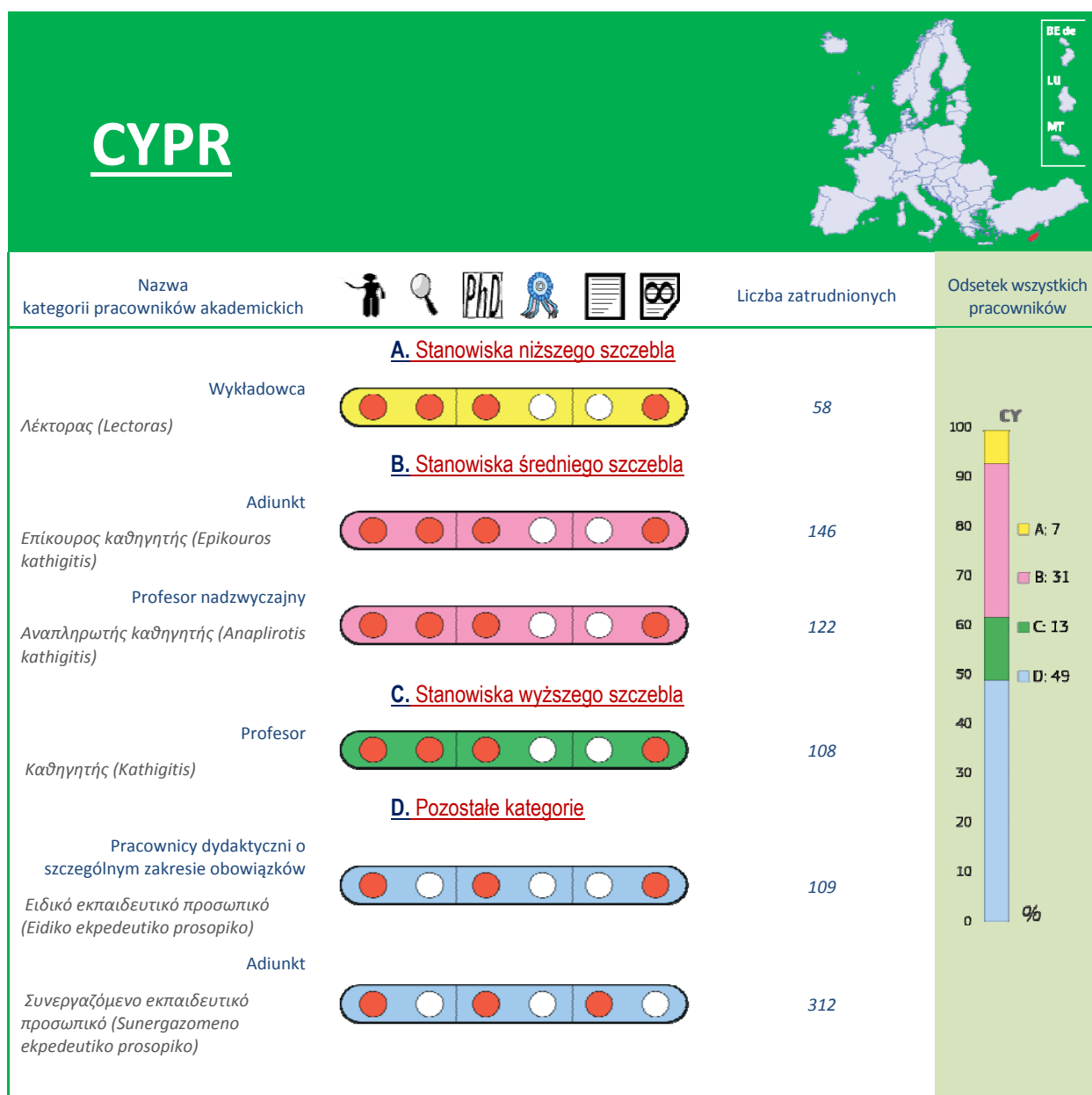


Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie MIUR, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2014/2015).

Uwaga: Diagram obejmuje tylko pracowników akademickich zatrudnionych na uniwersytetach.

Typowa ścieżka kariery:

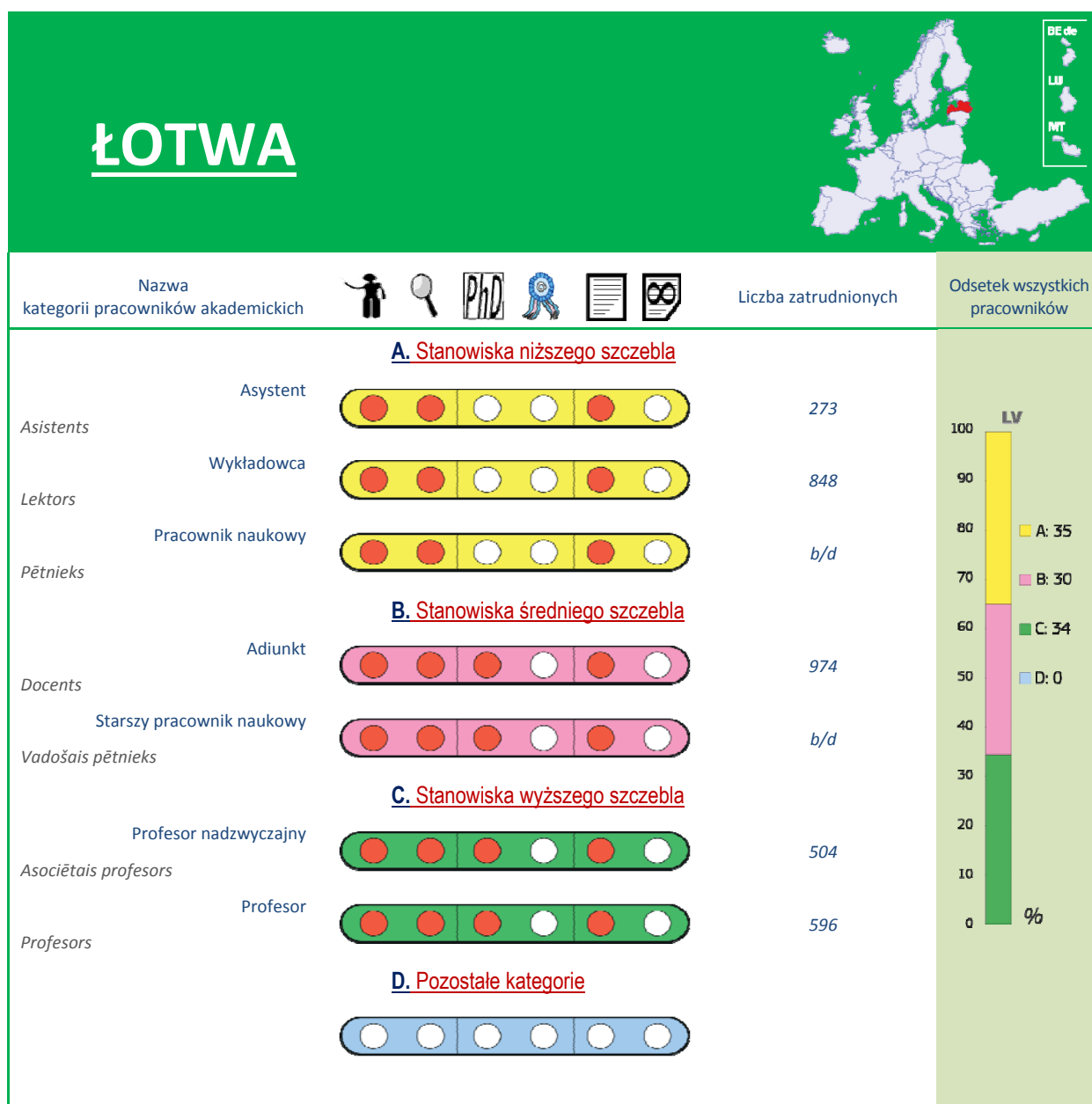
Pracownik naukowy zatrudniony w ramach projektu ► Pracownik naukowy zatrudniony na czas określony ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor



Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie nieopublikowanych danych krajowych, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2015/2016).

Typowa ścieżka kariery:

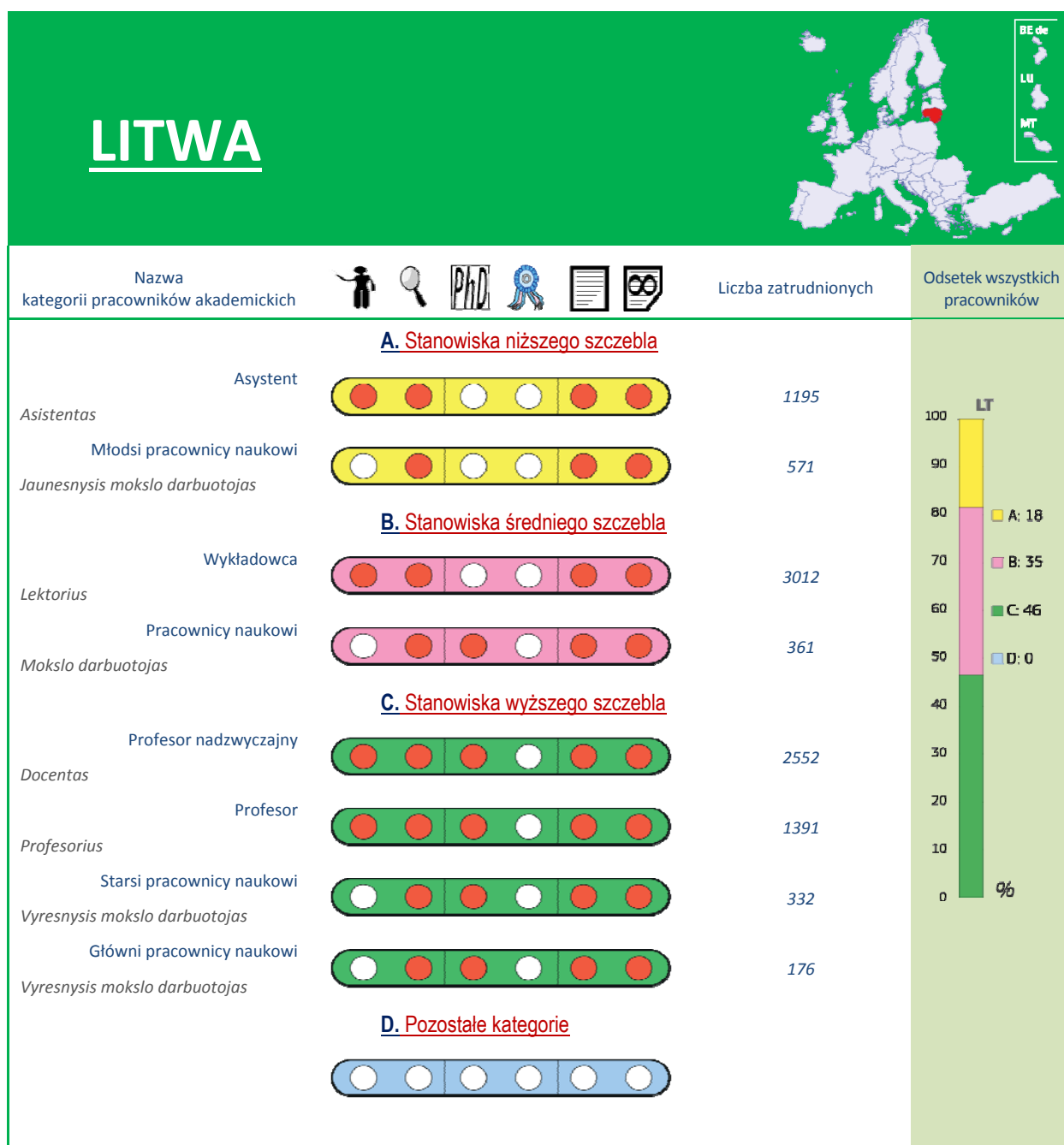
Wykładowca ► Adiunkt ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor



Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie IZM, 2016 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2015/2016).

Typowa ścieżka kariery:

Asystent ► Wykładowca/Pracownik naukowy ► Adiunkt/Starszy pracownik naukowy ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor



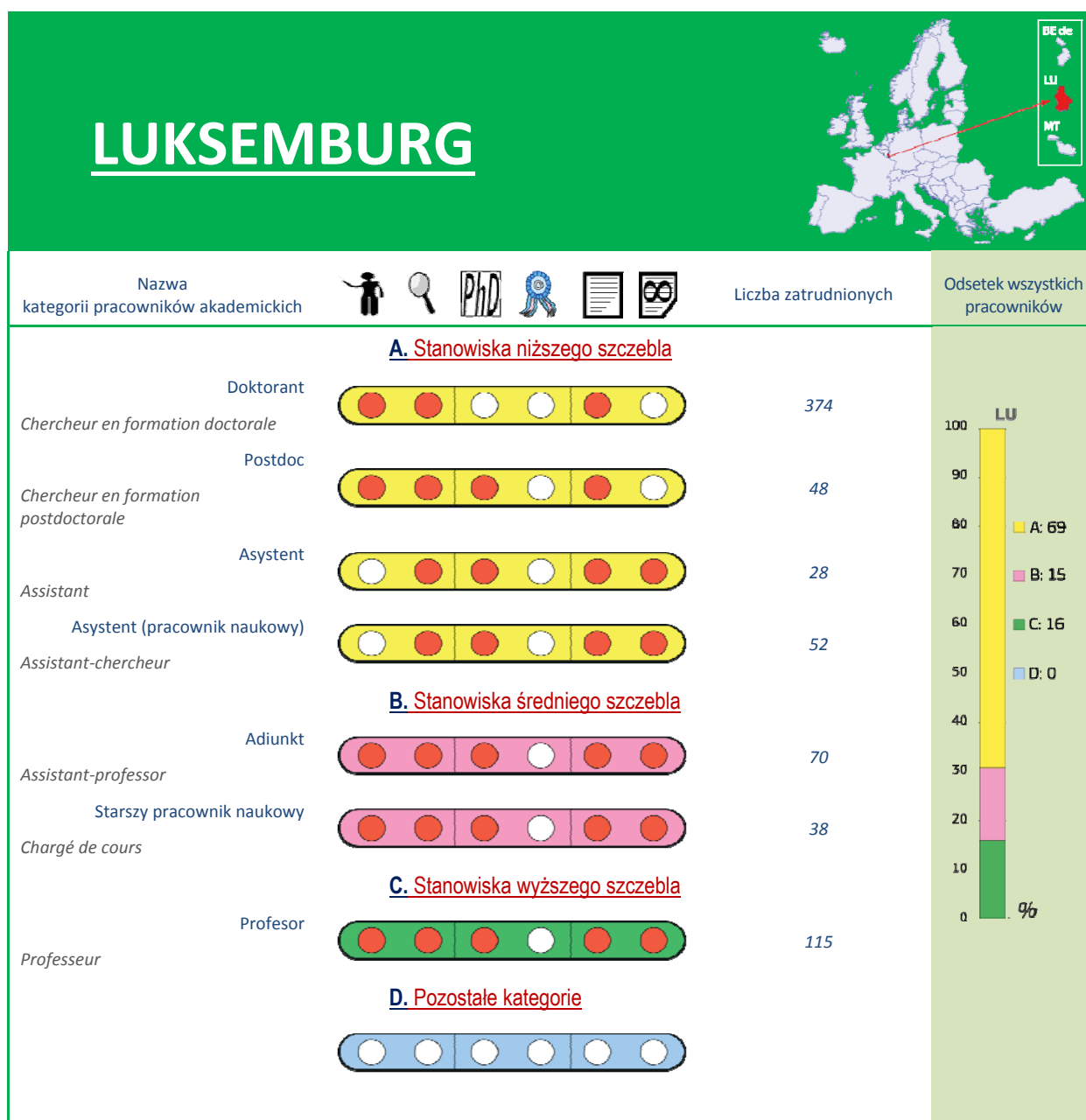
Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie ITC, 2016 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2015).

Uwaga: Diagram obejmuje tylko pracowników akademickich zatrudnionych na uniwersytetach.

Typowa ścieżka kariery:

Ścieżka 1: Asystent ► Wykładowca ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor

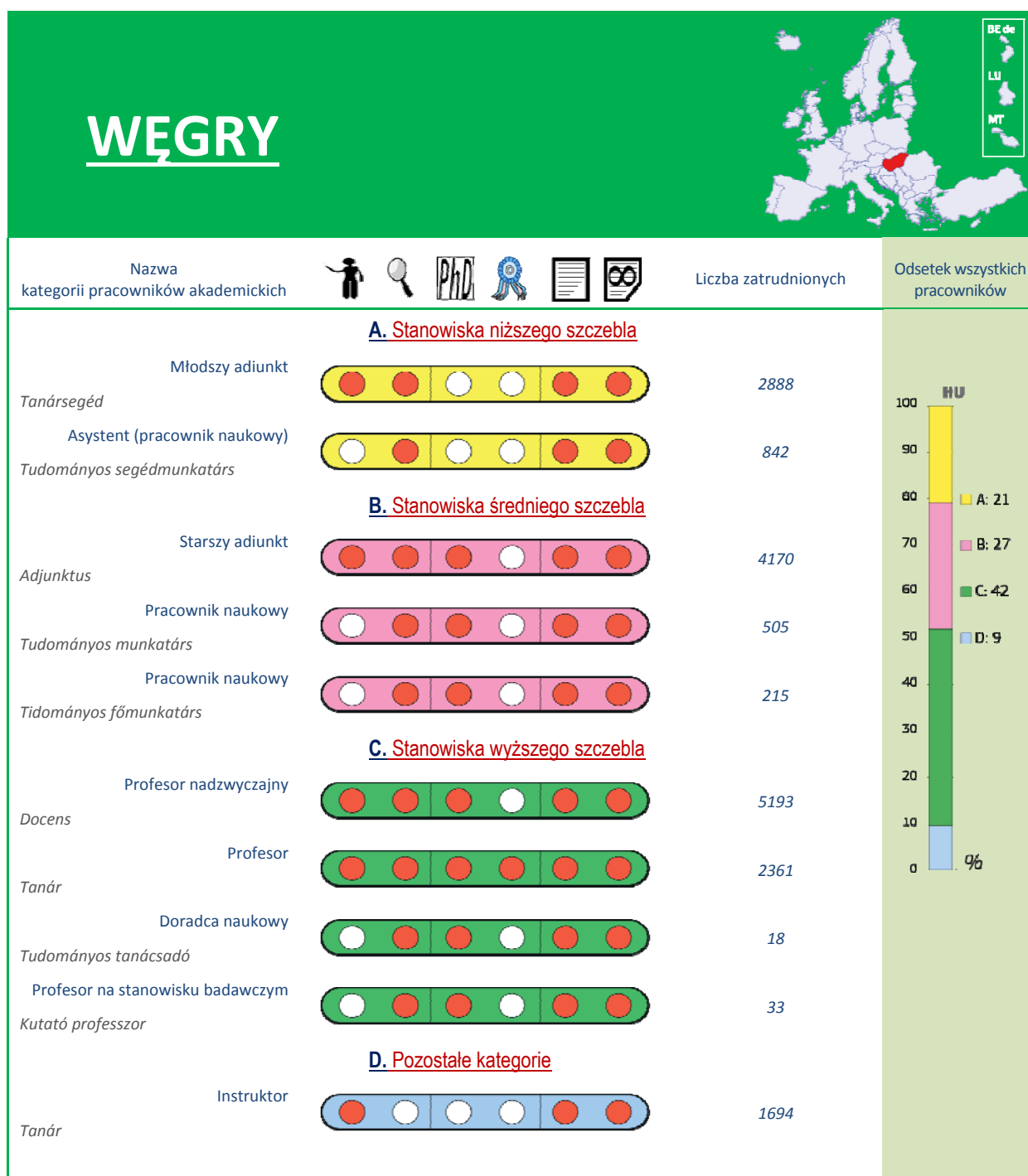
Ścieżka 2: Młodszy pracownicy naukowcy ► Pracownicy naukowcy ► Starsi pracownicy naukowcy ► Główni pracownicy naukowcy



Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie Uniwersytet Luksemburski, 2013 (rok odniesienia danych: 2013).

