

Education Policy Analysis – 2004 Edition

Summary in Polish

Analiza polityki oświatowej – wydanie 2004

Podsumowanie w języku polskim

Rozdział 1 przedstawia nowe spojrzenie na miejsce instytucji alternatywnych wobec tradycyjnych uniwersytetów w krajowych systemach szkolnictwa wyższego. Temat ten został po raz pierwszy zbadany przez OECD około 30 lat temu. Rozdział 2 dotyczy zakresu prac OECD nad zastosowaniem technologii ICT w szkolnictwie, zawiera ostrzeżenia oraz sugeruje warunki niezbędne do uzyskania lepszych zwrotów z krajowych inwestycji w technologie ICT w nauczaniu. Rozdział 3 omawia temat, którym do tej pory nie zajęto się w sposób systematyczny w pracach oświatowych OECD: znaczącą rolę, jaką szkoły powinny odgrywać w budowaniu fundamentów pod krajowe ramy kształcenia ustawicznego. Na koniec, rozdział 4 otwiera nowe możliwości, rozważając niektóre kwestie polityki oświatowej, jakie należy uwzględnić przy stosowaniu polityki podatkowej jako narzędzia wspierania kształcenia ustawicznego. Niniejsze wydanie zawiera załącznik, który podsumowuje ostatnie osiągnięcia polityki oświatowej w krajach OECD.

Nowe spojrzenie na alternatywy wobec uniwersytetów

Uniwersytety nie posiadają już monopolu na kształcenie wyższe. W wielu krajach na tym poziomie kształcenia ponad jedną trzecią przyjęć dokonuje się w innych typach instytucji; w niektórych krajach dotyczy to większości przyjęć. Instytucje nieakademickie zajmujące się szkolnictwem wyższym znacznie różnią się pod względem charakteru i obejmują zakres od wyższych szkół zawodowych, oferujących połączenie kursów na poziomie szkoły średniej oraz kursów krótszego cyklu kształcenia na poziomie wyższym, do politechnik o czteroletnim cyklu kształcenia na poziomie licencjatu. Jednak dwa wspólne cele nadrzędne wpływają na rozwój tego typu instytucji na obszarze OECD.

Pierwszy z nich dotyczy stworzenia dodatkowych możliwości rozszerzenia całkowitej liczby źródeł kształcenia wyższego. Drugi wiąże się ze zróżnicowaniem dostępnej oferty, na przykład pod względem zakresu kursów, ich dostępności oraz bliskich kontaktów z pracodawcami i wzmocnienia więzi ze społeczeństwem.

Instytucje nieakademickie oferujące kształcenie na poziomie wyższym **znacznie różnią się pod względem celów**. Niektóre z nich, jak na przykład niemieckie *Fachhochschulen*, oferują jedynie studia zawodowe licencjackie. Inne, jak na przykład szkoły komunalne (*community colleges*) w Ameryce Północnej, zajmują się kształceniem obejmującym szerszy zakres poziomów i celów. Istnieją trzy główne aspekty tych celów:

- *Zakres orientacji zawodowej*. W wielu krajach instytucje nieakademickie rozwinęły się ze szkół zawodowych lub technicznych i zazwyczaj oferują mniejszą niż uniwersytety liczbę kursów w zakresie programów ogólnych, np. w zakresie nauk humanistycznych. Jednak misją niektórych typów instytucji jest poprawa dostępności do uniwersytetów i w tych przypadkach orientacja zawodowa jest mniej dominująca. Są to nie tylko instytucje o wielorakich celach w Ameryce Północnej i Australii, lecz także francuskie *Instituts universitaires de technologie* (IUTs), które proponują standardowy dwuletni kurs licencjacki.
- *Oferowane poziomy kształcenia*. W krajach anglojęzycznych wiele instytucji oferuje szeroki zakres kursów – od kursów na poziomie szkoły średniej do kursów licencjackich. Z drugiej strony, w wielu krajach niemieckojęzycznych oraz nordyckich instytucje nieakademickie na poziomie wyższym proponują niemal wyłącznie zaawansowane kursy równoważne licencjatowi, zaś kształceniem na niższym poziomie dla dorosłych zajmują się inne instytucje.
- *Skupienie się na społecznościach*. W wielu krajach istnieją obecnie sieci instytucji nieakademickich, których liczba przewyższa uniwersytety, a tym samym są one bardziej rozproszone pod względem geograficznym. Przyczynia się to do poprawy dostępności lokalnej oraz, w niektórych przypadkach, służy społecznościom na inne sposoby, na przykład przez prowadzenie badań skoncentrowanych na lokalnym bądź regionalnym rozwoju gospodarczym.