Typowa ścieżka kariery:

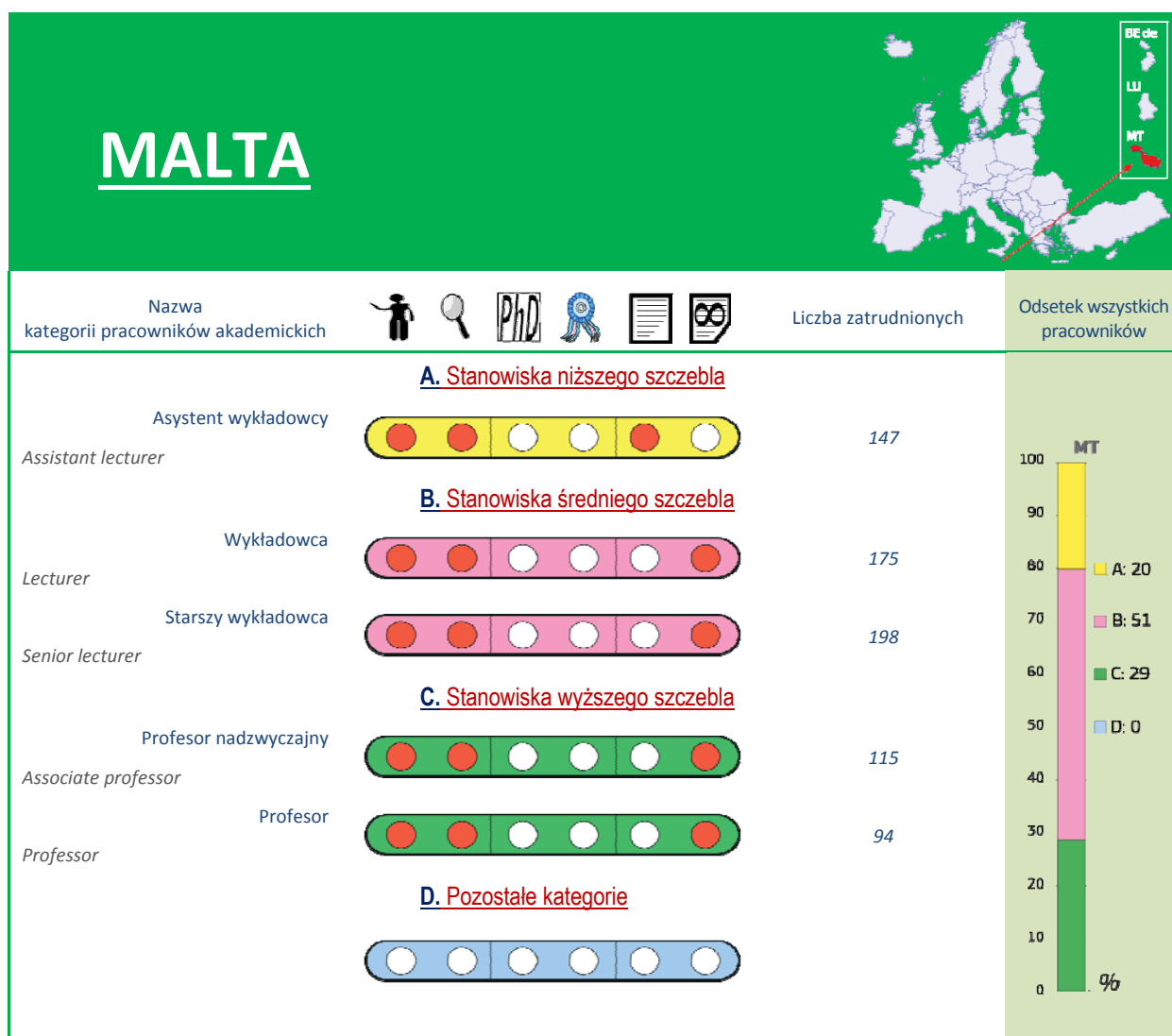
Doktorant ► Postdoc ► Asystent/ Asystent (pracownik naukowy) ► Adiunkt ► Profesor



Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie FIR-OSAP, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2015/2016).

Typowa ścieżka kariery:

Młodszy adiunkt ▶ Starszy adiunkt ▶ Profesor nadzwyczajny ▶ Profesor

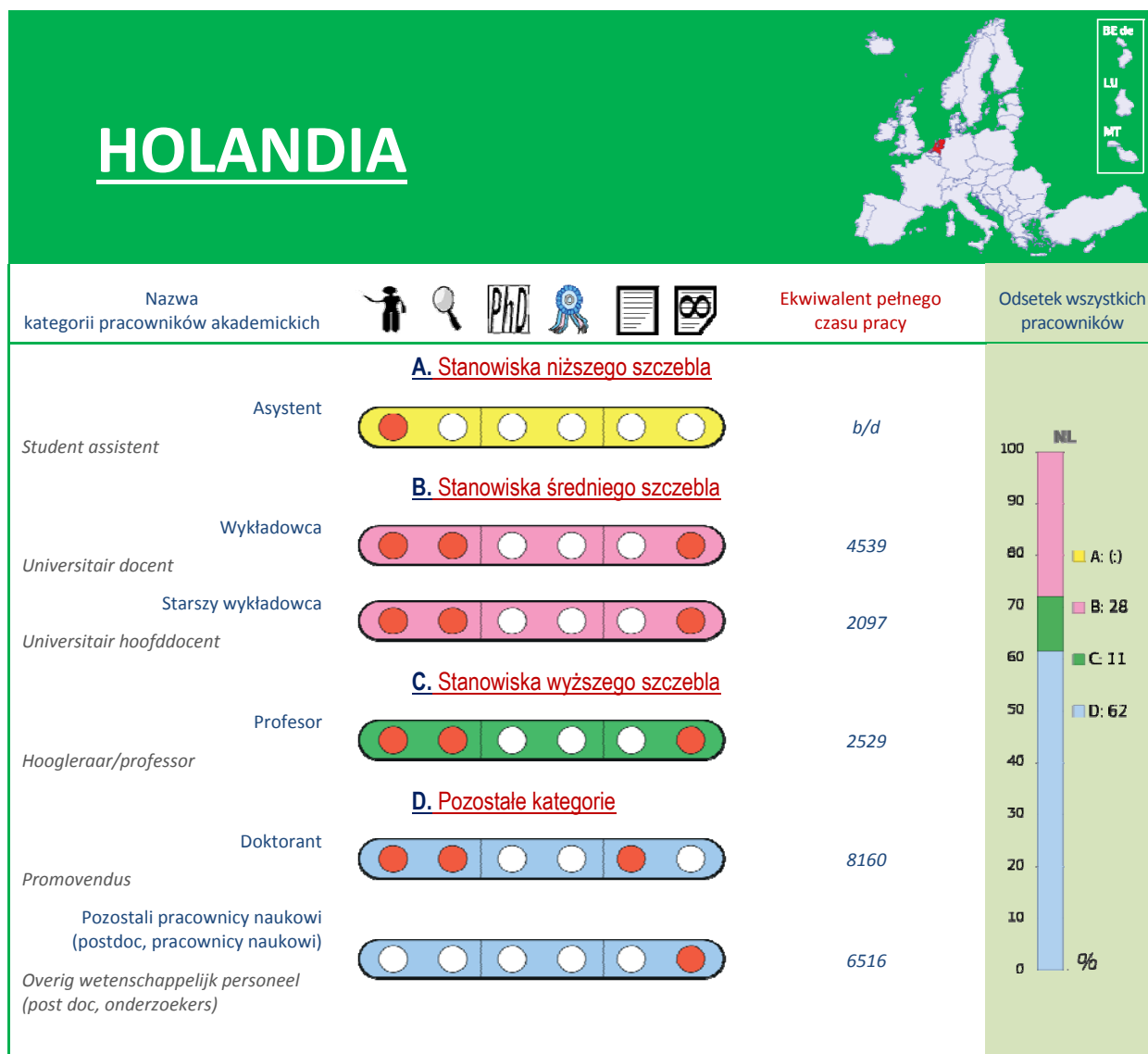


Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie Uniwersytet Maltański, 2014 /15 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2014/2015).

Uwaga: Diagram obejmuje tylko pracowników akademickich zatrudnionych na uniwersytetach.

Typowa ścieżka kariery:

Asystent wykładowcy ► Wykładowca ► Starszy wykładowca ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor



Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie VNSU, 2015 (rok odniesienia danych: 2014/2015).

Typowa ścieżka kariery:

Asystent ► Wykładowca ► Starszy wykładowca ► Profesor

AUSTRIA



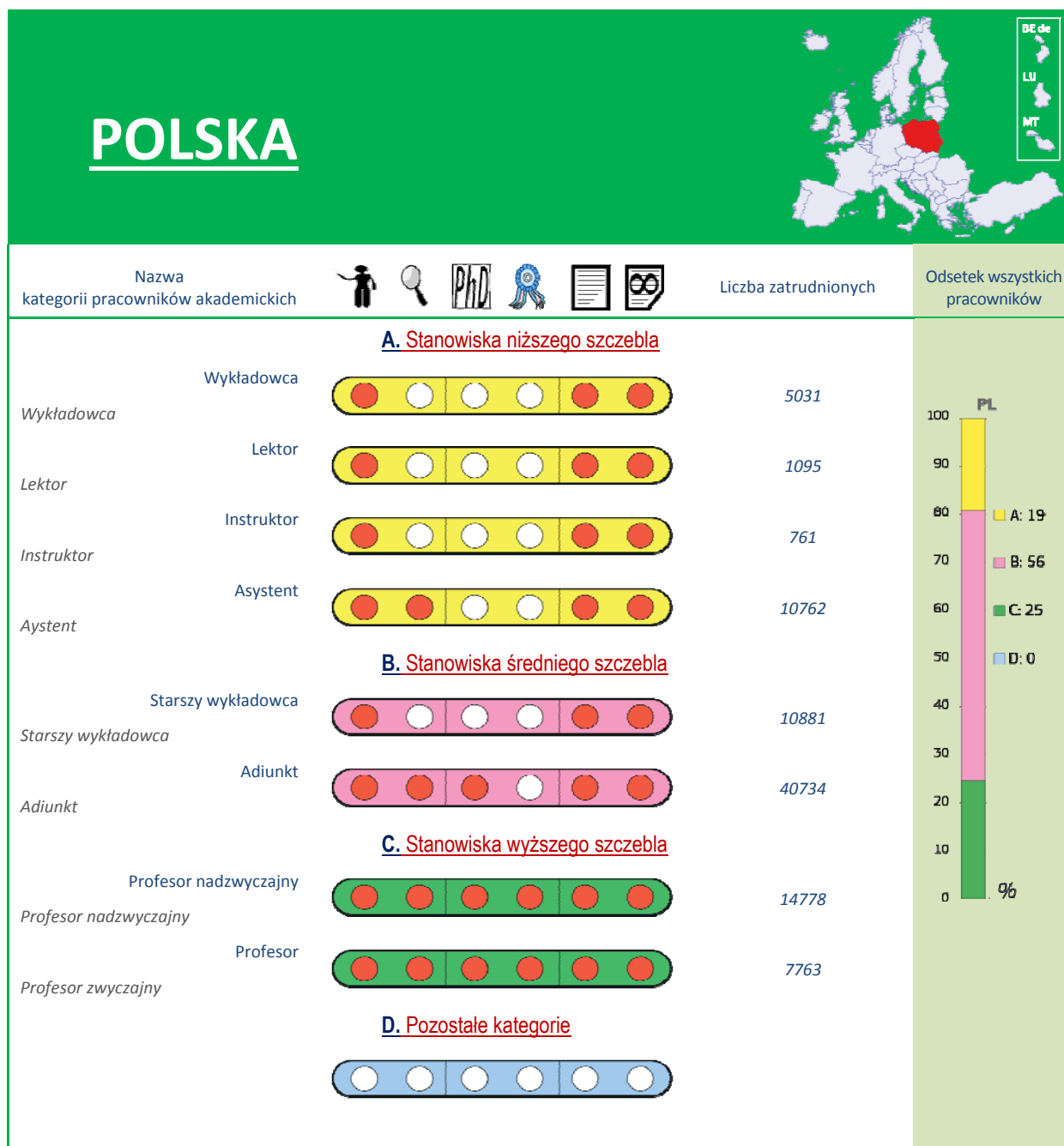
Nazwa kategorii pracowników akademickich		Liczba zatrudnionych	Odsetek wszystkich pracowników	
A. Stanowiska niższego szczebla				
Asystent <i>Universitätsassistent</i>		4855	<p>AT</p> <p>100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0</p> <p>■ A: 17 ■ B: 9 ■ C: 6 ■ D: 68</p> <p>%</p>	
Pracownicy akademicy zaangażowani w badania naukowe, działalność artystyczną i dydaktyczną (wygaszana kategoria pracowników) <i>Nicht-habilitierter Wissenschaftlicher/ Künstlerischer Mitarbeiter (auslaufende Kategorie)</i>		1890		
B. Stanowiska średniego szczebla				
Adiunkt <i>Assistenzprofessor</i>		628		
Profesor nadzwyczajny <i>Assoziierter Professor</i>		614		
Profesor nadzwyczajny <i>Universitätsdozent (Ao. Univ.-Prof.)</i>		2191		
C. Stanowiska wyższego szczebla				
Profesor uczelniany <i>Universitätsprofessor</i>		2469		
D. Pozostałe kategorie				
Starszy pracownik naukowy/artysta <i>Senior Scientist/Senior Artist</i>		697		
Starszy wykładowca <i>Senior Lecturer</i>		942		
Pracownicy zatrudnieni w ramach projektów <i>Projektmitarbeiter</i>		9265		
Wykładowca <i>Lehrbeauftragter</i>		9810		
Asystent <i>Studentischer Mitarbeiter</i>		6062		

Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie BMWFW, 2015 (rok odniesienia danych: 2015).

Uwaga: Diagram obejmuje tylko pracowników akademickich zatrudnionych na uniwersytetach.

Typowa ścieżka kariery:

Asystent ► Adiunkt ► Profesor nadzwyczajny (urzędnik państwowy) ► Profesor uczelniany

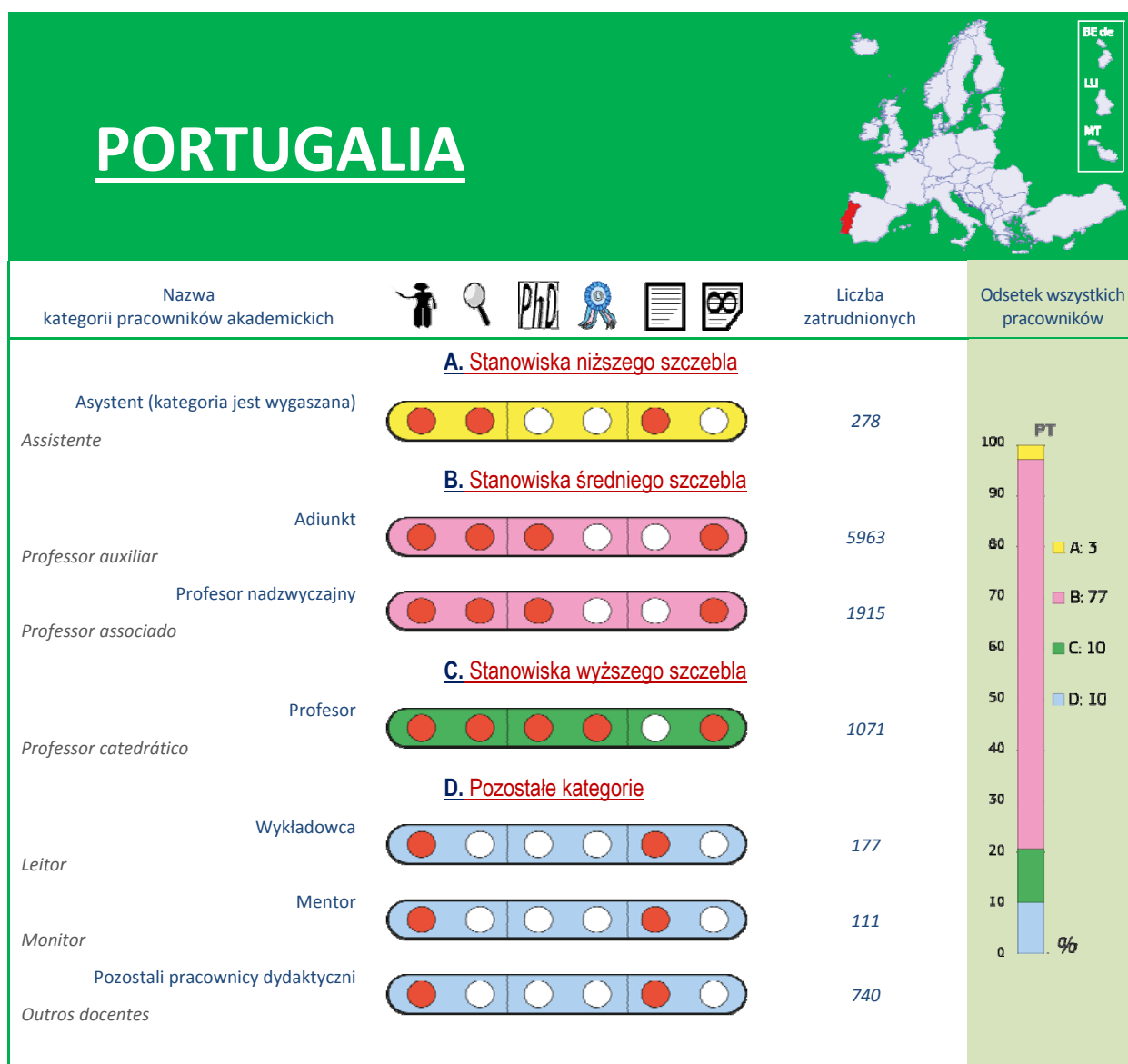


Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie GUS, 2015 (rok odniesienia dla danych GUS: rok akademicki 2014/2015).

Typowa ścieżka kariery:

Ścieżka 1: Lektor/Instruktor ► Wykładowca ► Starszy wykładowca

Ścieżka 2: Asystent ► Adiunkt ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor zwyczajny

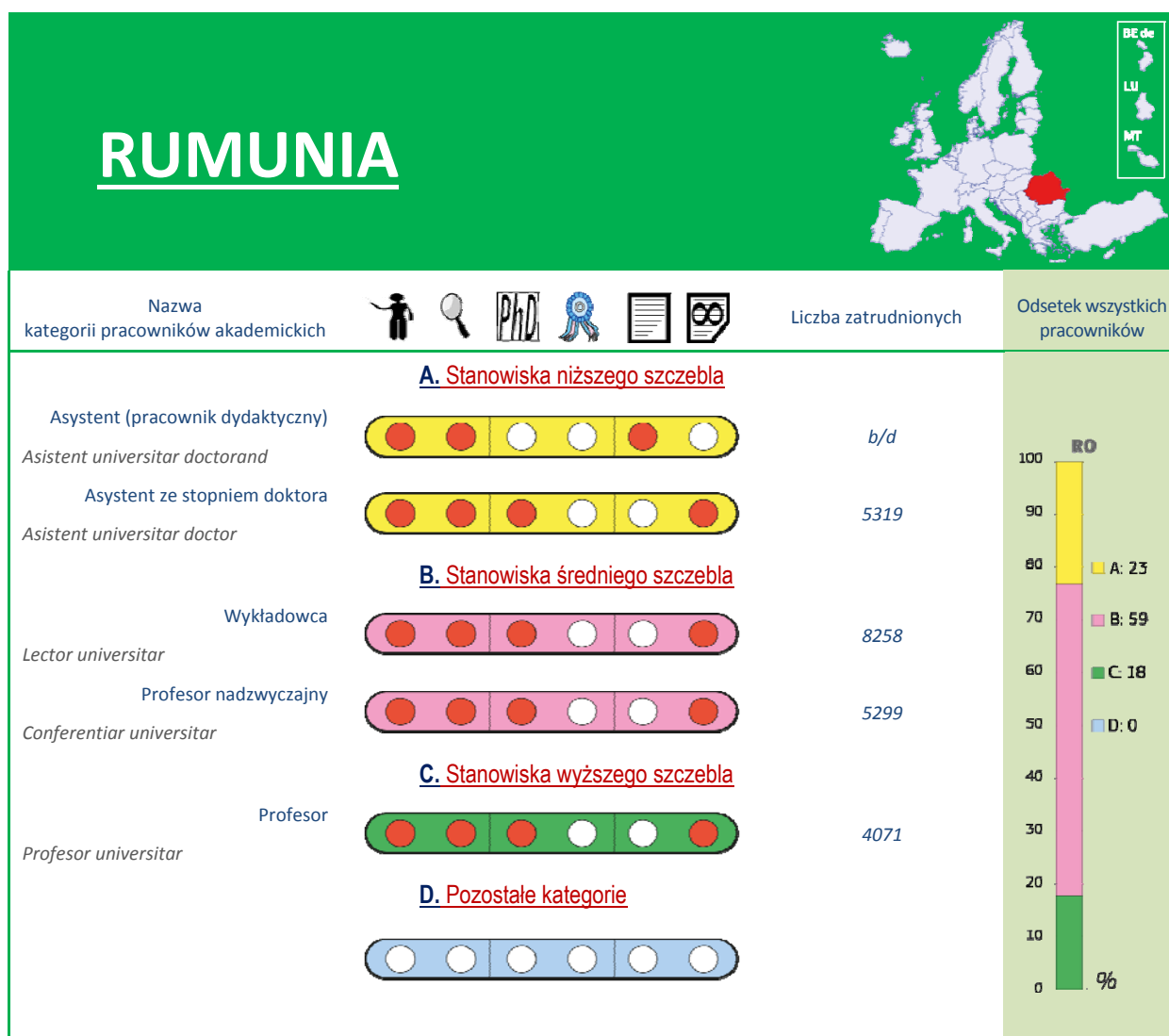


Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie DGEEC, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2014/2015).

Uwaga: Diagram obejmuje tylko pracowników akademickich zatrudnionych na uniwersytetach.

Typowa ścieżka kariery:

Adiunkt ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor



Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie CNFIS, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2013/2014).

Typowa ścieżka kariery:

Asystent (pracownik dydaktyczny) ► Asystent ze stopniem doktora ► Wykładowca ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor

SŁOWENIA



Nazwa kategorii pracowników akademickich						Liczba zatrudnionych	Odsetek wszystkich pracowników	
A. Stanowiska niższego szczebla								
Asistent	Asystent					2288	<p>SI</p> <p>100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0</p> <p>A: 32 B: 41 C: 24 D: 3</p> <p>9%</p>	
B. Stanowiska średniego szczebla								
Predavatelj	Wykładowca					327		
Docent	Adiunkt					1535		
Izredni profesor	Profesor nadzwyczajny					1015		
Znanstveni sodelavec	Pracownik naukowy					76		
Višji znanstveni sodelavec	Starszy pracownik naukowy					19		
C. Stanowiska wyższego szczebla								
Višji predavatelj	Starszy wykładowca					256		
Redni profesor	Profesor					1442		
Znanstveni svetnik	Doradca ds. badań					29		
D. Pozostałe kategorie								
Lektor	Lektor					147		
Učitelj veščin	Instruktor					93		

Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie SURS, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2014/2015).

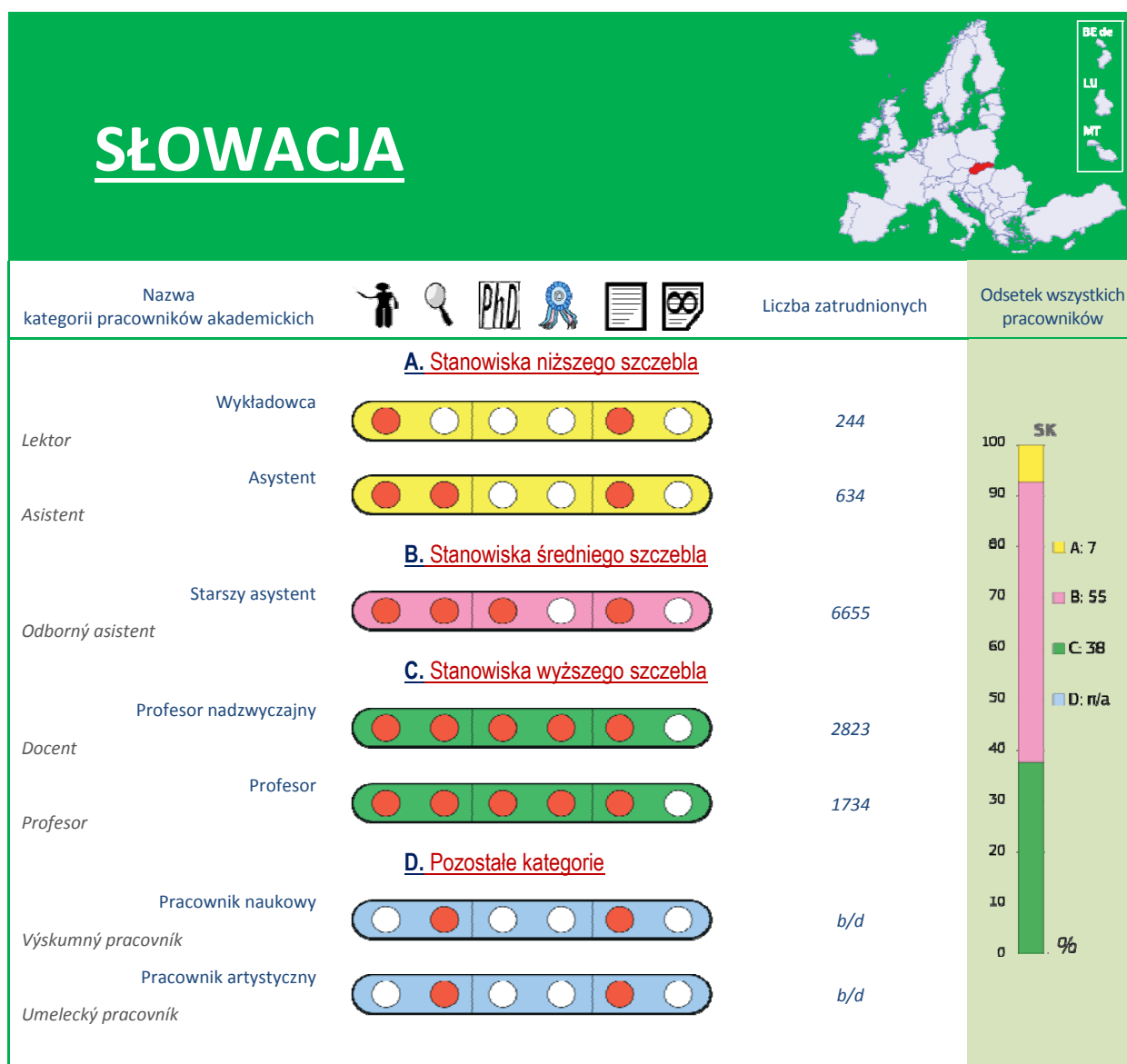
Uwaga: Diagram obejmuje tylko pracowników akademickich zatrudnionych na uniwersytetach.

Typowa ścieżka kariery:

Ścieżka 1: Asystent ► Adiunkt ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor

Ścieżka 2: Wykładowca ► Starszy wykładowca

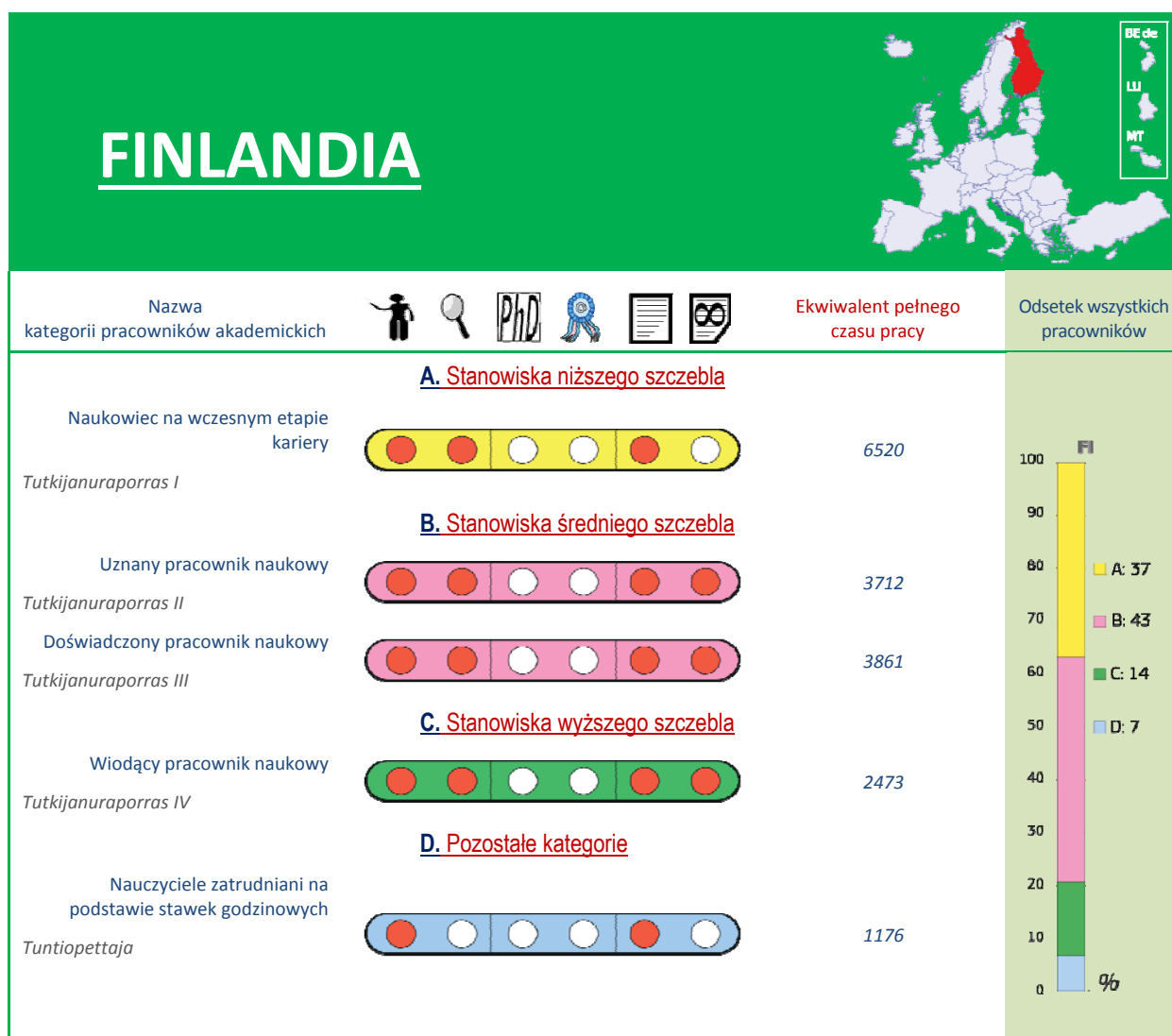
Ścieżka 3: Pracownik naukowy ► Starszy pracownik naukowy ► Doradca ds. badań



Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie CVTI SR, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2015/2016).

Typowa ścieżka kariery:

Asystent ► Starszy asystent ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor

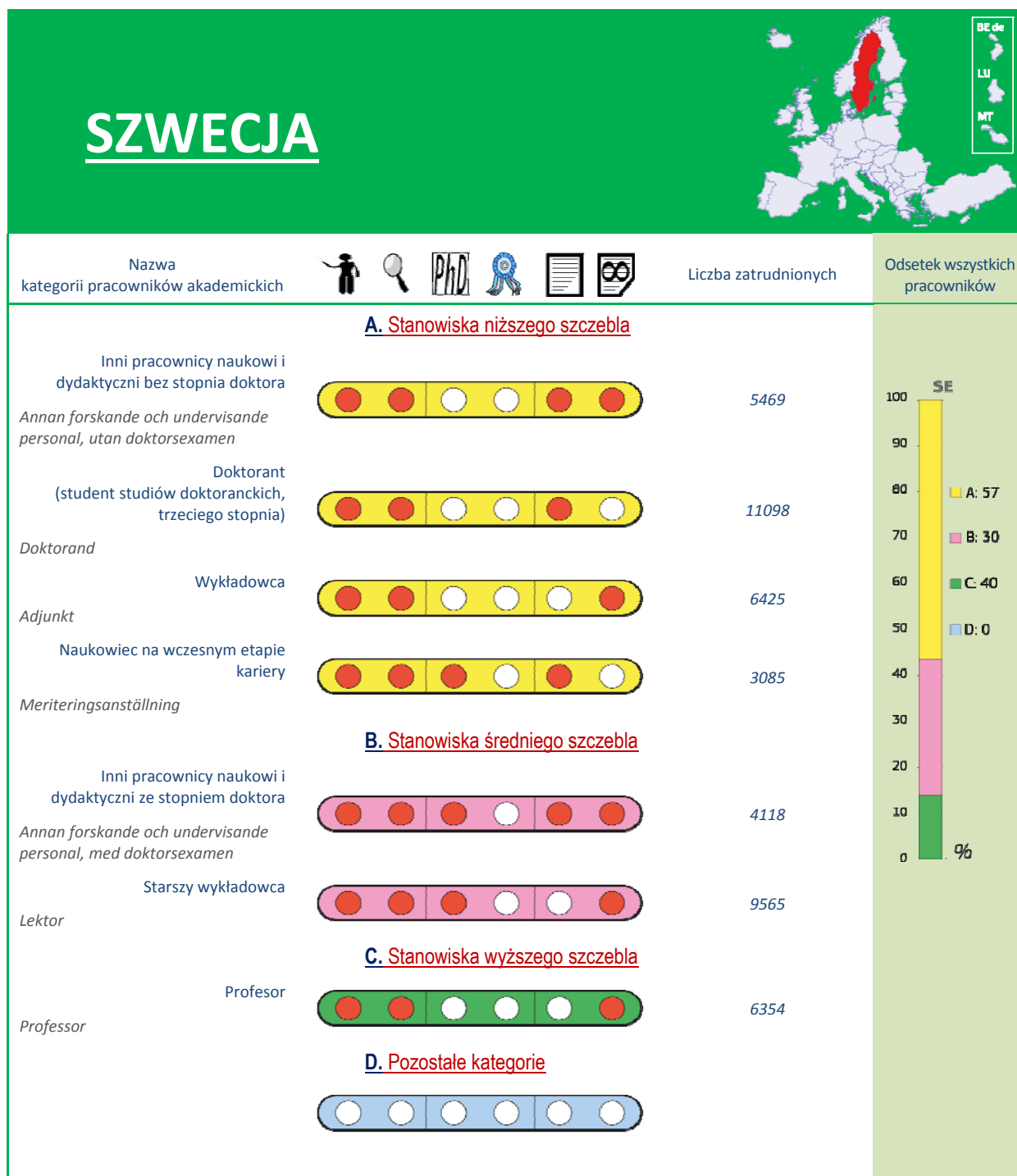


Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie Ministerstwa Edukacji i Kultury, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2014/2015).

Uwaga: Diagram obejmuje tylko pracowników akademickich zatrudnionych na uniwersytetach.

Typowa ścieżka kariery:

Naukowiec na wczesnym etapie kariery ► Uznany pracownik naukowy ► Doświadczony pracownik naukowy ► Wiodący pracownik naukowy

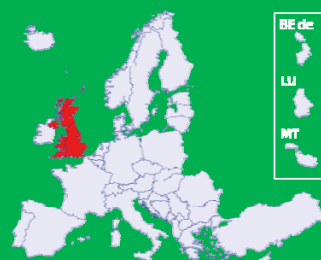


Źródło: Eurydice, dane statystyczne - Szwedzkie Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego, 2014 (rok odniesienia danych: 2014).

Typowa ścieżka kariery:

Doktorant ► Naukowiec na wczesnym etapie kariery ► Starszy wykładowca ► Profesor

WIELKA BRYTANIA



Nazwa kategorii pracowników akademickich		Liczba zatrudnionych	Odsetek wszystkich pracowników		
A. Stanowiska niższego szczebla					
Asystent (pracownik dydaktyczny) <i>Teaching assistant</i>		172800			
Asystent (pracownik naukowy) <i>Research assistant</i>					
B. Stanowiska średniego szczebla					
Pracownik dydaktyczny <i>Teaching fellow</i>					
Wykładowca <i>Lecturer</i>					
Starszy wykładowca <i>Senior lecturer</i>					
Główny wykładowca <i>Principal lecturer</i>					
Pracownik naukowy <i>Research fellow</i>					
Starszy pracownik naukowy <i>Senior research fellow</i>					
Główny pracownik naukowy <i>Principal research fellow</i>					
C. Stanowiska wyższego szczebla					
Profesor <i>Professor</i>		19600			
Dyrektor <i>Function head</i>					
Dyrektor szkoły (dziekan wydziału) <i>Head of school</i>					
Kadra kierownicza wyższego szczebla <i>Senior management</i>		5935			
D. Pozostałe kategorie					

(Wielka Brytania)

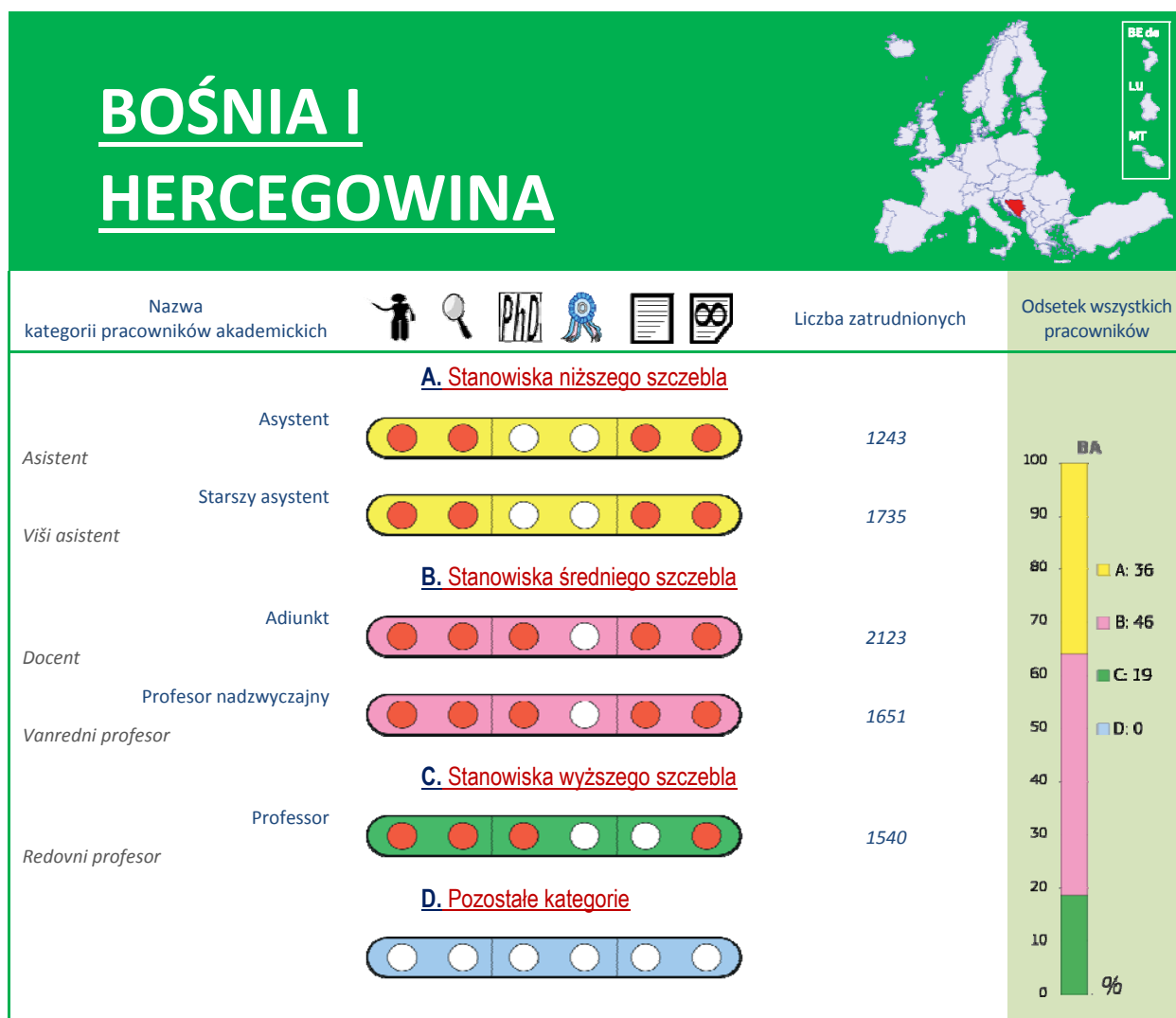
Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie HESA, 2016 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2014/2015).