Uczelnie nieakademickie dopasowują się do ogólnego systemu szkolnictwa wyższego na różne sposoby. Niekiedy szczeble instytucji o różnym statusie są wyraźnie odgraniczone, jak na przykład w systemach dwu- lub trzyczęściowych. Jednak obraz ten może okazać się bardziej złożony tam, gdzie typy kursów i licencjatów w różnych kategoriach instytucji pokrywają się. W niektórych krajach, zwłaszcza w Niemczech i Finlandii, instytucje nieakademickie odgrywają kluczową rolę w powiększaniu ogólnej dostępności szkolnictwa wyższego. Jednak nie zawsze są odosobnione w tych działaniach; w wielu krajach sposób ich komunikowania się z uniwersytetami – włącznie z zasadami przenoszenia się studentów pomiędzy instytucjami – ma zasadnicze znaczenie.

Innym kluczowym elementem związanym z ich rolą w rozszerzającym się systemie jest **względnie niższy poziom nakładów finansowych na jednego studenta (w większości krajów)**. W niektórych krajach poziom ten niewiele przewyższa połowę kwoty wydawanej na uniwersytetach. Częściowo, lecz nie w całości, można to wyjaśnić różnicami w programach studiów. Pojawia się w tym kontekście również kwestia sprawiedliwego dostępu do szkolnictwa wyższego. W niektórych, lecz nie we wszystkich

krajach, kompensuje to fakt, że od studentów w instytucjach nieakademickich jest pobierane niższe czesne. Istnieje potrzeba dokładniejszego przemyślenia sposobu opracowania sprawiedliwej struktury kosztów i opłat w złożonym, niejednorodnym systemie szkolnictwa wyższego. Istotna jest również kwestia jakości, w tym jakości nauczania, na którym z zasady powinny koncentrować się instytucje niebadawcze, a któremu w rzeczywistości nie poświęca się należytej uwagi. Czy nieakademickie instytucje szkolnictwa wyższego oferują wartość za pieniądze? Na podstawie dostępnych danych trudno jest to obliczyć, jednak istnieją oznaki, że zyski są w najlepszym razie nierówne i różnią się znacznie pomiędzy poszczególnymi instytucjami i kursami.

Te alternatywy wobec uniwersytetów bez wątpienia odegrają w przyszłości dużą rolę w szkolnictwie wyższym. Jednak **w dalszym ciągu analizuje się ich konkretną rolę w obrębie systemu**, gdzie otwiera się przed nimi szeroki zakres strategii – mogą przybrać kształt zbliżony do uniwersytetów lub podkreślić swoje cechy wyróżniające. Również władze oświatowe będą musiały dokładnie rozważyć, jaką funkcję miałyby pełnić uczelnie nieakademickie w systemie szkolnictwa wyższego.

*Zwroty z inwestycji w technologie
informacyjno-komunikacyjne (ICT)
w oświacie*

Od połowy lat 90. XX wieku **wiele osób postrzega technologie informacyjno-komunikacyjne (ICT – *information and communication technologies*) jako integralną część strategii poprawy nauczania i kształcenia się**. Jest to podejście bardziej ambitne niż wcześniejsze strategie związane z wykorzystaniem komputerów, np. jako uzupełniających pomocy dydaktycznych lub dla celów obniżenia kosztów nauczania. Jednak czy sprawdza się polityka wykorzystania ICT w celu przekształcenia systemu oświaty? Jakich dokonano inwestycji? jaki rodzaj zysku one przyniosły? jakie są przeszkody w efektywnym wykorzystywaniu ICT?

Wszystkie kraje OECD dokonały znacznych inwestycji w technologie ICT w szkołach, aczkolwiek dostępność wyposażenia w dalszym ciągu jest bardzo zróżnicowana w poszczególnych krajach. W 2003 r. średnia liczba 15-letnich uczniów na jeden komputer w szkole wynosiła w różnych krajach od 3 do 25. Różnic tych nie da się wytłumaczyć po prostu zróżnicowaniem pod względem dobrobytu lub ogólnych wydatków na oświatę. Jednak obecnie większość szkół posiada dostęp do Internetu, zaś wraz ze wzrastającą fizyczną dostępnością technologii coraz bardziej zwraca się uwagę na to, w jaki sposób można włączyć ICT do nauczania i kształcenia się w celu osiągnięcia lepszych wyników nauczania.

Przy ocenie zwrotu z inwestycji w ICT należy pamiętać o tym, że ICT można wykorzystywać do poprawy zarządzania informacjami w obrębie szkoły oraz do podniesienia umiejętności uczniów w zakresie ICT, a także przekształcenia systemu nauczania i uczenia się. W zależności od tego, które z wymienionych celów uznaje się za ważne, styl inwestowania w ICT będzie się różnił, w związku z czym trudno jest dokonać pomiaru całkowitego zwrotu z inwestycji.

Jednym ze wskaźników zwrotu z inwestycji jest zakres korzystania z komputerów przez uczniów. W niektórych krajach przynajmniej co trzeci 15-latek korzysta z komputera w szkole rzadziej niż raz w miesiącu, chociaż w kilku krajach korzystanie z komputerów stało się normą: dwie trzecie uczniów w Danii, na Węgrzech oraz w Zjednoczonym Królestwie korzysta z komputera kilka razy w tygodniu lub nawet codziennie. **Zastanawia fakt, że poziom inwestycji w sprzęt komputerowy nie jest dobrym wskaźnikiem jego wykorzystania**, jednak nie jest dziwne, że w krajach o szczególnie dużej liczbie uczniów przypadających na jeden komputer korzystanie ze sprzętu komputerowego jest niższe od średniego. Uczniowie najczęściej nie korzystają z komputerów do nauki poprzez pakiety edukacyjne, lecz w celu obsługi poczty elektronicznej lub przeszukiwania stron internetowych, co może mieć korzyści edukacyjne. W rzeczywistości liczba uczniów korzystających ze specjalnego oprogramowania edukacyjnego stale się zmniejsza.

Czy technologia ICT poprawia wyniki uczenia się? Dowody na to nie są precyzyjne, jednak **niektóre badania potwierdzają, że korzystanie z technologii na większą skalę może poprawić wyniki**. Największe potencjalne korzyści mogą odnieść uczniowie o złych wynikach nauczania. Obiecujący jest fakt, że szkoły skupiające tego typu uczniów posiadają co najmniej tyle samo komputerów, co przeciętne szkoły, a w niektórych krajach nawet więcej. Kontrastuje to z rozpowszechnieniem komputerów w domach, które jest o wiele bardziej korzystne dla uczniów uprzywilejowanych: w ten sposób szkoły mogą przeciwdziałać skutkom wykluczenia cyfrowego (*digital divide*). Jednak w szkołach dysponujących niewielką liczbą komputerów uczniowie osiągający słabe wyniki nauczania mają niższą od przeciętnej skłonność do korzystania z komputerów, tak więc dostęp w szkole ma duże znaczenie.