Uwaga: Choć w Anglii, Walii, Irlandii Północnej i Szkocji działają odrębne systemy szkolnictwa wyższego w różnych aspektach, przedstawiono tu tylko jeden diagram, ponieważ nie występują większe różnice w zakresie kategorii pracowników akademickich. Choć przedstawiono tu dwie ścieżki, kadra akademicka najczęściej podąża ścieżką kariery, która obejmuje zarówno elementy nauczania, jak i prowadzenie badań naukowych.

Typowa ścieżka kariery:

Ścieżka 1: Asystent (pracownik dydaktyczny) ► Pracownik dydaktyczny ► Wykładowca ► Starszy wykładowca ► Główny wykładowca ► Profesor / Dyrektor / Dyrektor szkoły (dziekan wydziału) ► Kadra kierownicza wyższego szczebla

Ścieżka 2: Asystent (pracownik naukowy) ► Pracownik naukowy ► Starszy pracownik naukowy ► Główny pracownik naukowy ► Profesor /Dyrektor szkoły (dziekan wydziału) ► Kadra kierownicza wyższego szczebla



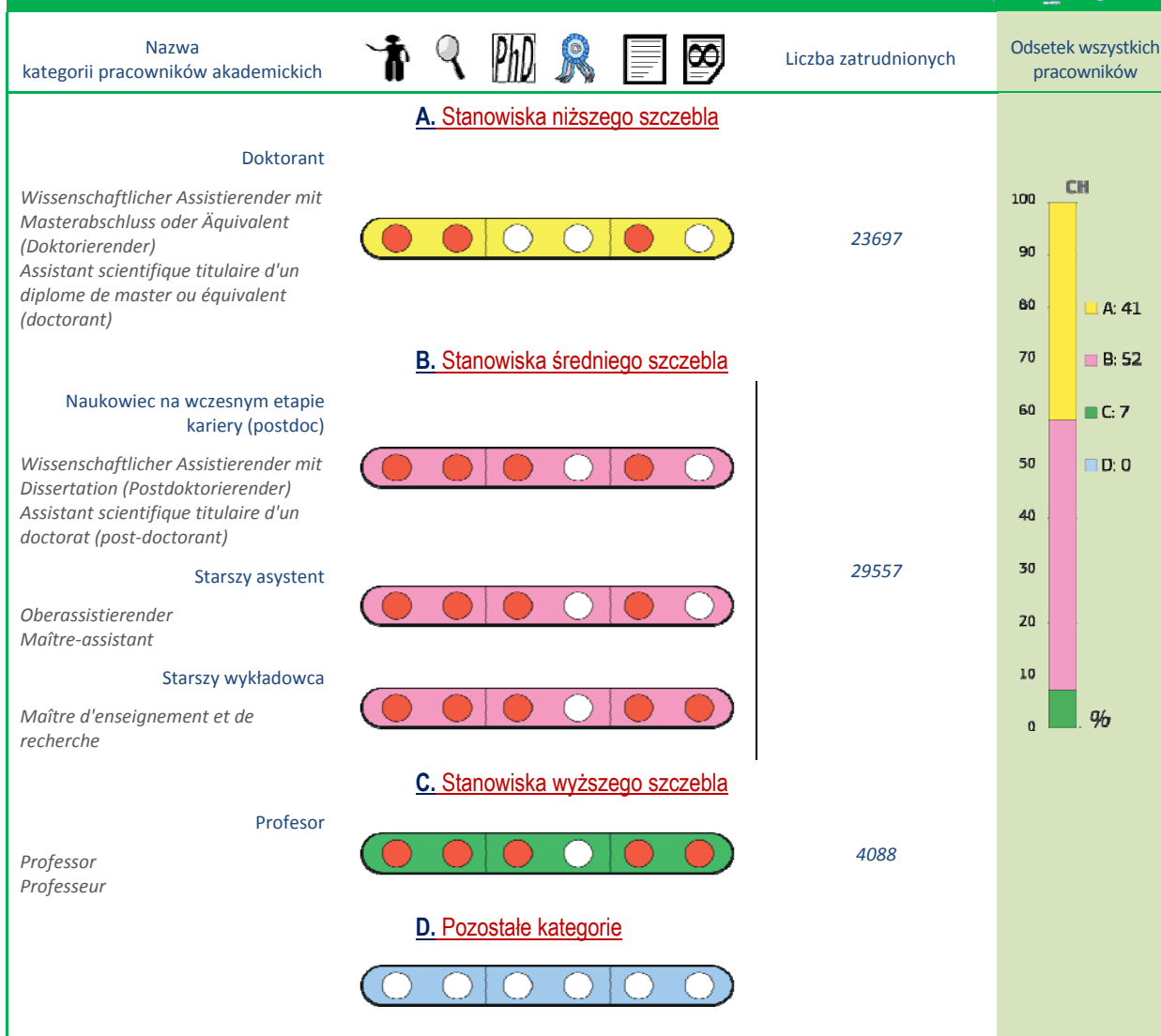
Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie FZS, 2015 i RSIS, 2016 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2014/2015).

Typowa ścieżka kariery:

Asystent ► Starszy asystent ► Adiunkt ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor

SZWAJCARIA

BE de
LU
MT

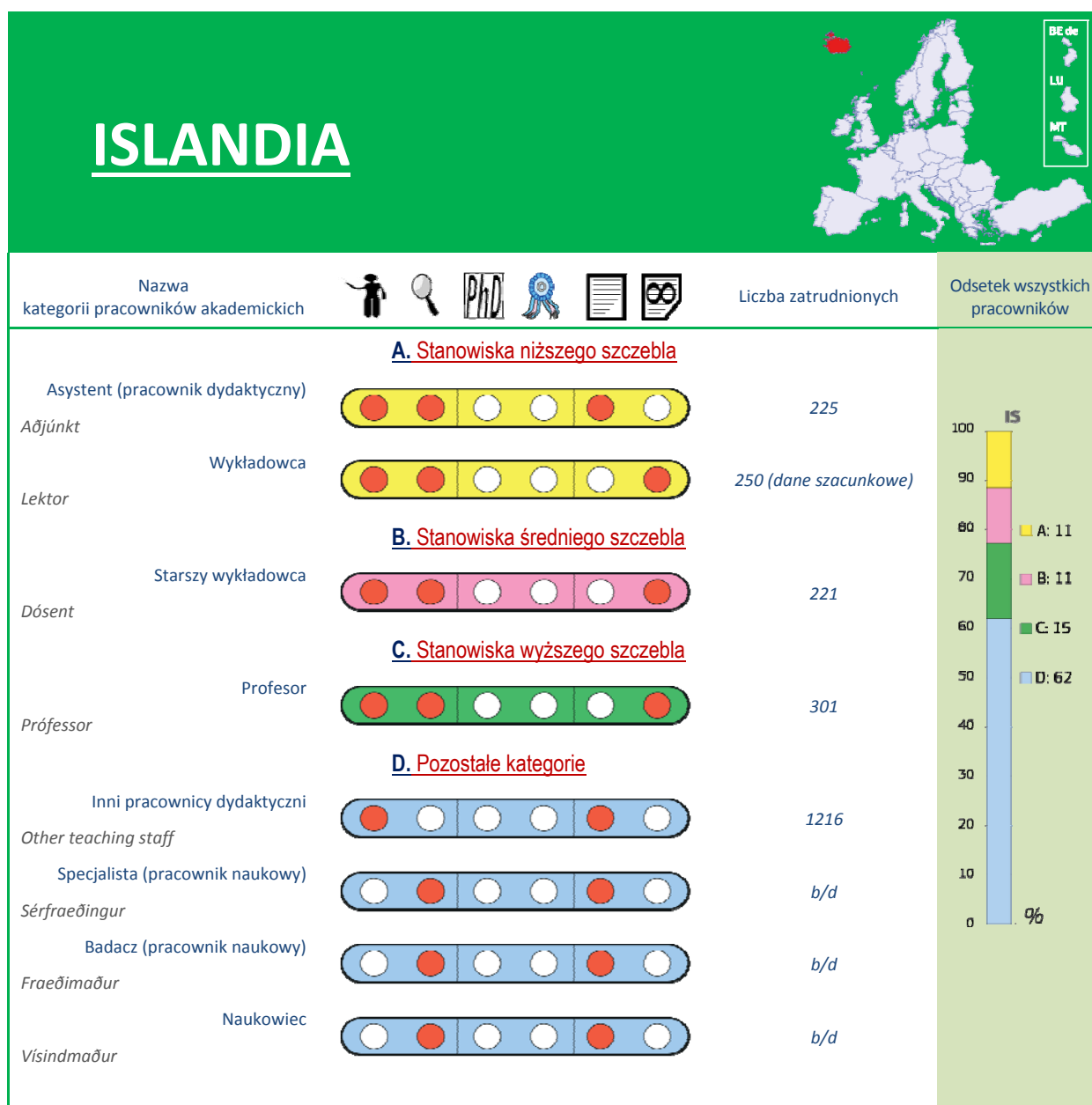


Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie BFS/OFS, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2014/2015).

Uwaga: Diagram obejmuje tylko pracowników akademickich zatrudnionych na uniwersytetach.

Typowa ścieżka kariery:

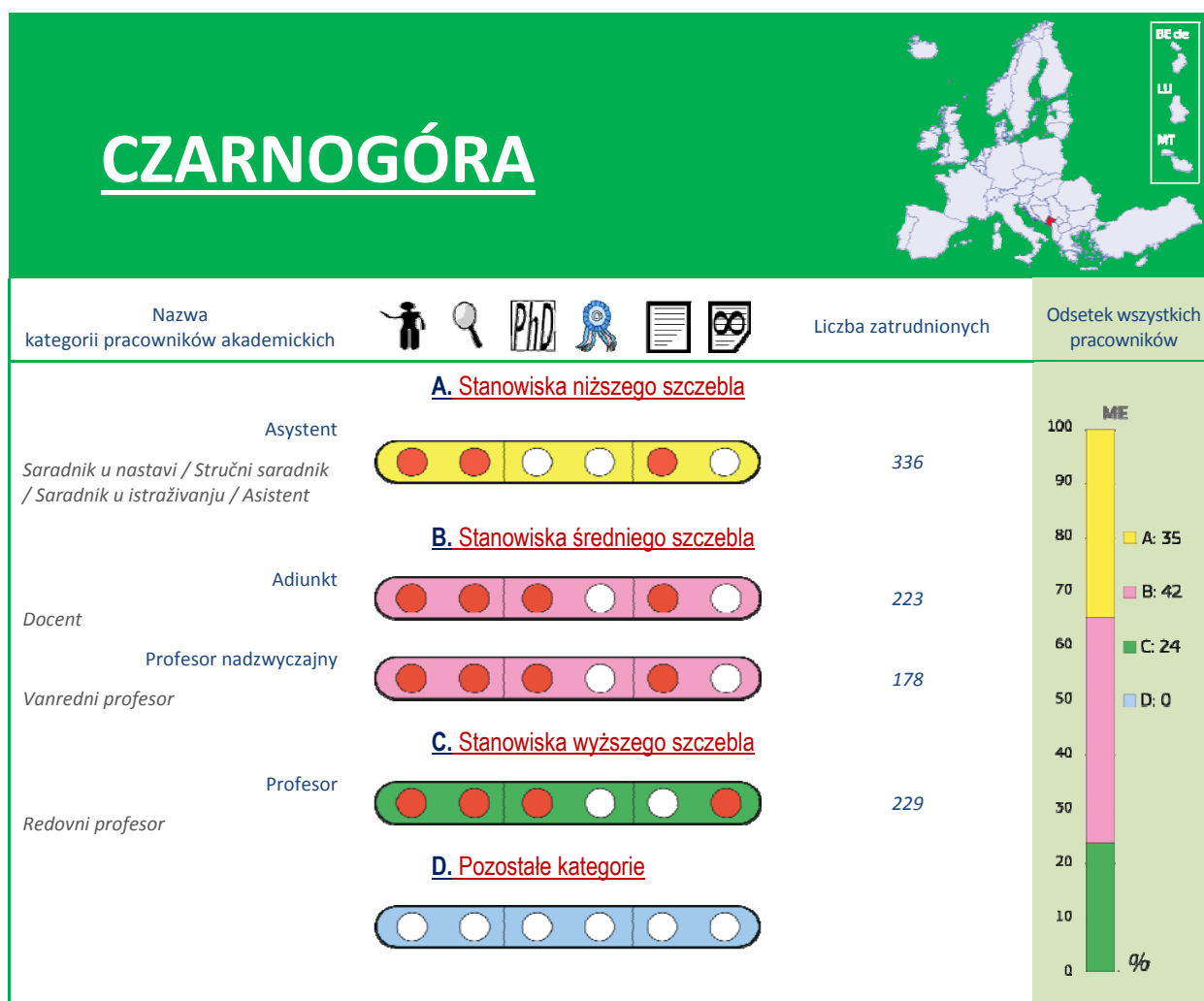
Doktorant ► Naukowiec na wczesnym etapie kariery (postdoc) ► Starszy asystent / Starszy wykładowca ► Profesor



Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie Hagstofa Íslands, 2012 (rok odniesienia danych: 2012).

Typowa ścieżka kariery:

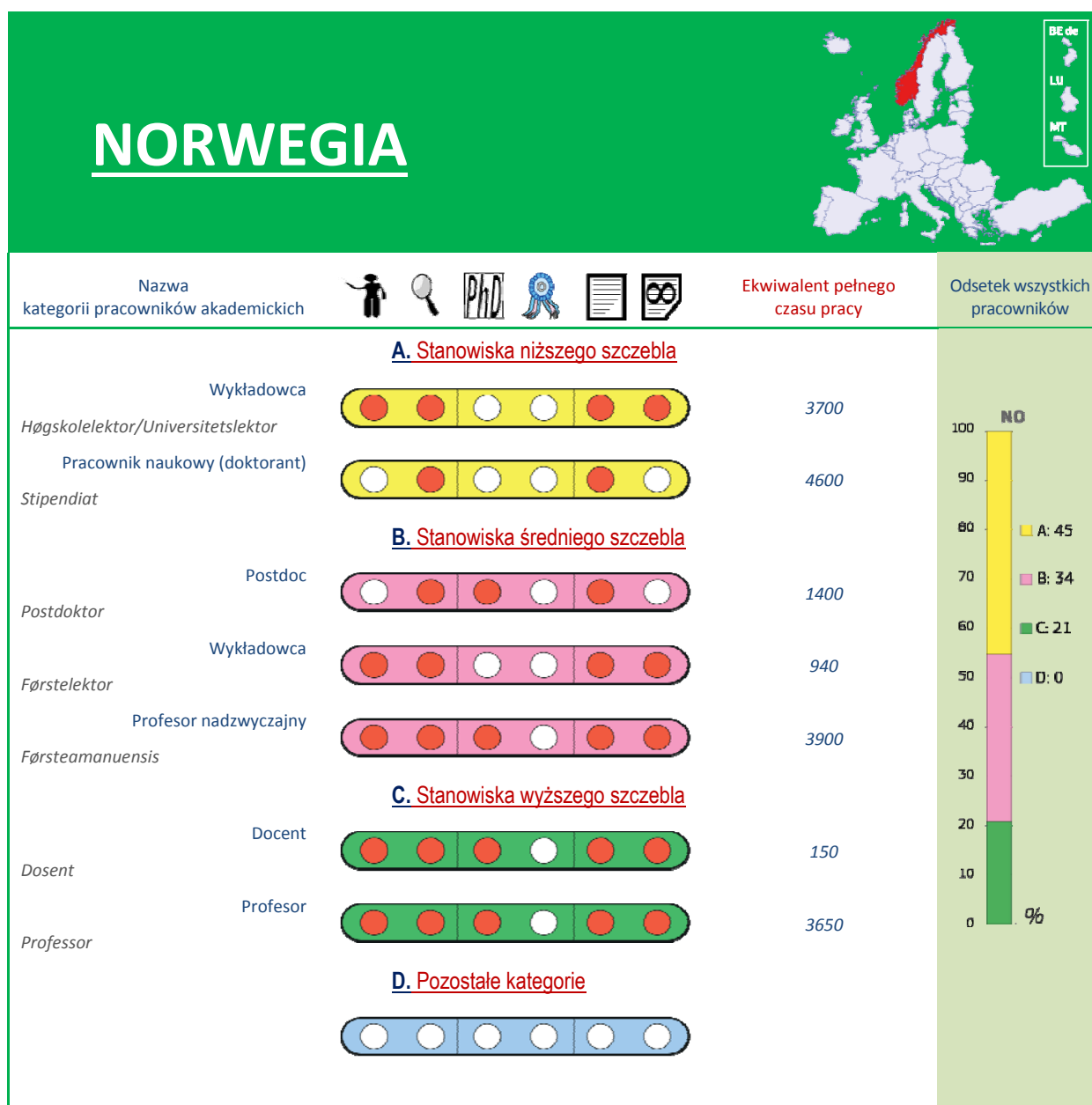
Asystent (pracownik dydaktyczny) ► Wykładowca ► Starszy wykładowca ► Profesor



Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie UCG, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2014/2015).

Typowa ścieżka kariery:

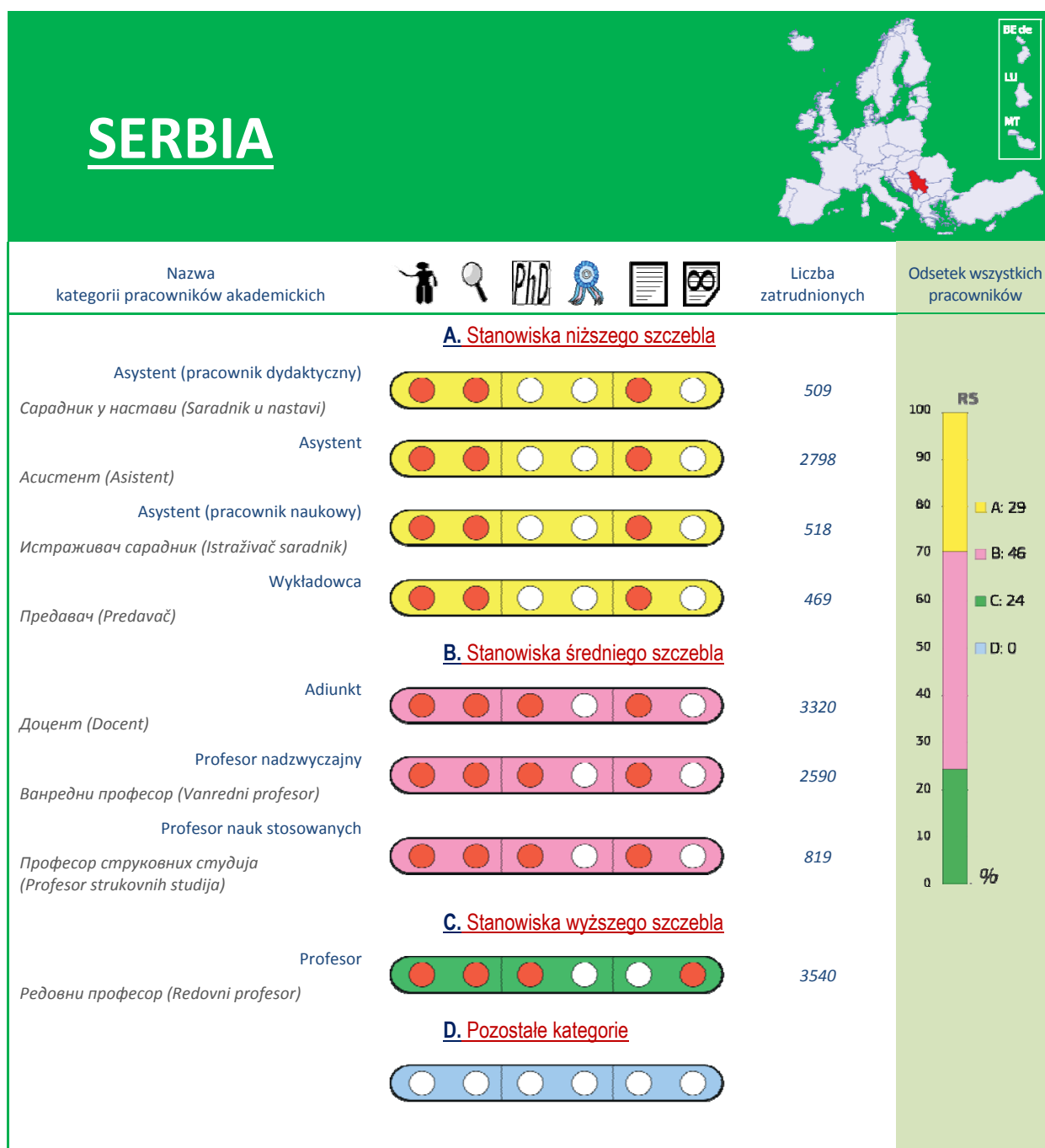
Asystent ► Adiunkt ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor



Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie DBH, 2015 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2015/2016).