Uczniowie o słabych wynikach nauczania wykazują wprawdzie takie samo zainteresowanie korzystaniem z komputerów jak inni uczniowie, ale na ogół mają mniej pewności siebie. Jednakże wyniki studium przypadku wskazują, że **technologie ICT można skutecznie wykorzystywać do zwiększania zainteresowania uczniów oraz pewności siebie w nauce**.

Bariery uniemożliwiające osiągnięcie w szkołach pożądanych wyników związanych z wykorzystaniem ICT mogą obejmować brak wystarczających zasobów fizycznych, w tym brak stałej pomocy technicznej i konserwacji technicznej. Niemniej bariery wiążą się przede wszystkim ze sposobem organizacji nauczania w czasie zajęć oraz organizacji systemu szkolnictwa i systemu oświatowego. **Dyrektorzy szkół zwracają uwagę szczególnie na poniższe cztery przeszkody stojące na drodze do osiągnięcia celów z zakresu rozwoju ICT**, z których każda wpływa na co najmniej 60% uczniów na poziomie szkoły średniej w krajach OECD:

- trudność w integracji komputerów z nauczaniem w klasie
- problemy z wprowadzeniem do harmonogramu zajęć odpowiedniej ilości czasu na korzystanie z komputerów
- brak wiedzy nauczycieli w zakresie korzystania z komputera jako narzędzia nauczania
- brak wystarczającej ilości czasu nauczycieli na przygotowanie lekcji związanych z pracą z komputerem

Aby móc pokonać te bariery, nauczyciele muszą być odpowiednio przeszkoleni i przygotowani do efektywnego korzystania z komputerów, jednak i to nie wystarczy, jeśli nie ulegnie zmianie organizacja szkół i pedagogiki. Wyniki studium przypadku wykazują konieczność bliskiej interakcji między korzystaniem z komputerów i innymi aspektami rozwoju szkoły, niezależnie od tego, czy ICT ma zainicjować zmiany, czy też być narzędziem umożliwiającym ich przeprowadzenie. W związku z tym, podobnie jak w świecie biznesu, potencjał ICT będzie wykorzystany tylko wtedy, gdy wprowadzenie tych technologii zostanie efektywnie połączone z innymi rodzajami innowacji.

W jakim stopniu szkoły wspierają kształcenie ustawiczne?

Kształcenie ustawiczne jest pojęciem, które początkowo stosowano w odniesieniu do dalszego kształcenia się po zakończeniu edukacji początkowej. **Obecnie oznacza ono podejście do nauczania przez całe życie, w tym naukę w szkole.** Zostały określone przez OECD ramy kształcenia ustawicznego, które obejmują cztery elementy. Każdy z nich ma wpływ na edukację szkolną:

- Zorganizowane kształcenie powinno być *systemowe i powiązane wewnętrznie*. Z tego względu edukacja szkolna powinna być połączona z nauką na innych etapach życia.
- Uczący się powinien być *najważniejszym elementem procesu nauczania*. Jest to szczególnie ambitne wymaganie w edukacji obowiązkowej.
- Należy położyć nacisk na *motywację do uczenia się* – kolejne wyzwanie dla edukacji początkowej, która zniechęca wiele osób do dalszego kształcenia się.
- Należy raczej dostrzegać *wielorakie cele edukacji*, niż skupiać się wyłącznie na celach ekonomicznych lub instrumentalnych.

Sposób osiągnięcia ideału kształcenia ustawicznego przez systemy szkolnictwa można analizować na trzech poziomach: 1) poszczególnych uczniów, 2) szkoły jako organizacji, 3) systemu szkolnictwa.