Typowa ścieżka kariery:

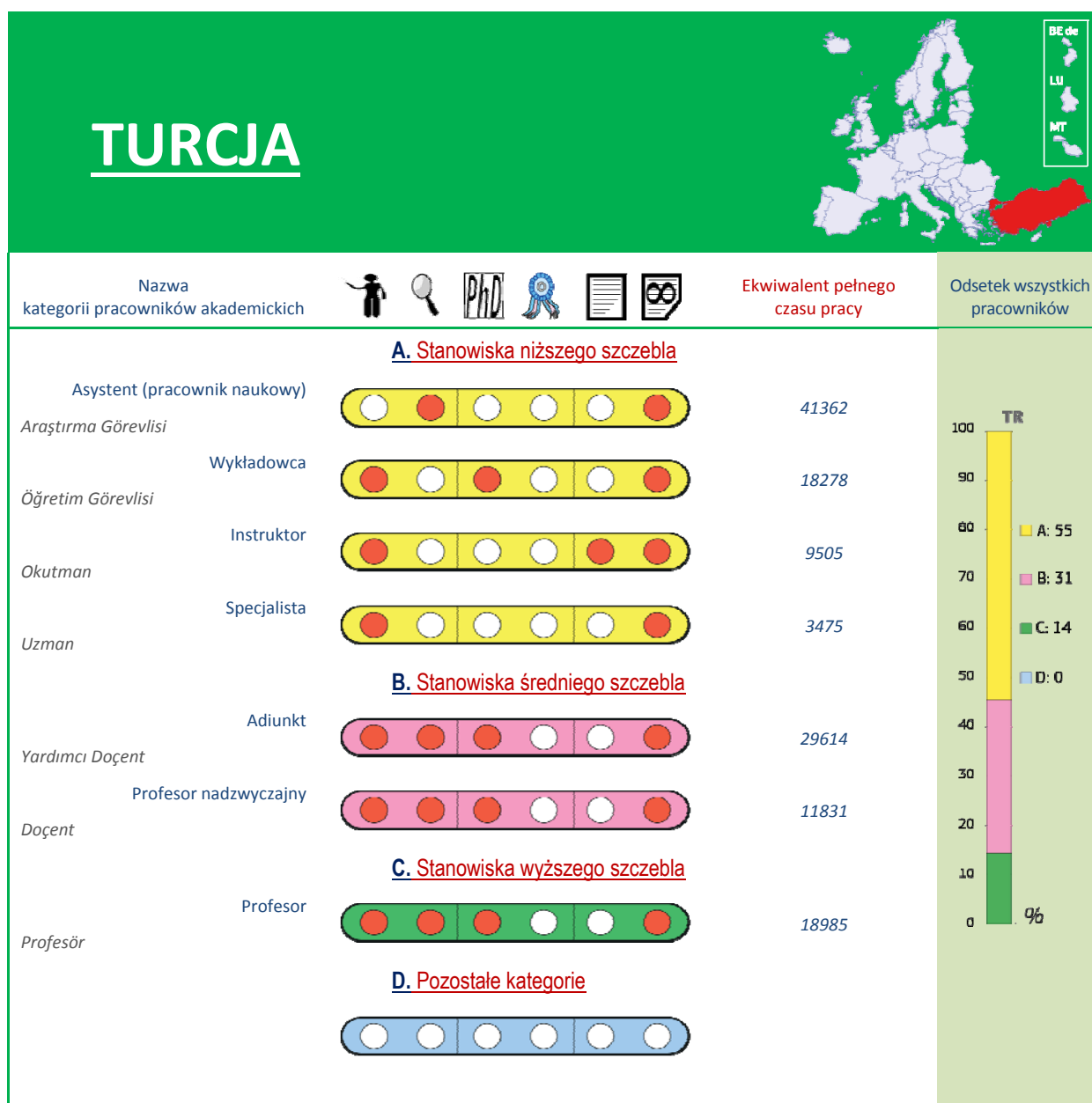
Wykładowca ► Profesor nadzwyczajny ► Pofesor



Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie MESTD, 2016 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2015/2016).

Typowa ścieżka kariery:

Asystent ► Adiunkt ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor



Źródło: Eurydice, dane statystyczne na podstawie YOK, 2014 (rok odniesienia danych: rok akademicki 2013/2014).

Typowa ścieżka kariery:

Asystent (pracownik naukowy / Wykładowca / Instruktor ► Adiunkt ► Profesor nadzwyczajny ► Profesor

Źródła danych statystycznych do diagramów krajowych

BMWF (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft) [Federalne Ministerstwo Nauki, Badań i Gospodarki (AT)], 2015 *Higher education statistics*, [Online] Dostępny pod adresem: <http://www.bmfwf.gv.at/unidata> [dostęp 10 Listopada 2016].

BFS/OFS (Bundesamt für Statistik/Office fédéral de la statistique) [Federalne Biuro Statystyczne (CH)], 2015. [Online] Dostępny pod adresem: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/aktuell/neue-veroeffentlichungen.assetdetail.272637.html> [dostęp 30 maja 2017].

CIOO (Tsentur za informatsionno osigurivane na obrazovaniето) [Centrum Informacji nt Edukacji pod nadzorem bułgarskiego Ministerstwa Edukacji i Nauki]. Nieopublikowane dane.

CNFIS (Consiliul National pentru Finanțarea Învățământului Superior) [Krajowe Konsorcjum Finansowania Szkolnictwa Wyższego (RO)], 2015. *Raport public anual – 2014 Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impugn.* [pdf] Dostępny pod adresem: http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2016/04/CNFIS-Raport-public2014_final.pdf [dostęp 13 grudnia 2016].

CREF (Conseil des Recteurs) [*Annuaire Statistique 2014*] [Online] Dostępny pod adresem: www.cref.be [dostęp 20 lutego 2017].

CVTI SR (Centrum vedecko-technických informácií SR) [Słowackie Centrum Informacji Naukowej i Technicznej (SK)], 2015. *Statistic yearbook of education*. Bratysława: CVTI SR.

DBH (DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING) [Baza danych statycznych nt szkolnictwa wyższego (NO)]. [Online] Dostępny pod adresem: http://dbh.nsd.uib.no/statistikk/kategori_ansatte.action [dostęp 27 lutego 2017].

DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência) [Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Danych Statystycznych nt Nauki (PT)], 2015. [Online] Dostępny pod adresem: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDocentes/> [dostęp 30 maja 2017].

DZS (Državni zavod za statistiku) [Chorwacki Urząd Statystyczny], 2015. *Statystyczny raport: Higher Education in 2014*. Zagreb. [pdf] Dostępny pod adresem: http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2015/SI-1545.pdf [dostęp 7 kwietnia 2016].

Baza Danych FIR-OSAP (Węgierski System Informacji nt Szkolnictwa Wyższego - Krajowy Program Zbierania Danych Statystycznych), Oktatási Hivatal [Władze Oświatowe], 2015. Budapeszt. Nieopublikowane dane.

FZS (Federalni zavod za statistiku Federacija Bosne i Hercegovine) [Urząd Statystyczny Federacji Bośni i Hercegowiny], 2015. *Higher Education in Federation Bosnia and Herzegovina. First Release n° 12.4*. [Online] Dostępny pod adresem: <http://fzs.ba/index.php/publikacije/saopcenjapriopcenja/obrazovanje/> [dostęp 27 lutego 2017].

GUS (Główny Urząd Statystyczny), 2015. Szkoły wyższe i ich finanse [Higher Education Institutions and their finances]. [Online] Dostępny pod adresem: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2014-r-2,11.html> [dostęp 7 stycznia 2016].

Hagstofa Íslands (Urząd Statystyczny, Islandia), 2012. Krajowe dane statystyczne. [Online] Dostępny pod adresem: <https://hagstofa.is/talnaefni/samfelag/menntun/haskolastig/> [dostęp 12 kwietnia 2016].

HEA (Higher Education Authority (IE)), 2013. Nieopublikowane dane.

HESA (Higher Education Statistics Agency), 2016. *Characteristics of Academic Staff in 2014/15*. [Online] Dostępny pod adresem: <https://www.hesa.ac.uk/news/25-02-2016/academic-staff> [dostęp 20 grudnia 2016].

HTM (Haridus- ja Teadusministeerium) [Ministerstwo Edukacji i Badań (EE)], 2016. Haridussilm [Baza danych statystycznych nt edukacji]. [Online] Dostępny pod adresem: <http://www.haridussilm.ee/> [dostęp 15 kwietnia 2016].

ITC (Švietimo informacinių technologijų centras) [Centrum Technologii Informacyjnych w Zakresie Edukacji (LT)], 2016. Nieopublikowane dane.

Izm (Izglītības un zinātnes ministrija) [Ministerstwo Edukacji i Nauki (LV)], 2016. PĀRSKATS par Latvijas augstāko izglītību 2015.gadā. [Doroczny Raport Statystyczny nt Szkolnictwa Wyższego na Łotwie, 2015]. [pdf] Dostępny pod adresem: http://www.izm.gov.lv/images/izglitiba_augst/Parskats_2015.pdf [dostęp 17 marca 2017].

MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) [Ministerstwo Edukacji, Kultury i Sportu (ES)], 2015. *Statistics on university staff. Teaching and research staff (TRS). Academic year 2014-2015. Total number of TRS at centers belonging to public universities by sex, group of age and professional category.* [Online] Dostępny pod adresem: https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?sel_1=19&busc_1=&cri1=00&cri1=01&cri1=02&cri1=03&cri1=04&cri1=05&cri1=06&cri1=07&cri1=08&cri1=09&cri1=10&cri1=11&cri1=12&cri1=13&cri1=14&cri1=15&cri1=16&cri1=17&cri1=18&sel_2=1&busc_2=&cri2=00&sel_3=1&busc_3=&cri3=00&rows=Categor%EDa+del+personal&columns=Sexo&columns=Grupo+de+edad&numCri=3&NumCeldas=19&type=pcaxis&path=%2FUniversitaria%2FPersonal%2F2014-2015%2FPDI%2F1_Total_Nacional%2FI0%2F&file=PDI01108.px&divi=&per=&idtab=&accion=htm [dostęp 27 grudnia 2016].

MENESR-DGRH, (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche - Direction Générale des ressources Humaines), [Ministerstwo Edukacji Narodowej, Szkolnictwa Wyższego i Badań - Dyrekcja Generalna ds. Zasobów Ludzkich (FR)], 2016. *Repères et références statistiques*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Paris. [Online] Dostępny pod adresem: <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html> [dostęp 27 grudnia 2016] i http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf#page=302 [dostęp 27 grudnia 2016].

MESTD (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja) [Ministerstwo Edukacji, Nauki i Rozwoju Technologicznego (RS)], 2016. *Pregled zvanja na visokoškolskim ustanovama - po ustanovama.* [Online] Dostępny pod adresem: http://opendata.mpn.gov.rs/get.php?dataset=vo_ustanove_zvanja2016&lang=sr&term=xls [dostęp 24 marca 2016].

Ministerstwo Edukacji i Kultury (FI), 2015. Vipunen – Dane Statystyczne nt Edukacji, Finlandia. [Online] Dostępny pod adresem: <https://vipunen.fi/fi-fi/yliopisto/Sivut/Henkilöstö.aspx> [dostęp 5 czerwca 2016].

Ministerstwo Edukacji, Badań i Spraw Religijnych (EL), Dyrekcja Generalna ds. Szkolnictwa Wyższego, Dyrekcja ds. Kadry Szkolnictwa Wyższego, 2016. Nieopublikowane dane.

MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) [Ministerstwo Edukacji i Badań Naukowych (IT)], 2015. *Personale Docente a Contratto e Tecnico Amministrativo*, DGCASIS-Ufficio Statistica e studi. [Online] Dostępny pod adresem: <http://statistica.miur.it/scripts/PERS/vPERS0.asp> [dostęp 15 maja 2017] oraz *Archivio del personale docente*, DGCASIS-Ufficio Statistica e studi. [Online] Dostępny pod adresem: <http://statistica.miur.it/scripts/PersonaleDiRuolo/vdocenti0.asp> [dostęp 16 grudnia 2016].

Moderniseringsstyrelsen [Agencja ds. Modernizacji (DK)], 2015. ISOLA (System informacyjny nt wynagrodzeń i warunków zatrudnienia). Nieopublikowane dane.

MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) [Ministerstwo Edukacji, Młodzieży i Sportu (CZ)], 2015. *Statistická ročenka školství 2015. Zaměstnanci a mzdové prostředky* [Rocznik Statystyczny – Edukacja 2015. Fundusze pracownicze i wynagrodzeniowe]. [Online] Dostępny pod adresem: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-6> [dostęp 6 stycznia 2017].

RSIS (Republika Serbska, Urząd Statystyczny), 2016. Biuletyn *Statystyczny 2016*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://www2.rzs.rs.ba/static/uploads/bilteni/obrazovanje/visoko_obrazovanje/Bilten_Visoko_Obrazovanje_13_web.pdf [dostęp 27 lutego 2017].

Statistisches Bundesamt [Federalny Urząd Statystyczny], 2016. Fachserie 11 Bildung und Kultur [Kultura i Edukacja] Reihe 4.4 Personal an Hochschulen [Kadra Instytucji Szkolnictwa Wyższego] 2015. [Online] Dostępny pod adresem: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen.html> [dostęp 27 grudnia 2016]

SURS (Statistični urad Republike Slovenije) [Urząd Statystyczny Republiki Słowenii], 2015. Personel w szkolnictwie wyższym. [Online] Dostępny pod adresem: http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Demographics/09_education/08_terciar_education/03_09537_personnel/03_09537_personnel.asp [dostęp 19 kwietnia 2016].

Szwedzkie Władze Oświatowe (Universitetskanslersämbetet), 2014. Pracownicy w szkolnictwie wyższym (Statistiska meddelanden). [Online] Dostępny pod adresem: <http://www.uka.se> [dostęp 27 października 2016].

UCG (Univerzitet Crne Gore) [Uniwersytet Czarnogóry], 2015. *Analiza stanja i strateška opredjeljenja za reorganizaciju i integraciju Univerziteta Crne Gore* [Analiza i strategiczna orientacja reorganizacji i integracji Uniwersytetu Czarnogóry]. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://www.ucg.ac.me/fajlovi/UCG%20Analiza%20stanja.pdf> [dostęp 12 kwietnia 2017].

Uniwersytet Luksemburski, 2013. Dane nt wynagrodzeń z bazy danych HR (na dzień 31 grudnia 2013). Nieopublikowane dane.

Uniwersytet Maltański, 2014/15. Baza danych HR Uniwersytetu Maltańskiego. Nieopublikowane dane.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Flamandzkie Ministerstwo Edukacji i Szkoleń (BE)], 2015. Baza danych pracowników Flamandzkiego Ministerstwa Edukacji i Szkoleń. Nieopublikowane dane.

VLIR (Vlaamse Interuniversitaire Raad) [Flamandzka Rada Międzyuczelniana (BE)], 2015. Baza danych pracowników Flamandzkiej Rady Międzyuczelnianej. Nieopublikowane dane.

VNSU (Stowarzyszenie uniwersytetów Holandii), 2015. [Online] Dostępny pod adresem: http://www.vnsu.nl/en_GB/f_c_verhouding_vast_tijdelijk.html [dostęp 20 lutego 2017].

YOK (Yükseköğretim Kurulu) [Rada Szkolnictwa Wyższego (TR)], 2014. *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası* [Rozwój, Jakość, Umiędzynarodowienie: Mapa Drogowa Szkolnictwa Wyższego w Turcji], s. 93. [pdf] dostępny pod adresem: <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/2922270/B%C3%BCy%C3%BCme+Kalite+Uluslararasılaşma%20B1la%C5%9Fma+etinsaya-19x27-12,5forma.pdf/e5681887-1560-4fc3-9bab-0402e7f3ec2b> [dostęp 6 czerwca 2016].

Załącznik nr 2: Wybrane przykłady programów mobilności kadry akademickiej

W niniejszym Załączniku przedstawiono wybrane przykłady dużych programów ułatwiających mobilność kadry akademickiej. Przykłady te obejmują informacje na temat kategorii uczestniczących pracowników, najnowsze statystyki dotyczące poziomów uczestnictwa i rodzajów wsparcia finansowego zapewnianego przez władze na szczeblu centralnym (w tym również współfinansowanie programów dofinansowanych z UE).

Dalsze informacje na temat programów mobilności kadry akademickiej są dostępne w opisach krajowych systemów edukacji opracowanych przez Eurydice ⁽¹¹⁸⁾.

Belgia (Wspólnota Francuska)

MOBILNOŚĆ wyjazdowa			
Program	Kategorie uprawnionych pracowników akademickich	Liczba uczestników (za ostatni dostępny rok)	Wsparcie finansowe (np. wynagrodzenia, granty, itd.)
JSPS (Japońskie stypendia badawcze dla naukowców zagranicznych) ⁽¹¹⁹⁾	Młodzi naukowcy z doktoratem (ang. <i>postdoc</i>) ze Wspólnoty Francuskiej	2 każdego roku	Granty przyznawane na okres do 2 lat na działalność badawczą pod nadzorem pracownika akademickiego z Japonii
Stáže podoktorskie oferowane przez <i>European Centre for Theoretical Physics</i> ⁽¹²⁰⁾	Naukowcy na wczesnym etapie kariery		Kontrakty podoktorskie zawierane na okres 2 lat
Stáže podoktorskie oferowane przez <i>Wallonie-Bruxelles International (WBI.World)</i> ⁽¹²¹⁾	Młodzi naukowcy z doktoratem (ang. <i>postdoc</i>) ze Wspólnoty Francuskiej	48 w 2015 r. (9 projektów krótkoterminowych i 39 projektów długoterminowych)	Grant przyznawany na okres do 2 lat (1200 EUR miesięcznie) i jedna podróż w dwie strony
' <i>Scientific missions</i> '	Zatrudniony na stałe personel na uczelniach we Wspólnocie Francuskiej	37 w roku akademickim 2016-2017	Maks. 1 rok. Miesięczny dodatek stały w wys. 3100 EUR w przypadku wyjazdu.
ERASMUS+	Wyjazdy nauczycieli akademickich w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych/w celach szkoleniowych:	2014: 210 wyjazdów w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych i 180 wyjazdów w celach szkoleniowych	
MOBILNOŚĆ przyjazdowa			
Program	Kategorie uprawnionych pracowników akademickich	Liczba uczestników (za ostatni dostępny rok)	Wsparcie finansowe (np. wynagrodzenia, granty, itd.)
' <i>Ulysse Mobility</i> ' ⁽¹²²⁾	Wysoko wykwalifikowani naukowcy, którzy przebywają za granicą od co najmniej pięciu lat.	1 w 2016 r.	Umowa o pracę zawierana na maks. okres trzech lat (następnie, pod pewnymi warunkami, możliwe jest zatrudnienie na stałe) budżet maks. 200.000 EUR rocznie.
Stypendia badawcze dla naukowców zagranicznych (<i>Wallonie-Bruxelles International</i>)	Młodzi naukowcy z doktoratem (ang. <i>postdoc</i>) spoza Wspólnoty Francuskiej	25 w 2016 r. (8 projektów krótkoterminowych i 17 projektów długoterminowych)	Roczne stypendium (z możliwością jednokrotnego przedłużenia). Miesięczna kwota 1200 EUR i jedna podróż w dwie strony.
Naukowcy przyjeżdżający na urlopy naukowe („misje naukowe”)	Personel o stabilnej pozycji na uczelniach zagranicznych	51 w roku akademickim 2016-2017	Maks. 1 rok. Miesięczny dodatek stały w wys. 2500 EUR w przypadku przyjazdu.
Program „ <i>Attract brains for Brussels</i> ” prowadzony przez region Stołeczny Brukseli ⁽¹²³⁾	Belgijscy naukowcy ekspatrianci lub naukowcy z zagranicy przyjeżdżający do Brukseli, aby pracować na uniwersytetach w Brukseli lub kolegiach uniwersyteckich.	5 w 2016 r.	Miesięczne wynagrodzenie/ stypendium; wsparcie logistyczne dla projektu badawczego w wys. maks. 25.000 EUR miesięcznie, koszty administracyjne związane z projektem w wys. maks. 25.000 UR miesięcznie i inne.