Na poziomie ucznia – **systemy szkolnictwa muszą nie tylko zapewnić**, by uczniowie ukończyli edukację, lecz także **rozwijać umiejętności, które będą potrzebne w dorosłym życiu**. O tyle, o ile ukończenie szkoły średniej daje podstawy kształcenia ustawicznego, postępy są zachęcające. W większości krajów OECD przeważająca większość młodzieży uzyskuje świadectwo ukończenia szkoły średniej. Jednak jakiego rodzaju umiejętności i predyspozycje zdobywają w szkole? Badania PISA dotyczyły stopnia, w jakim uczniowie zdobyli podstawową wiedzę oraz niektóre z kluczowych umiejętności, które będą im potrzebne w dorosłym życiu. Wyniki wskazują, że nadal pozostaje wiele do zrobienia w tym zakresie. Przykładowo, w wielu krajach przynajmniej jedna trzecia uczniów nie potrafi wykonywać zadań polegających na czytaniu tekstu o umiarkowanym stopniu trudności, co jest umiejętnością niezbędną dla kształcenia ustawicznego.

Jednak **należy wziąć pod uwagę także szerszy zakres wyników edukacyjnych, nie tylko zdolności kognitywne**. Projekt OECD pod nazwą „Definicja i wybór umiejętności” (Definition and Selection of Competences – DeSeCo) określił trzy typy umiejętności potrzebnych w dorosłym życiu: korzystanie z szerokiego zakresu narzędzi związanych z wiedzą, w tym języków i technologii, skuteczne interakcje z innymi ludźmi oraz korzystanie z autonomii osobistej. Podczas gdy nie zawsze można dokładnie zmierzyć te umiejętności, wyniki badań PISA dostarczyły pewnych wskaźników tego, czy uczniowie są dobrze przygotowani do kształcenia ustawicznego na różne sposoby. Jednym z mierzalnych aspektów **autonomii** jest zakres, w jakim uczniowie kontrolują swoje kształcenie; istnieje duże prawdopodobieństwo, że ci, którzy je kontrolują, osiągną dobre wyniki w szkole. Pod względem **motywacji** wyniki badań są zachęcające, gdyż wskazują, że większość 15-letnich uczniów odczuwa „przynależność” do szkoły, choć znacząca mniejszość nie ma takich odczuć. Zastanawiającym aspektem tych wyników jest fakt, że w niektórych krajach, gdzie uczniowie mają wysokie wyniki nauczania, stosunkowo duża ich liczba czuje się nieszczęśliwa w szkole, to zaś może mieć wpływ na prawdopodobieństwo kontynuacji kształcenia się.

Drugim poziomem, do którego stosują się zasady kształcenia ustawicznego, jest poziom **szkół**, które **muszą stać się organizacjami uczącymi się, w których uczniowie są najważniejszym elementem procesu kształcenia**. Wiąże się to nie tylko z chęcią nauczycieli do uczenia się i zmiany, lecz także z wprowadzanymi przez szkołę innowacjami, które zmieniają kulturę uczenia się. Oświata musi odtworzyć warunki, które zapewniły powodzenie innowacji gdzie indziej. Jednym z nich jest zastosowanie wiedzy badawczej. Drugim – współpraca profesjonalistów w celu wprowadzania innowacji, co wiąże się z koniecznością poprawy jakości współpracy nauczycieli oraz zachęcania ich do współpracy. Trzecim warunkiem jest stworzenie „modularnego” systemu innowacji, który jednocześnie dopuszcza różnice lokalne i łączy innowacje lokalne z innymi częściami systemu. Ostatnim elementem będącym motorem innowacji jest efektywne wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych. W każdym z tych aspektów istnieją bariery we wprowadzaniu zmian oświatowych, jednak w każdym istnieje potencjał postępu.

Na poziomie systemu kształcenie ustawiczne wymaga połączenia aspektów szkolnictwa oraz innych aspektów edukacji i szkolenia w trakcie życia. **Kluczową kwestią** w tym kontekście **jest to, czy stałe rozszerzanie edukacji początkowej jest bezwzględnie wskazane**. Podczas gdy zapewnia ona dobre podstawy kształcenia ustawicznego, potencjalnie także „obciąża” edukację w początkowym okresie jeszcze bardziej niż w przeszłości. Nie istnieje jedno rozwiązanie tego problemu, jednak kraje muszą gruntownie przemyśleć rozkład czasowy dostępu do możliwości. Poza wstępną edukacją na poziomie szkoły średniej być może będzie konieczne wyrównanie szans w kontekście wspierania możliwości kształcenia osób w różnym wieku.