⁽¹¹⁸⁾ Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015. *Mobility and Internationalisation*
https://webgate.ec.europa.eu/fpifis/mwikis/eurydice/index.php/Mobility_and_Internationalisation

⁽¹¹⁹⁾ http://www.jsps.go.jp/english/e-fellow/long_list.html; <http://www.frs-fnrs.be/en/index.php/international/careers/in-out-posts>

⁽¹²⁰⁾ <http://www.frs-fnrs.be/en/index.php/international/careers/in-out-posts>

⁽¹²¹⁾ <http://www.wbi.be/fr/WBI-WORLD#.VxT549SLTIU>

⁽¹²²⁾ Program finansowany przez F.R.S.-FNRS (agencja ds. finansowania badań we Wspólnocie Francuskiej).

⁽¹²³⁾ <http://www.innoviris.be/fr/soutien-financier-aux-organismes-de-recherche/programms-bruxellois/attract-brains-for-brussels>

Niemcy

MOBILNOŚĆ wyjazdowa			
Program ⁽¹²⁴⁾	Kategorie uprawnionych pracowników akademickich	Liczba uczestników (za ostatni dostępny rok)	Wsparcie finansowe (np. wynagrodzenia, granty, itd.)
Niemiecka Centrala Wymiany Akademickiej (DAAD)	Wszystkie kategorie z naciskiem na młodych naukowców z doktoratem; niemieccy i zagraniczni pracownicy dydaktyczni i naukowci mieszkający w Niemczech w momencie aplikowania.	11 269 uczestników w 2014 r.	Różne typy finansowania
Niemiecka Fundacja Badawcza (DFG)	Wszystkie kategorie pracowników akademickich i naukowych	2002 uczestników w 2014 r.	Różne typy finansowania
Działanie UE Maria Skłodowska-Curie	Wszystkie kategorie pracowników akademickich i naukowych	1 124 uczestników w 2014 r.	Różne typy finansowania
Inne programy	Wszystkie kategorie pracowników akademickich i naukowych	1 541 w 2014 r.	
MOBILNOŚĆ przyjazdowa			
Program ⁽¹²⁵⁾	Kategorie uprawnionych pracowników akademickich	Liczba uczestników (za ostatni dostępny rok)	Wsparcie finansowe (np. wynagrodzenia, granty, itd.)
Niemiecka Centrala Wymiany Akademickiej (DAAD)	Wszystkie kategorie z naciskiem na młodych naukowców z doktoratem; niemieccy i zagraniczni pracownicy dydaktyczni i naukowci mieszkający za granicą w momencie aplikowania.	18.527 uczestników w 2014 r.	Różne typy finansowania
Niemiecka Fundacja Badawcza (DFG)	Wszystkie kategorie pracowników akademickich i naukowych	9846 uczestników w 2014 r.	Różne typy finansowania
Fundacja Humboldta	Wszystkie kategorie pracowników akademickich i naukowych	1956 uczestników w 2014 r.	Różne typy finansowania
Działanie UE Maria Skłodowska-Curie	Wszystkie kategorie pracowników akademickich i naukowych	1874 uczestników w 2014 r.	Różne typy finansowania
Inne typy	Wszystkie kategorie pracowników akademickich i naukowych	1346 uczestników w 2014 r.	Różne typy finansowania
<i>Hermann von Helmholtz Gemeinschaft</i>	Wszystkie kategorie pracowników akademickich i naukowych	8523 <i>Wissenschaft weltoffen</i> , rok odniesienia 2013	Różne typy finansowania

⁽¹²⁴⁾ <http://www.wissenschaftweltoffen.de/daten/6/1/1?lang=en>

⁽¹²⁵⁾ <http://www.wissenschaftweltoffen.de/daten/6/5/1?lang=en>

Hiszpania

MOBILNOŚĆ wyjazdowa			
Program	Kategorie uprawnionych pracowników akademickich	Liczba uczestników (za ostatni dostępny rok)	Wsparcie finansowe (np. wynagrodzenia, granty, itd.)
Pobyty i transfery w ramach subprogramu kształcenia nauczycieli uniwersyteckich ⁽¹²⁶⁾	Pracownicy naukowci	550 krótkich pobyków w Hiszpanii i za granicą oraz 30 czasowych transferów za granicę w 2015 r.	Krótkie pobyty: diety dzienne wynoszące maks. 60 EUR i pokrycie kosztów podróży. Czasowy transfer: Grant wynoszący maks. 1500 EUR na miesiąc, jako dodatek do pomocy w ramach subprogramu i pokrycia kosztów podróży.
Mobilność pracowników dydaktycznych i naukowych wyższego szczebla, w tym program <i>Salvador Madariaga</i>	Pracownicy akademicy wyższego szczebla	Do 400 pobyków w ramach mobilności w 2015 r.	Grant wynoszący maks. 3100 EUR miesięcznie plus dodatek na pokrycie kosztów podróży i zagospodarowania
Pobyty zagraniczne <i>José Castillejo</i>	Pracownicy akademicy, którzy niedawno obronili doktorat	Do 260 pobyków w 2015 r.	Grant wynoszący maks. 3100 EUR miesięcznie plus dodatek na pokrycie kosztów podróży i zagospodarowania
MOBILNOŚĆ przyjazdowa			
Program	Kategorie uprawnionych pracowników akademickich	Liczba uczestników (za ostatni dostępny rok)	Wsparcie finansowe (np. wynagrodzenia, granty, itd.)
<i>Juan de la Cierva</i> - program wsparcia dla stażystów	Pracownicy akademicy niższego szczebla	Do 225 uczestników w 2015 r.	Kontrakt na dwa lata. 25.000 EUR
<i>Ramón y Cajal</i> - program wsparcia dla stażystów	Pracownicy akademicy średniego i wyższego szczebla	Do 175 uczestników w 2015 r.	Wsparcie finansowe wynoszące 33.720 EUR rocznie. Dodatkowe wsparcie na pokrycie kosztów badań wynoszące 40.000 euro w ciągu czterech lat.
Wsparcie przeznaczone na promowanie stałych umów o pracę dla wykładowców.	Pracownicy akademicy średniego i wyższego szczebla	Do 13 uczestników w 2015 r.	Wsparcie finansowe wynoszące 10.000 EUR na jedną umowę na czas nieokreślony

⁽¹²⁶⁾ Patrz krajowy subprogram na rzecz mobilności [Spanish National Plan for Scientific And Technical Research And Innovation 2013-2016](#)

Litwa

MOBILNOŚĆ wyjazdowa			
Program	Kategorie uprawnionych pracowników akademickich	Liczba uczestników (za ostatni dostępny rok)	Wsparcie finansowe (np. wynagrodzenia, granty, itd.)
Dodatkowe fundusze towarzyszące programowi UE Erasmus+ ⁽¹²⁷⁾	Wszystkie kategorie pracowników akademickich	801 wizyt (spośród ogółem 1.723 wizyt pracowników w ramach programu Erasmus+) finansowanych ze środków krajowych w roku akademickim 2014/15	Dofinansowanie krajowe z budżetu litewskiego (w sumie 742 000 EUR w roku akademickim 2014/15) Dofinansowanie pokrywa tylko koszty utrzymania i koszty podróży (średnio 925 EUR/pobyt). Wizyty krótkoterminowe (do 2 tygodni).
Krajowy Program Stypendialny ⁽¹³¹⁾	Wszystkie kategorie pracowników dydaktycznych i naukowych	32 wizyty finansowane z funduszy krajowych w roku akademickim 2015/16	Dofinansowanie krajowe z budżetu litewskiego (w sumie 56.245 EUR w roku akademickim 2015/16) Typy dofinansowania: 1. stypendium plus koszty podróży - średnio 3.025 EUR na wizytę 2. tylko koszty podróży (w przypadku, gdy stypendium zapewnia kraj przyjmujący) - średnio 120 EUR na wizytę Pobyty od 1 do 5 miesięcy
Pobyty dydaktyczne lub naukowe finansowane przez Litewską Radę ds. Badań Naukowych ⁽¹²⁸⁾	Wszystkie kategorie pracowników dydaktycznych i naukowych oraz doktoranci	W latach 2009-2015 - łącznie 1337 pobyty naukowych zostało sfinansowanych (340 wizyt w roku akademickim 2015/16).	Dofinansowanie krajowe z budżetu państwa (lata 2009-2015). Fundusze strukturalne UE (od 2016 r.) Typy dofinansowania: 1. Koszty pobytu i podróży 2. Koszty związane z uzyskaniem wizy, ubezpieczeniem 3. Opłaty rejestracyjne 4. Koszty wypraw badawczych Kwota wsparcia: W latach 2009-2015 - 1,1 mln EUR (402.674 EUR w roku akademickim 2015/16).
MOBILNOŚĆ przyjazdowa			
Program	Kategorie uprawnionych pracowników akademickich	Liczba uczestników (za ostatni dostępny rok)	Wsparcie finansowe (np. wynagrodzenia, granty, itd.)
Litewski program stypendialny ⁽¹²⁹⁾	Wszystkie kategorie pracowników dydaktycznych i naukowych	20 wizyt w roku akademickim 2015/16	Dofinansowanie krajowe z budżetu litewskiego (około 40.000 EUR w roku akademickim 2015/16) Rodzaje dotacji: miesięczne stypendia (średnio 600 EUR miesięcznie) Kwota wsparcia: Pobyty od 1 do 10 miesięcy
Dofinansowanie krajowe dla instytucji szkolnictwa wyższego dot. wysokiej rangi profesorów i wykładowców przyjeżdżających z zagranicy ⁽¹³⁰⁾	Wszystkie kategorie pracowników dydaktycznych i naukowych	80-90 wizyt rocznie	Dofinansowanie krajowe z budżetu litewskiego (około 185.000 EUR w roku akademickim 2015/16) Wynagrodzenia, koszty utrzymania i koszty podróży (średnio 2250 EUR/pobyt). Wizyty krótkoterminowe (1 -3 tygodnie).
Wsparcie krótkoterminowych pobyty dydaktycznych lub badawczych ufundowane przez Litewską Radę ds. Badań Naukowych ⁽¹³¹⁾	Wszystkie kategorie naukowców	10 wizyt w 2015 r.	Fundusze strukturalne UE (2009-2015) Koszty utrzymania i podróży Kwota wsparcia: Średnio 1310 EUR na pobyt dydaktyczny i 2560 EUR na pobyt naukowy

⁽¹²⁷⁾ <http://www.smpf.lt/en/programs-we-administer>⁽¹²⁸⁾ <http://www.lmt.lt/en/rnd/other.html>⁽¹²⁹⁾ www.scholarships.lt⁽¹³⁰⁾ www.smpf.lt⁽¹³¹⁾ <http://www.lmt.lt/en/rnd/other/visits.html>

Austria

MOBILNOŚĆ wyjazdowa			
Program	Kategorie uprawnionych pracowników akademickich	Liczba uczestników (za ostatni dostępny rok)	Wsparcie finansowe (np. wynagrodzenia, granty, itd.)
AKTION ⁽¹³²⁾	Doktoranci Doktorzy Naukowcy	Rok akademicki 2014/15: 4 beneficjentów	Grant wynoszący maks. 1500 EUR/miesiąc
CEEPUS ⁽¹³³⁾	Doktoranci Doktorzy Naukowcy	Rok akademicki 2014/15: 87 beneficjentów	Dodatek wynoszący 200 EUR miesięcznie (min. pobyt 2 miesiące); pokrycie kosztów podróży
ERASMUS+	Wyjazdy nauczycieli akademickich w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych/w celach szkoleniowych: Pracownicy pracujący w instytucjach szkolnictwa wyższego w kraju będącym uczestnikiem programu lub kraju partnerskim	Rok akademicki 2014/15: Okolo 870 mobilności w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych Okolo 428 mobilności w celach szkoleniowych (dane wstępne)	Grant, w tym dofinansowanie kosztów podróży i kosztów bezpośrednio związanych z utrzymaniem uczestników podczas pobytu
MOBILNOŚĆ przyjazdowa			
Program	Kategorie uprawnionych pracowników akademickich	Liczba uczestników (za ostatni dostępny rok)	Wsparcie finansowe (np. wynagrodzenia, granty, itd.)
AKTION	Doktoranci Doktorzy Naukowcy	Rok akademicki 2014/15: 43 beneficjentów	Grant wynoszący maks. 1200 EUR
CEEPUS	Doktoranci Doktorzy Naukowcy	Rok akademicki 2014/15: 123 beneficjentów	Grant wynoszący maks. 1040 EUR miesięcznie
<i>Mach/Werfel/Plaschka</i> ⁽¹³⁴⁾	Doktoranci Doktorzy Naukowcy	Rok akademicki 2014/15: 32 beneficjentów	Grant wynoszący maks. 1040 EUR miesięcznie <i>Plaschka/Werfel</i> : Dodatek 93 EUR/miesiąc na zakup książek Jednorazowy dodatek wynoszący maks. 730 EUR dla beneficjentów z pozaeuropejskich krajów rozwijających się

⁽¹³²⁾ Kraje uczestniczące: Austria, Czechy, Słowacja, Węgry

⁽¹³³⁾ *Central European Exchange Programme for University Studies*

⁽¹³⁴⁾ Grant Ernst Mach / Stypendium Franz Werfel / Grant Richard Plaschka

Słowacja

MOBILNOŚĆ wyjazdowa			
Program	Kategorie uprawnionych pracowników akademickich	Liczba uczestników (za ostatni dostępny rok) ⁽¹³⁵⁾	Wsparcie finansowe (np. wynagrodzenia, granty, ubezpieczenie, itd.)
Mobilność akademicka	Wszystkie	8 zatwierdzonych wnioskodawców w 2015 r.	Dofinansowanie kosztów podróży
Słowacki krajowy program stypendialny	Wszystkie	32 zatwierdzonych wnioskodawców w roku akademickim 2015/16	Dofinansowanie kosztów podróży
CEEPUS	Wszystkie	208 zatwierdzonych mobilności w roku akademickim 2014/15	Zwrot kosztów podróży przez CEEPUS/Słowacja. Stypendia na pokrycie kosztów utrzymania są zapewniane przez kraj przyjmujący.
MOBILNOŚĆ przyjazdowa			
Program	Kategorie uprawnionych pracowników akademickich	Liczba uczestników (za ostatni dostępny rok)	Wsparcie finansowe (np. wynagrodzenia, granty, ubezpieczenie, itd.)
Słowacki krajowy program stypendialny	Wszystkie	121 beneficjentów w 2015 r.	Dotacja w wysokości średnio 900 EUR na pokrycie kosztów utrzymania i kosztów administracyjnych.
CEEPUS	Wszystkie	252 beneficjentów w 2015 r.	Dotacja w wysokości 470 EUR na pokrycie kosztów utrzymania. Koszty podróży są wypłacane przez kraj pochodzenia.
Mobilność akademicka	Wszystkie	24 beneficjentów w roku akademickim 2015/2016	Typ i wysokość wsparcia zależy od warunków umowy dwustronnej.

⁽¹³⁵⁾ Dane statystyczne zebrane przez Słowacką Akademicką Agencję Informacyjną (SAIA). <http://www.saia.sk/> SAIA jest odpowiedzialna jedynie za selekcję wnioskodawców na Słowacji. Realizacja mobilności jest monitorowana przez biura w kraju przyjmującym.

Szwecja

MOBILNOŚĆ wyjazdowa			
Program	Kategorie uprawnionych pracowników akademickich	Liczba uczestników (za ostatni dostępny rok) ⁽¹³⁶⁾	Wsparcie finansowe (np. wynagrodzenia, granty, ubezpieczenie, itd.)
Erasmus+	Wszystkie	485 uczestników w roku akademickim 2014/15 462 uczestników w roku akademickim 2015/16 - wstępne dane	Całkowita kwota wsparcia: 558.342 EUR w roku akademickim 2014/2015 (podróże i granty)
Nordplus Szkolnictwo Wyższe ⁽¹³⁷⁾	Wszystkie	127 uczestników w 2013 r.	Dofinansowanie kosztów podróży i utrzymania. Uprawnione działania: opracowywanie materiałów dydaktycznych, rozwój nauczania, tutoringu, praktyk/współpracy z rynkiem pracy. Kwota wsparcia: Brak danych
<i>Linnaeus Palme</i> ⁽¹³⁸⁾	Wszystkie	408 uczestników w roku akademickim 2015/16 ⁽¹³⁹⁾	Stawka jednolita/ryczałt. Koszty kwalifikowalne: koszty podróży, utrzymania, ubezpieczenia, wizy, szczepień, przygotowania językowego i kulturowego, dodatkowe koszty administracyjne. Całkowita kwota wsparcia: 8.546.256 SEK (rok akademicki 2015/16)
MOBILNOŚĆ przyjazdowa			
Program	Kategorie uprawnionych pracowników akademickich	Liczba uczestników (za ostatni dostępny rok)	Wsparcie finansowe (np. wynagrodzenia, granty, ubezpieczenie, itd.)
Erasmus+	Wszystkie	474 uczestników w roku akademickim 2014/15 430 uczestników w roku akademickim 2015/16 (wstępne dane)	Całkowita kwota wsparcia: 446.893 EUR (podróże i granty) w roku akademickim 2014/15
Nordplus Szkolnictwo Wyższe	Wszystkie	132 uczestników w 2013 r.	Koszty podróży i utrzymania Uprawnione działania: opracowywanie materiałów dydaktycznych, rozwój nauczania, tutoringu, praktyk/współpracy z rynkiem pracy. Kwota wsparcia: Brak danych
<i>Linnaeus Palme</i> ()	Wszystkie	400 (2015 /16) ⁽²⁷⁾	Stawka jednolita/ryczałt (koszty kwalifikowalne: koszty podróży, utrzymania, ubezpieczenia, wiz, szczepień, przygotowania językowego i kulturowego, dodatkowe koszty administracyjne). Całkowita kwota wsparcia: 11.561.588 SEK (rok akademicki 2015/16)

⁽¹³⁶⁾ Dane statystyczne dot. programu Erasmus+ i *Linnaeus Palme* zbierane są przez Szwedzką Radę ds. Szkolnictwa Wyższego (*Universitets- och högskolerådet*, UHR), www.uhr.se. Dane statystyczne dot. programu Nordplus dla szkolnictwa wyższego są gromadzone przez Centrum Międzynarodowej Mobilności (CIMO), Finlandia, www.cimo.fi.

⁽¹³⁷⁾ Program jest finansowany przez Nordycką Radę Ministrów. Program zapewnia wsparcie finansowe współpracy oświatowej pomiędzy partnerami z ośmiu krajów uczestniczących z regionu bałtyckiego i nordyckiego: Szwecja, Dania, Norwegia, Finlandia, Islandia, Estonia, Łotwa, Litwa. <http://www.nordplusonline.org/>

⁽¹³⁸⁾ Program finansowany jest przez Szwedzką Agencję Międzynarodowej Współpracy i Rozwoju (SIDA) i administrowany przez Szwedzką Radę ds. Szkolnictwa Wyższego.

⁽¹³⁹⁾ Obejmuje 26 mobilności w celu uczestnictwa w przygotowawczych kursach językowych realizowanych przez pracowników, którzy również uczestniczą w wymianach, tzn. osoby te są liczone dwukrotnie.

BIBLIOGRAFIA

Aarveaara, T., Dobson, I. R. and Wikstrom, J., 2015. Changing Employment and Working Conditions. W: T. Fumasoli, G. Goastellec & B. M. Kehm, red. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Cham: Springer International Publishing, ss. 95-116.

Ates, G., Brechelmacher, A., 2013. Academic Career Paths. W: U. Teichler & E.A. Höhle, red. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve European Countries*. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 8. Dordrecht: Springer, ss. 13-35

Ates, G. I in., 2011. *Eurodoc Survey I. The First Eurodoc Survey on Doctoral Candidates in Twelve European Countries. Descriptive Report*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://eurodoc.net/wp-content/uploads/2012/07/Eurodoc_survey_I_report_2011.pdf [dostęp 11 lipca 2016].

Bentley, P. J., Kyvik, S., 2012. Academic work from a comparative perspective: a survey of faculty working time across 13 countries. *Higher Education*, 63(4), ss. 529-547.

BFUG Working group on Mobility and Internationalisation, 2015. *Report of the 2012-2015 BFUG Working group on Mobility and Internationalisation*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/7/MI_WG_Report_613717.pdf [dostęp 14 listopada 2016].

Brechelmacher, A. i in., 2015. The Rocky Road to Tenure – Career Paths in Academia. W: T. Fumasoli, G. Goastellec & B. M. Kehm, red. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Cham: Springer International Publishing, ss. 13-40.

Council of Europe, Kohler, J. and Huber, J. red., 2006. Higher education governance between democratic culture, academic aspirations and market forces. *Council of Europe higher education series No. 5*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Education International, 2007. *Constructing Paths to Staff Mobility in the European Higher Education Area: from Individual to Institutional Responsibility*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://media.ehea.info/file/Education_International/86/5/EI_study_mobility_582865.pdf [dostęp 14 listopada 2016].

EIGE (European Institute for Gender Equality), 2016. *Integrating gender equality into academia and research organisations. Analytical paper*. Luxembourg: Publications Office of the European Union [Online] Dostępny pod adresem: http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=MH0116792 [dostęp 1 czerwca 2017]

ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), 2003. Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond-visions for the future: second ENQA Survey. Occasional Papers 14.

ENQA, 2005. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

ENQA, 2012. Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond-visions for the future: third ENQA Survey. Occasional Papers 18.

ENQA, 2015. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

EUA (European University Association), 2010. *Salzburg II Recommendations. European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Salzburg_II_Recommendations [dostęp 11 lipca 2016].

EUA, 2011. *University Autonomy in Europe II The Scorecard*. Dostępny pod adresem: http://www.eua.be/Libraries/publications/University_Autonomy_in_Europe_II_-_The_Scorecard.pdf?sfvrsn=2 [dostęp 11 lipca 2016].

Eurofound (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions), 2014. *Working conditions and job quality: Comparing sectors in Europe*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1384en.pdf [dostęp 16 sierpnia 2016].

European Commission, 1999. *Women and science – Mobilising women to enrich European research*, 1999. Dostępny pod adresem: https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/g_women_en.pdf [dostęp 1 czerwca 2017].

European Commission, 2011a. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. COM(2011) 567 final – Nieopublikowany w Dzienniku Urzędowym. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=EN> [dostęp 3 listopada 2015].

European Commission, 2011b. *Strategy for equality between women and men*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostępny pod adresem: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/strategy_equality_women_men_en.pdf [dostęp 1 czerwca 2017].

European Commission, 2011c. *Towards a European Framework for research Careers*. [pdf] Dostępny pod adresem: https://era.gv.at/object/document/1509/attach/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_final.pdf [dostęp 11 lipca 2016].

European Commission, 2015a. *Erasmus – Fact, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-14*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission, 2015b. *Report from the Commission to the European Parliament, the Council and the European Economic and Social Committee Report on the application of Council Directive 2004/113/EC implementing the principle of equal treatment between men and women in the access to and supply of goods and services*, COM/2015/ 0190 final. Dostępny pod adresem: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52015DC0190&qid=1435757906684> [dostęp 1 czerwca 2017].

European Commission, 2016a. *Report on equality between women and men 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union Dostępny pod adresem: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/annual_reports/160422_annual_report_en.pdf [dostęp 1 czerwca 2017].

European Commission, 2016b, *She Figures 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostępny pod adresem: https://ec.europa.eu/research/swafs/index.cfm?pg=library&lib=gender_equality [dostęp 1 czerwca 2017].

European Commission, 2016c. *Strategic engagement for gender equality 2016-2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [pdf] Dostępny pod adresem: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/document/files/strategic_engagement_en.pdf [dostęp 1 czerwca 2017].

European Commission/EACEA/Eurydice, 2010. *Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostępny pod adresem: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120en.pdf [dostęp 1 czerwca 2017].

- European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Staff Mobility in Higher Education: National Policies and Programmes*. Eurydice Overview. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/focus-on/documents/156EN.pdf> [dostęp 20 października 2016].
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice, 2008. *Higher Education Governance in Europe: Policies, structures, funding and academic staff*. Eurydice Report. Brussels: Eurydice.
- Fumasoli, T., Goastellec G. i Kehm, B.M, 2015. Academic Careers and Work in Europe: Trends, Challenges, Perspectives. W: T. Fumasoli, G. Goastellec i B. M. Kehm, red. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Cham: Springer International Publishing, ss. 201-214.
- Goastellec, G., Pekari, N., 2013. Gender Differences and Inequalities in Academia: Findings in Europe. W: U. Teichler, E.A. Höhle, red., *The Work Situation of the Academic Profession in Europe.: Findings of a Survey in Twelve Countries*. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 8. Dordrecht: Springer, ss. 55-78.
- Höhle, E. A., Teichler, U., 2013a. The European Academic Profession or Academic Professions in Europe ? W: U. Teichler, E.A. Höhle, red. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 8. Dordrecht: Springer, ss. 249-272.
- Höhle, E. A., Teichler, U., 2013b. The Teaching Function of the Academic Profession. W: U. Teichler, E.A. Höhle, red. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 8. Dordrecht: Springer, ss. 79-108.
- Huisman J., de Boer H. i Dill David D. red., 2016. *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. London: Palgrave Macmillan UK.
- ILO (International Labour Organization), 2016. *Working conditions*. [Online] Dostępny pod adresem: <http://www.ilo.org/global/topics/working-conditions/lang--en/index.htm> [dostęp 16 sierpnia 2016].
- Kelo, M., 2014. *Implementing Quality Assurance within Higher Education Institutions in the Tempus Partner Countries*. Conclusions of the TEMPUS HERES' seminar, Zagreb, Croatia, 12-13 czerwca 2014.
- Knight, J. 2008. *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kwiek, M., Antonowicz, D., 2013. Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction. W: U. Teichler, E.A. Höhle, red. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 8. Dordrecht: Springer, ss. 37-54.
- Kwiek, M., Antonowicz, D., 2015. The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones. W: T. Fumasoli, G. Goastellec, B. M. Kehm, red. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Cham: Springer International Publishing, ss. 41-68.
- Lepori B. i in., 2015. *ETER project. Handbook for Data Collection. Brussels, June 2015*. [pdf] Dostępny pod adresem: http://eter.joanneum.at/eterDownload/handbook_final.pdf [dostęp 15 lipca 2016].

Lepori B. i in., 2016. *ETER project. Handbook for Data Collection. Brussels, June 2017*. [pdf] Dostępny pod adresem: https://www.eter-project.com/assets/pdf/ETER_Handbook_running.pdf [Dostęp 6 czerwca 2017].

Locke W. i in. red., 2011. *Changing Governance and Management in Higher Education. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective 2*.

Musselin, Ch., 2010. *The Market for Academics*. New York: Routledge.

Moya, S., Prior, D. i Rodriguez-Perez G., 2015. Performance-based Incentives and the Behaviour of Accounting Academics: Responding to Changes. *Accounting Education: An International Journal*, 24 (3), ss. 208-232.

Rumbley, L. E., Pacheco, I. F. i Altbach, P. G., 2008. *International comparison of academic salaries*. Boston: CIHE, Boston College.

Schellinger, A., 2015. *Brain Drain-Brain Gain: European Labour Markets in Times of Crisis*. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/12032.pdf> [Dostęp 10 Listopada 2016].

Statistisches Bundesamt [Federalny Urząd Statystyczny (DE)], 2015. *Hochschulen auf einen Blick 2016 [Higher Education Institutions at a Glance 2016]*. [pdf]. Dostępny pod adresem: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/Broschue_reHochschulenBlick0110010167004.pdf?__blob=publicationFile [dostęp 23 maja 2017].

Szekér, L., Van Gyes, G., 2015. *Inventory of Working Conditions and Occupational Safety and Health Surveys*. Working paper. [pdf] Dostępny pod adresem: <https://inclusivegrowth.be/downloads/output/m21-9-working-paper-inventory-of-working-cond-eind.pdf> [dostęp 16 sierpnia 2016].

Teichler, U., Höhle, E. A., 2013. The academic profession in twelve European countries – The approach of the comparative study. W: U. Teichler, E.A. Höhle, red., *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, Vol. 8. Dordrecht: Springer, ss. 1-12.

UNESCO-UIS (UNESCO Institute for Statistics), 2012. *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. [pdf] Dostępny pod adresem: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf> [dostęp 16 sierpnia 2016].

UNESCO-UIS/OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)/EUROSTAT, 2016. *UOE data collection on formal education. Manual on concepts, definitions and classifications. Version of 11th of July 2016*. [Online] Dostępny pod adresem: http://www.uis.unesco.org/UISQuestionnaires/Documents/UOE2016manual_11072016.docx [dostęp 16 sierpnia 2016].

Van Der Wende, M., 2015. International Academic Mobility: Towards a Concentration of the Minds in Europe. *The European Review*, .23 (S1), ss. 570-588.

Vandenbrande, T. i in., 2013. *Quality of Work and Employment in Belgium*. [pdf] Dostępny pod adresem: www.employment.belgium.be/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=36686 [dostęp 16 sierpnia 2016].

de Wit, H., 2011. Globalisation and Internationalisation of Higher Education [introduction to online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, Vol. 8, No 2, ss. 241-248. UOC.

GLOSARIUSZ

Akredytacja osiągnięć akademickich na poziomie centralnym: Odnosi się do formalnej, usystematyzowanej i skoordynowanej na poziomie centralnym ewaluacji osiągnięć naukowych i doświadczeń. Akredytacja nie zapewnia dostępu do konkretnego stanowiska w danej instytucji, ale może być niezbędna, aby pracownik akademicki mógł być zatrudniony lub awansował na takie stanowisko. W przeciwieństwie do habilitacji (patrz → „Habilitacja”), akredytacja na poziomie centralnym nie obejmuje określonej dysertacji/rozprawy i może zawierać pewne elementy rywalizacji.

Doktoranci: Odnosi się do studentów realizujących typy kształcenia na poziomie 8 wg klasyfikacji ISCED 2011, zwane studiami doktoranckimi, lub równorzędne.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli: Odnosi się do działań formalnych i pozaformalnych mających na celu rozwój zawodowy, które mogą na przykład obejmować kształcenie w zakresie nauczanych przedmiotów i szkolenie pedagogiczne. W niektórych przypadkach działania te mogą prowadzić do uzyskania dalszych kwalifikacji.

Habilitacja: Odnosi się do zaawansowanych kwalifikacji akademickich, które mogą stanowić minimalne wymagania w odniesieniu do poszczególnych kategorii pracowników, ról lub stanowisk. Habilitacja nie zapewnia dostępu do konkretnego stanowiska w danej instytucji, ale może być niezbędna, aby pracownik akademicki mógł być zatrudniony lub awansował na takie stanowisko. Zazwyczaj habilitacja obejmuje formalną i usystematyzowaną ocenę osiągnięć i doświadczeń, która nie opiera się na otwartych konkursach lub testach wymagających rywalizacji. Postępowanie habilitacyjne zwykle obejmuje określoną dysertację/rozprawę (oraz niekiedy inne elementy).

Inne instytucje szkolnictwa wyższego (ISW): Wszystkie instytucje, które nie mieszczą się w opisie uniwersytetów (patrz → „Uniwersytety”) lub wyższych szkół zawodowych (patrz → „Wyższe szkoły zawodowe”) są sklasyfikowane jako „inne ISW”. Termin ten może mieć zastosowanie do instytucji takich, jak akademie sztuk pięknych, szkoły wojskowe, jak również uczelnie techniczne i zawodowe w krajach, w których nie obowiązuje system binarny ⁽¹⁴⁰⁾ (na podstawie Lepori et al., 2015, str. 32).

Instytucje szkolnictwa wyższego (zakres raportu): Oficjalnie uznane instytucje publiczne lub prywatne instytucje szkolnictwa wyższego dotowane ze źródeł publicznych (tj. prywatne uczelnie wyższe, które otrzymują 50% lub więcej podstawowego finansowania ze źródeł publicznych), zgodnie z ustawodawstwem danego kraju. Są one definiowane jako odrębne podmioty/organizacje, które są uznawane przez państwo za instytucje szkolnictwa wyższego, których głównym przedmiotem działalności i nieodłącznym elementem misji jest edukacja na poziomie 5, 6, 7 i/lub 8 wg klasyfikacji ISCED 2011. Zgodnie z powyższą definicją, **raport nie obejmuje:**

- niezależnych prywatnych instytucji szkolnictwa wyższego;
- instytucji badawczych, których głównym zadaniem jest prowadzenie działalności badawczo-rozwojowej (R&D);
- podmiotów/organizacji, które nie są uznawane jako instytucje szkolnictwa wyższego, a które oferują szeroki zakres kształcenia/szkoleń lub inne usługi towarzyszące programom studiów wyższych (np. szkół średnich realizujących typy kształcenia na poziomie 5 wg klasyfikacji ISCED 2011 jako jedną z form działalności, wyższych szkół zawodowych formalnie powiązanych ze szkołami średnimi, itp.).

Wyróżnia się trzy typy instytucji objętych terminem „instytucje szkolnictwa wyższego”: „uniwersytety” (patrz → „Uniwersytety”), „wyższe szkoły zawodowe” (patrz → „Wyższe szkoły zawodowe”) oraz „inne instytucje szkolnictwa wyższego” (patrz → „Inne instytucje szkolnictwa wyższego”).

⁽¹⁴⁰⁾ Binarny system szkolnictwa wyższego to taki, w którym działają co najmniej dwa różne typy uczelni: tradycyjne uniwersytety (o profilu akademickim) oraz instytucje bardziej zorientowane na kształcenie zawodowe.

Interesariusze: Podmioty, które są żywo zainteresowane działaniem, praktykami i rezultatami pracy instytucji szkolnictwa wyższego (patrz → „Instytucje szkolnictwa wyższego”). Termin ten może obejmować przedstawicieli władz centralnych, regionalnych lub lokalnych, stowarzyszeń pracodawców lub innych przedstawicieli sektora przemysłu, członków związków zawodowych, krajowych stowarzyszeń studentów, przedstawicieli społeczeństwa obywatelskiego, absolwentów, rodziców studentów, itd.

ISCED (ang. *International Standard Classification of Education*) - Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji: Międzynarodowa Standardowa Klasyfikacja Edukacji (ISCED) to instrument służący do zbierania na poziomie międzynarodowym danych statystycznych dotyczących edukacji. Obejmuje dwie zmienne klasyfikacji krzyżowej: poziomy i obszary edukacji wraz z uzupełniającym podziałem na nurt ogólny/zawodowy/przedzawodowy, a także informacje o możliwościach dalszego kształcenia/wejścia na rynek pracy. Ostatnia wersja, ISCED 2011, obejmuje osiem poziomów edukacji. Aby uzyskać szczegółowe informacje na temat każdego poziomu ISCED, patrz: UNESCO-UIS (2012).

Konkurs otwarty: Metoda rekrutacji, zazwyczaj nadzorowana przez władze centralne właściwe w danej dziedzinie, np. władze oświatowe, które są zaangażowane w publikowanie ogłoszeń o naborze, kryteriów i/lub procedur naboru. W większości przypadków (lecz nie zawsze) proces ten prowadzi do naboru urzędników służby cywilnej. Inny stosowany termin to „konkurs krajowy”.

Kwalifikacje powyżej stopnia doktora: Odnosi się do „habilitacji” lub do akredytacji osiągnięć akademickich na najwyższym poziomie (patrz → „Habilitacja”; → „Akredytacja osiągnięć akademickich na poziomie centralnym”).

Metoda rekrutacji: Podejście do rekrutacji (np. konkurs otwarty, ogłaszanie wakatów, konkurs zamknięty, bezpośrednie zaproszenie, stosowanie listy kandydatów, itd.).

MOOC (ang. *Massive Open Online Course*) - Masowy otwarty kurs online: Odnosi się do programu online skierowanego do nieograniczonej liczby uczestników na zasadzie otwartego dostępu przez Internet.

Ocena pracownicza: Usystematyzowana ocena pracy kadry akademickiej, prowadzona w formie porównania jej z obowiązującymi standardami oraz przedstawienie informacji zwrotnych w celu uzyskania poprawy. Może zawierać jedną lub więcej metod oceny, takich jak: samoocena i raporty przełożonego, oceny prowadzone przez studentów, usystematyzowana ocena nauczania, badań naukowych i innych działań, itp.

Oficjalne dokumenty: Dokumenty urzędowe, które definiują podstawowe struktury funkcjonowania publicznego systemu szkolnictwa wyższego. Na jednym poziomie edukacji może obowiązywać jednocześnie kilka rodzajów dokumentów umożliwiających różny stopień elastyczności ich stosowania.

Ogłaszanie wakatów: Metoda rekrutacji zwykle stosowana przez instytucję szkolnictwa wyższego prowadzącą nabór, tzn. instytucja publikuje ogłoszenie pracy i ustala wszystkie lub niektóre kryteria, oraz przeprowadza nabór. Wymagania są również ustalane przez tę instytucję, chociaż władze centralne mogą określić wymogi dotyczące niektórych kwalifikacji kandydatów. Proces zwykle prowadzi do zawarcia umowy o pracę.

Poziom centralny/władze centralne: patrz → Władze centralne/władze na poziomie centralnym.

Typy/działania realizowane na szeroką skalę: Odnosi się do programów/działań, które są realizowane na terenie całego kraju lub znacznego obszaru geograficznego, które nie ograniczają się do konkretnej instytucji lub położenia geograficznego. Takie typy/działania zostały pomyślane jako długoterminowe elementy systemu i obejmują środki umożliwiające ich realizację przez kilka kolejnych lat (w przeciwieństwie do inicjatyw krótkoterminowych, finansowanych na zasadach projektów realizowanych przez jeden rok lub dwa lata).

Regulacja prawna: Ustawa, rozporządzenie lub każdy inny oficjalnie wiążący dokument wydany przez centralne władze oświatowe (patrz → „Władze centralne/władze na poziomie centralnym”).

Rekrutacja: Proces mający na celu uzupełnienie braków kadrowych w drodze wyboru kandydatów. Zwykle dotyczy konkretnego stanowiska i umożliwia kandydatom uzyskanie wyższej kategorii akademickiej. W definicji tej nie uwzględnia się typu zawartej umowy o pracę (tzn. umowa może zostać zawarta na czas nieokreślony lub określony).

Równe szanse: Polityki i praktyki w zakresie zatrudnienia i innych obszarów, które nie dyskryminują osób ze względu na ich rasę, kolor skóry, wiek, płeć, narodowość, religię lub niepełnosprawność umysłową lub fizyczną.

Stanowiska finansowane zewnętrznie: Odnosi się do stanowisk pracowników akademickich, w przypadku których wynagrodzenie jest finansowane przez instytucje trzecie/w ramach projektu, a nie przez instytucję, w której dana osoba jest zatrudniona/z funduszy państwowych. Takie stanowiska zazwyczaj wiążą się z umowami na czas określony (patrz → „Typ umowy”). Praca na stanowisku finansowanym zewnętrznie może być postrzegana jako alternatywa dla tradycyjnego zatrudnienia/stanowiska w szkolnictwie wyższym.

Strategia/plan strategiczny: Odnosi się do planu lub podejścia opracowanego zazwyczaj przez władze krajowe/regionalne z zamiarem dążenia do pomyślnego osiągnięcia celu ogólnego. Strategia nie musi określać konkretnych działań. Plan strategiczny odnosi się do dokumentu, który określa misję i cele strategiczne instytucji szkolnictwa wyższego oraz wiąże te cele ze szczegółowymi celami i działaniami realizowanymi przez określony przedział czasu.

Typ umowy: Patrz → „Umowa na czas określony”; → „Umowa na czas nieokreślony”.

Umowa na czas nieokreślony: Odnosi się do umowy zawartej na czas nieokreślony. Pojęcie to obejmuje umowy o pracę na stałe, jak i umowy bez gwarancji stałego zatrudnienia, w przypadku których nie zdefiniowano okresu zatrudnienia.