Uregulowania umożliwiające ludziom kształcenie się przez całe życie są słabo rozwinięte. W szczególności czynniki, które powodują, że inwestowanie w kształcenie jest ekonomicznie opłacalne, oraz zapewniają dostępność środków finansowych na kształcenie, są często niedostateczne poza etapem edukacji początkowej. **Polityka podatkowa jest potencjalnie jednym ze sposobów wzmocnienia tych bodźców ekonomicznych i finansowych.** Jednak podczas gdy korzystano z opodatkowania do wywarcia wpływu na inne formy inwestycji, rzadko było ono celowo wykorzystywane do wywierania wpływu na kształcenie ustawiczne. Nie oznacza to, że nie ma ono żadnego wpływu. Jednak wpływ ten był zazwyczaj raczej przypadkowy niż zaplanowany.

Argumentem za korzystaniem z opodatkowania i innych instrumentów fiskalnych w celu wywarcia wpływu na inwestycje w kształcenie jest fakt, że korzyści z kształcenia odnoszą zarówno społeczeństwo, jak i pracodawcy i osoby fizyczne: z tego względu brak wsparcia w zakresie pokrycia kosztów kształcenia przez osoby prywatne będzie się wiązać ze spadkiem poziomu inwestycji poniżej optimum. Jednak kształcenie dorosłych, w przeciwieństwie do edukacji początkowej, jest w najlepszym przypadku nierównomiernie dotowane przez państwo. Jak można te koszty dzielić w sposób bardziej systematyczny? Z ostatnich dyskusji OECD na temat istniejących układów współfinansowania wynika, że polityka podatkowa jest zakorzeniona – celowo lub nie – w wielu programach tego typu. Wyzwaniem, które zidentyfikowano podczas ostatniej konferencji OECD na ten temat, jest dążenie przez rządy do uczynienia tego typu postaw bardziej systemowymi, przy aktywnej współpracy ministerstw finansów.

Systemy podatkowe mają wielorakie cele. Najważniejszym jest gromadzenie pieniędzy na wydatki publiczne bez zbytniego zniekształcenia gospodarki. Promowanie działań korzystnych z punktu widzenia społeczeństwa również może mieć duże znaczenie. **Istnieją dwa kanały, przez które polityka podatkowa może wpływać na inwestycje w kształcenie ustawiczne:**

- Po pierwsze – *poprzez opodatkowanie dochodów* ze sprzedaży usług nauczania. Jeśli kształcenie traktuje się jako inwestycję, celem powinno być zapewnienie opodatkowania tych dochodów w taki sam sposób, jak innych inwestycji, co pozwoli zachować neutralność. Wiąże się to także z wymaganiami równego opodatkowania wszystkich instytucji oświatowych. Jednym z najbardziej powszechnych naruszeń tej zasady jest opodatkowanie usług nauczania oferowanych przez organizacje zarobkowe, lecz nienakładanie podatku na usługi świadczone przez instytucje państwowe i inne organizacje niezarobkowe.
- Po drugie – poprzez nałożenie podatków na *nakłady* na inwestycje w kształcenie. Istnieje wiele sposobów zwolnienia z podatków wydatków na kształcenie ponoszonych przez osoby fizyczne i firmy. Jednak trudno jest udzielać neutralnego wsparcia dla wszystkich na równych zasadach. Powszechnie spotykane jest przedkładanie kształcenia związanego z obecnie wykonywaną pracą nad kształcenie skoncentrowane na przyszłych możliwościach zatrudnienia (jednak w pewnych

przypadkach jest to mniej wyraźne), przedkładanie bardziej mierzalnych zajęć szkolnych nad kształcenie w miejscu pracy, a także przedkładanie wydatków ponoszonych przez firmy nad wydatki ponoszone przez osoby fizyczne. Ponadto, ulgi podatkowe są cenniejsze dla bardziej zamożnych osób fizycznych oraz firm, których marginalne stawki podatkowe są względnie wysokie.

W związku z tym **ostateczny wpływ bodźców podatkowych na kształcenie może się znacznie różnić**, tym bardziej, że w niektórych przypadkach efekt „deadweight” może być znaczny. To raczej dowolne i niekonsekwentne zastosowanie polityki podatkowej do kształcenia ustawicznego skutkuje powstawaniem mieszanych i niespójnych sygnałów. Organy podatkowe w wielu krajach niechętnie zajmują się tą kwestią w sposób bardziej systematyczny. Obecnie ministerstwa oświaty i finansów powinny zastanowić się nad opodatkowaniem wydatków i dochodów związanych z kształceniem, ocenić jego wpływ na inwestycje w kapitał ludzki oraz rozważyć, czy należy dostosować politykę podatkową.

Powyższe punkty można zilustrować, dokonując przeglądu obecnej polityki podatkowej oraz ostatnich wydarzeń w trzech krajach. **W Austrii** instytucje oświatowe są powszechnie zwolnione z podatku VAT. Istnieje także wiele ulg podatkowych dla osób fizycznych i firm w przypadku określonych kategorii wydatków na szkolenia. Ostatnio odnotowuje się zwiększenie dostępnych form kształcenia, które dawałyby osobom fizycznym możliwość skorzystania z ulg w zakresie podatku dochodowego. **W Finlandii** zwolnienia podatkowe w kontekście dochodów są ograniczone do niektórych określonych instytucji oświatowych. W zakresie zwolnienia wydatków z podatku celem jest objęcie wszystkich działań, które przyczyniają się do przyszłej zdolności zarobkowej ludzi. Jednak trudno jest konsekwentnie stosować tę zasadę. Komisja powołana przez władze oświatowe wyjaśniła politykę wydatków ponoszonych przez pracodawców. **W Niderlandach** władze szczególnie aktywnie wykorzystują ostatnio politykę podatkową, by promować silne wsparcie rządu dla inwestycji w kapitał ludzki. W ciągu ostatniej dekady wprowadzono możliwość korzystania z odliczeń podatkowych w celu zwiększenia bodźców dla pracodawców w kontekście inwestycji w kształcenie, zachęcenia do szkolenia określonych grup docelowych oraz zachęcenia osób fizycznych do oszczędzania w kontekście celów związanych z kształceniem. Jednak od 2002 roku naciski fiskalne, wątpliwości dotyczące efektywności niektórych środków oraz zmieniające się priorytety zmusiły rząd do anulowania niektórych inicjatyw tego typu.

© OECD 2005

Niniejsze podsumowanie nie jest oficjalnym tłumaczeniem materiałów OECD.

Kopiowanie niniejszego podsumowania jest dozwolone pod warunkiem zamieszczenia informacji o prawach autorskich OECD i tytułu oryginalnej publikacji.

Wielojęzyczne podsumowania są tłumaczeniami fragmentów dokumentów OECD, pierwotnie opublikowanych w językach angielskim i francuskim.

Są one dostępne bezpłatnie w internetowej księgarni OECD:
www.oecd.org/bookshop/

Dokładniejsze informacje można uzyskać, kontaktując się z Działem Praw Autorskich i Tłumaczeń w Dyrektoracie do Spraw Publicznych i Komunikacji:

rights@oecd.org

Faks: +33 (0)1 45 24 13 91

OECD Rights and Translation unit (PAC)
2 rue André-Pascal
75116 Paris
France

Zachęcamy do odwiedzania naszej strony internetowej: www.oecd.org/rights/