Umowa na czas określony: Odnosi się do umowy, która wygasa po upływie określonego terminu.

Uniwersytety: Instytucje te mają głównie profil akademicki (choć niektóre w pewnym zakresie koncentrują się na naukach stosowanych), posiadają prawo do nadawania stopnia naukowego doktora i mogą mieć w swojej nazwie słowo „uniwersytet” (łącznie z wariantami takimi, jak uniwersytet techniczny, itp.). Na ogół nadawanie stopnia naukowego doktora powinno być głównym kryterium dla zaklasyfikowania instytucji szkolnictwa wyższego w tej kategorii (na podstawie Lepori et al., 2015, str. 32).

Urlop naukowy: Odnosi się do urlopu, który zapewnia nauczycielom akademickim możliwość poświęcenia określonego czasu na konkretne działania (a nie na codzienne obowiązki). Zazwyczaj urlop naukowy poświęca się na realizację badań, lecz także można skoncentrować się na innych czynnościach, takich jak: rozwój zawodowy lub nauczanie w innej instytucji.

Urzędnik państwowy: Odnosi się do pracowników zatrudnionych przez organ sektora publicznego/administracji publicznej, zazwyczaj w wyniku otwartego konkursu. Zatrudnienie/mianowanie ma miejsce zgodnie z ustawodawstwem regulującym funkcjonowanie organów administracji publicznej, odrębnym od tego rządzącego umowami o pracę w sektorze publicznym lub prywatnym. W niektórych krajach nauczyciele akademicy mogą być mianowani dożywotnio, co może oznaczać, że przez całe życie będą pracować w charakterze urzędników państwowych. Zazwyczaj przejście z jednej instytucji do innej nie ma wpływu na status zatrudnienia. Często stosowane synonimy: urzędnik służby cywilnej, urzędnik, funkcjonariusz.

Warunki umowy: Odnosi się do typu umowy (patrz → „Umowa na czas określony”; → „Umowa na czas nieokreślony”).

Władze centralne/władze na poziomie centralnym: Władze na poziomie centralnym odpowiedzialne za edukację w danym kraju, zazwyczaj są to władze na poziomie krajowym (władze państwowe). Natomiast w Belgii, Niemczech, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii, *Communautés*, *Länder*, *Comunidades Autónomas* lub zdecentralizowane organy administracji są odpowiedzialne za wszystkie lub większość obszarów związanych z edukacją. Dlatego te organy administracji są traktowane jako władze centralne w obszarach, za które są odpowiedzialne, natomiast w odniesieniu do obszarów, w których dzielą się odpowiedzialnością z władzami krajowymi (państwowymi), oba szczeble są traktowane jako władze centralne.

Wspólnie prowadzone studia: Typy studiów, które są opracowywane i realizowane wspólnie przez kilka instytucji w różnych krajach, prowadzące do wspólnego dyplomu. Poszczególne części wspólnych studiów, realizowane przez studentów w instytucjach partnerskich, są automatycznie uznawane przez pozostałe instytucje partnerskie.

Wspólnie uzgodnione kryteria (zewnątrzne zapewnianie jakości): Odnosi się do kryteriów, które są jasno sprecyzowane, mają zastosowanie do więcej niż jednego programu lub instytucji i są publikowane przed rozpoczęciem ewaluacji w ramach zapewniania jakości.

Wynagrodzenie zależne od efektów pracy: System wynagradzania pracowników, w ramach którego część lub całość wynagrodzenia jest powiązana z oceną efektów pracy w odniesieniu do podanych kryteriów.

Wyższe szkoły zawodowe (ang. *universities of applied sciences*): Instytucje te zostały oficjalnie uznane za element systemu szkolnictwa wyższego, choć nie posiadają statusu uniwersytetów (patrz → „Uniwersytety”) i zwykle koncentrują się na kształceniu zawodowym. W większości przypadków nie mają one uprawnień do nadawania stopnia naukowego doktora (choć możliwe są wyjątki). Nazwy krajowe to np. *Fachhochschulen* (Austria, Niemcy), *Hogescholen* (Holandia), *colleges* (Norwegia), *Polytechnics* (Finlandia). Ta kategoria uczelni ma zastosowanie wyłącznie w krajach, w których obowiązuje binarny system szkolnictwa wyższego ⁽¹⁴¹⁾, w ramach którego mają one szczególny status prawny. Taki system obowiązuje np. w Norwegii, Szwajcarii i Holandii (na podstawie Lepori et al., 2015, str. 32).

Zalecenie: Pozaustawowe wytyczne o charakterze doradczym wydane przez centralne władze oświatowe.

Zapewnianie jakości: Ciągły proces ewaluacji jakości systemu szkolnictwa wyższego, uczelni lub programu (ocena, monitorowanie i doskonalenie).

⁽¹⁴¹⁾ Binarny system szkolnictwa wyższego to taki, w którym działają co najmniej dwa różne typy uczelni: tradycyjne uniwersytety (o profilu akademickim) oraz instytucje bardziej zorientowane na kształcenie zawodowe.

PODZIĘKOWANIA

Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego

Education and Youth Policy Analysis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Brussels
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Redaktor

Arlette Delhaxhe

Autor:

David Crosier (koordynacja), Peter Birch, Olga Davydovskaia, Daniela Kocanova, Teodora Parveva

Ekspert zewnętrzny

Christian Monseur

Układ graficzny i rysunki

Patrice Brel

Projekt okładki

Virginia Giovannelli

Koordynator produkcji

Gisèle De Lel

KRAJOWE BIURA EURYDICE

ALBANIA

Biuro Eurydice
Integracja Europejska i Współpraca Międzynarodowa
Departament Integracji i Projektów Europejskich
Ministerstwo Edukacji i Sportu
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tirana

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung
Abt. Bildungsentwicklung und -reform
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

BELGIA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210, Brussel
Wkład biura: Ben Cohen, Eline De Ridder (koordynacja);
ekspersi z flamandzkiego Ministerstwa Edukacji i Szkoleń:
Ann Raiglot, Marie-Anne Persoons

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Wkład biura: Xavier Hurllet

BOŚNIA I HERCEGOWINA

Ministerstwo Spraw Społecznych
Sektor Edukacji
Trg BiH 3
71000 Sarajewo
Wkład biura: Milijana Lale

BULGARIA

Biuro Eurydice
Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich
Biuro ds. Planowania i Badań Edukacyjnych
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Wkład biura: Ivana Radonova (Ekspert)

CHORWACJA

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
Donje Svetice 38
10000 Zagrzeb
Wkład biura: Duje Bonacci

CYPR

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Kultury
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nikozja
Wkład biura: Christiana Haperi; ekspert: Anthi Antoniadou
(Wydział Szkolnictwa Wyższego, Ministerstwo Edukacji i Kultury)

REPUBLIKA CZESKA

Biuro Eurydice
Centrum Współpracy Międzynarodowej w zakresie Edukacji
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praga 1
Wkład biura: Simona Pikálková i Helena Pavlíková; ekspertki
spoza Biura: z Centrum Badań nad Szkolnictwem Wyższym:
Helena Šebková i Vladimír Roskovec; z Uniwersytetu Karola:
Věra Šťastná; z Ministerstwa Edukacji, Młodzieży i Sportu:
Vladimír Hulík

DANIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki
Duńska Agencja ds. Szkolnictwa Wyższego
Bredgade 43
1260 København K
Wkład biura: Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Nauki

ESTONIA

Biuro Eurydice
Dział Analiz
Ministerstwo Edukacji i Kultury
Munga 18
50088 Tartu
Wkład biura: Kersti Kaldma (koordynacja); ekspert: Janne
Pukk (Główny ekspert, Ministerstwo Edukacji i Badań)

FINLANDIA

Biuro Eurydice
Fińska Narodowa Agencja ds. Edukacji
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Wkład biura: Paula Paronen (Doradca) i Hanna Laakso
(Starszy Doradca)

BYŁA JUGOSŁOWIAŃSKA REPUBLIKA MACEDONII

Narodowa Agencja ds. Europejskich Programów

Edukacyjnych i Mobilności
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje

FRANCJA

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
Wkład biura: Emmanuelle Annot (Ekspert), Anne Gaudry-
Lachet (MENESR)

NIEMCY

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Bonn
Wkład biura: Thomas Eckhardt

GRECJA

Biuro Eurydice
Dyrekcja do Spraw Europejskich i Międzynarodowych
Ministerstwo ds. Edukacji, Badań i Spraw Religijnych
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Wkład biura: Magda Trantallidi; Nicole Apostolopoulou i
Maria Spanou

WĘGRY

Biuro Eurydice
Władze Oświatowe
19-21 Maros utca (room 517)
1122 Budapest
Wkład biura: András Derényi (Ekspert)

ISLANDIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Wkład biura: Þorbjörn Kristjánsson

IRLANDIA

Biuro Eurydice
Department of Education and Skills International Section
International Section
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96
Wkład biura: Tim Cullinane (Ekspert)

WŁOCHY

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca
Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Wkład biura: Erika Bartolini; eksperci: Paola Castellucci
(Direzione generale per lo studente, lo sviluppo e
l'internazionalizzazione della formazione superiore –
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca);
Federico Cinquepalmi (Dirigente dell'Ufficio per
l'Internazionalizzazione della formazione superiore,
Direzione generale per lo studente, lo sviluppo e
l'internazionalizzazione della formazione superiore –
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca)

ŁOTWA

Biuro Eurydice
Agencja Rozwoju Edukacji
Valņu street 3 (5th floor)
1050 Riga
Wkład biura: Daiga Ivsiņa (Ekspert Wydziału ds. Szkolnictwa
Wyższego, Nauki i Innowacji, Ministerstwo Edukacji i Nauki)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamts des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz

LITWA

Biuro Eurydice
Krajowa Agencja Ewaluacji Szkół Republiki Litwy
Geležinio Vilko Street 12
03163 Vilnius
Wkład biura: Ilona Kazlauskaitė i Virginija Rinkevičienė

LUKSEMBURG

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 – étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Wkład biura: Ekspert: Corinne Kox (Ministère de
l'Enseignement supérieur et de la Recherche – MESR)

MALTA

Krajowe Biuro Eurydice
Research and Policy Development Department
Ministry for Education and Employment
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Wkład biura: Uniwersytet Maltański (UM), the Malta College
of Arts, Science and Technology (MCAST) oraz Institute of
Tourism Studies (ITS) wraz z maltańskim Biurem Eurydice
Unit

CZARNOGÓRA

Biuro Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Wkład biura: Prof dr Mira Vukčević (Uniwersytet
Czarnogóry), Mubera Kurpejović (Wiceminister ds.
szkolnictwa wyższego) i Biljana Mišović (Starszy doradca ds.
szkolnictwa wyższego)

HOLANDIA

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Wkład biura: Sophie ter Vrugt (Ekspert)

NORWEGIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji i Kultury
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Wkład biura: Mads Gravås (Ekspert)

POLSKA

Biuro Eurydice
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Aleje Jerozolimskie 142A
00-551 Warszawa
Wkład biura: ekspert krajowy: dr Mariusz Luterek
(Uniwersytet Warszawski), koordynacja: Magdalena
Górowska-Fells we współpracy z Ministerstwem Nauki i
Szkolnictwa Wyższego

PORTUGALIA

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
(DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Wkład biura: Isabel Almeida

RUMUNIA

Biuro Eurydice
Narodowa Agencja Programów Wspólnotowych w dziedzinie
Edukacji i Szkoleń Zawodowych

Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București

Wkład biura: Veronica – Gabriela Chirea, we współpracy z
ekspertami z Uniwersytetu w Bukareszcie: dr Romiță Iucu
(profesor, Wicerektor ds. Programów Studiów i Kwestii
Akademickich); dr Georgeta Ion (profesor); dr Bogdan
Murgescu (profesor); dr Mihaela Stîngu (wykładowca); dr
Elena Marin (asystent); dr Simona Iftimescu (asystent)

SERBIA

Biuro Eurydice Serbia
Fundacja Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

SŁOWACJA

Biuro Eurydice
Słowackie Akademieskie Stowarzyszenie na rzecz
Współpracy Międzynarodowej
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Wkład biura: Martina Račková

SŁOWENIA

Biuro Eurydice
Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu
Biuro Rozwoju Edukacji
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Wkład biura: Tanja Taštanoska;
eksperti: Darinka Vrečko, Duša Marjetič, Marija Škerlj and
Nataša Hafner Vojčič (Ministerstwo Edukacji, Nauki i Sportu)

HISZPANIA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
(CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/ Torrelaguna, 58
28027 Madrid
Wkład biura: Tania Fátima Gómez Sánchez, Jorge David
Serrano Duque, Ana Isabel Martín Ramos, Ana Prados
Gómez, Ricardo Martínez Zamorano, Elena Vázquez Aguilar

SZWECJA

Biuro Eurydice
Universitets- och högskolerådet/
Szwedzka Rada ds. Szkolnictwa Wyższego
Box 450 93
104 30 Sztokholm
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

SZWAJCARIA

Biuro Eurydice
Szwajcarska Konferencja Ministerstw Edukacji (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Wkład biura: Sekretariat Generalny Uniwersytetów
Szwajcarskich (Ekspert zewnętrzny)

TURCJA

Biuro Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Wkład biura: Osman Yıldırım UĞUR

ZJEDNOCZONE KRÓLESTWO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Wkład biura: Opracowanie zespołowe

Eurydice Unit Scotland
c/o Education Scotland
The Optima
58 Robertson Street
Glasgow G2 8DU
Wkład biura: Liz Ravalde (Ekspert)

Agencje zapewniania jakości - członkowie lub agencje stowarzyszone z Europejskim Stowarzyszeniem na Rzecz Zapewnienia Jakości Kształcenia w Szkolnictwie Wyższym (ENQA)

ENQA

<http://www.enqa.eu/>

Belgia - Wspólnota Francuska

Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES)

<http://www.aeqes.be/>

Belgia - Wspólnota Flamandzka

Organizacja Akredytacyjna Holandii i Flandrii (NVAO)

<https://www.nvao.com/>

Bulgaria

Krajowa Agencja ds. Ewaluacji i Akredytacji (NEAA)

<http://www.neaa.government.bg>

Chorwacja

Agencja ds. Nauki i Szkolnictwa Wyższego

<https://www.azvo.hr/en/>

Republika Czeska

Krajowe Biuro Akredytacji Szkolnictwa Wyższego (NAB)

<https://www.nauvs.cz/en/>

Finlandia

Fińskie Centrum Ewaluacji Edukacji (FINEEC)

<https://karvi.fi>

Francja

Wysoka Rada ds. Ewaluacji Badań i Szkolnictwa Wyższego (HCERES)

<http://www.hceres.fr/>

Commission des Titres d'Ingénieur (CTI)

<https://www.cti-commission.fr/>

Niemcy

FIBAA (Europejska i zorientowana międzynarodowo agencja zapewniania i rozwoju jakości w szkolnictwie wyższym).

<http://www.fibaa.org/en/welcome-page.html>

Litwa

Centrum Oceny Jakości w Szkolnictwie Wyższym (SKVC)

<http://www.skvc.lt/>

Holandia

Organizacja Akredytacyjna Holandii i Flandrii (NVAO)

<https://www.nvao.com/>

Norwegia

Norweska Agencja Zapewniania Jakości Edukacji (NOKUT)

<http://www.nokut.no/>

Portugalia

Agencja Ewaluacji i Akredytacji Szkolnictwa Wyższego

<http://www.a3es.pt/>

Rumunia

Rumuńska Agencja Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (ARACIS)

<http://www.aracis.ro/>

Hiszpania

Fundación para el Conocimiento Madrimasd

<http://www.madrimasd.org/>

Hiszpańska Narodowa Agencja Zapewniania Jakości i Akredytacji (ANECA)

<http://www.aneca.es/eng/ANECA>

Agencia Andaluza del Conocimiento (AAC-DEVA)

<http://deva.aac.es/>

Agencja Zapewniania Jakości i Agencja Akredytacyjna Galicyjskiego Systemu Oceny Uniwersytetów (ACSUG)

<http://www.acsug.es>

Zjednoczone Królestwo

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)

<http://www.qaa.ac.uk/en>

Związki zawodowe pracowników akademickich będące członkami Education International

Education international

<https://ei-ie.org/en/>

Dania

Dansk Magisterforening

<https://www.dm.dk/>

Estonia

Universitas

<http://universitas.ee/en/>

Finlandia

Fiński Związek Uczelnianych Pracowników Naukowych i Dydaktycznych (FUURT)

https://tieteentekijoidenliitto.fi/en/membership/welcome_to_the_union

Francja

Syndicat National des Chercheurs Scientifiques SNCS-FSU

<http://sncs.fr/>

Niemcy

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) - (Niemiecki Związek Zawodowy Pracowników Edukacji i Badań)

<https://www.gew.de/>

Irlandia

Teachers' Union of Ireland

<http://www.tui.ie/>

Włochy

Federazione Lavoratori della Conoscenza Flc Cgil

<http://www.flcgil.it>

Łotwa

Łotewski Związek Zawodowy Pracowników Edukacji i Badań

<http://www.lizda.lv/en/about-us>

Litwa

Stowarzyszenie Litewskich Związków Zawodowych w Szkolnictwie Wyższym (ALTUHE/FLESTU)

<http://www.lpsk.lt/en/>

Norwegia

Norweskie Stowarzyszenie Pracowników Naukowych

<https://www.forskerforbundet.no/english/>

Portugalia

Federação Nacional dos Professores (FENPROF)

<http://www.fenprof.pt/>

Polska

Związek Nauczycielstwa Polskiego (ZNP)

<http://www.znp.edu.pl/>

KSN NSZZ 'Solidarność'

<http://www.solidarnosc.org.pl/ksn/pl/>

Rumunia

Federația Națională Sindicală (FNS) Alma Mater

<http://www.almamater.ro>

Słowacja

Uniwersytet Žyliński, Słowacja

Szwecja

Szwedzkie Stowarzyszenie Uczelnianych Pracowników Naukowych i Dydaktycznych (SULF)

<https://sulf.se/en/>

Zjednoczone Królestwo

University and College Union

<https://www.ucu.org.uk/>

Modernizacja szkolnictwa wyższego w Europie: nauczyciele akademicki - 2017

Raport *Modernizacja szkolnictwa wyższego w Europie: nauczyciele akademicki – 2017* przedstawia usytuowanie kadry akademickiej we współczesnym szkolnictwie wyższym, a w szczególności przedstawia wymagania dotyczące kwalifikacji nauczycieli akademickich, proces rekrutacji do zawodu, warunki zatrudnienia oraz wpływ mechanizmów zapewniania jakości na ich sytuację zawodową. W raporcie można znaleźć również informacje o krajowych strategiach dotyczących umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego i ich związkach z mobilnością nauczycieli akademickich. W opracowaniu czytelnik znajdzie również wykresy prezentujące najważniejsze kategorie nauczycieli akademickich w poszczególnych krajach.

Dane do raportu zostały zebrane przez sieć Eurydice w 35 systemach szkolnictwa wyższego. Zakres raportu obejmuje przede wszystkim kadre akademicką odpowiedzialną za dydaktykę i/lub prowadzenie badań naukowych. Jakościowe dane zebrane przez Eurydice uzupełniono danymi statystycznymi pobranymi z Eurostatu oraz Europejskiego Rejestru Szkolnictwa Wyższego (*European Education Tertiary Register – ETER*) oraz informacjami zgromadzonymi podczas badań nad związkami zawodowymi akademików oraz w krajowych instytucjach odpowiedzialnych za zapewnianie jakości w szkolnictwie wyższym.

Sieć Eurydice ma na celu prezentację europejskich systemów edukacji, ich organizacji i metod pracy. Sieć przedstawia opisy krajowych systemów edukacji, badania porównawcze, wskaźniki i dane statystyczne. Wszystkie publikacje sieci Eurydice są dostępne nieodpłatnie na stronie internetowej sieci Eurydice lub na życzenie w wersji drukowanej. Działania sieci Eurydice koncentrują się na promowaniu zrozumienia, współpracy, zaufania i mobilności na szczeblu europejskim i międzynarodowym.

W skład sieci wchodzi biura krajowe z siedzibą w państwach europejskich, które są koordynowane przez Agencję Wykonawczą ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego. Aby uzyskać więcej informacji na temat sieci Eurydice, patrz: <http://ec.europa.eu/eurydice>.

