

Погляд на освіту 2026

Показники ОЕСР

Education at a Glance 2026: OECD Indicators

(Неофіційний переклад українською мовою)



Погляд на освіту 2026

ПОКАЗНИКИ ОЕСР

Інформація про український переклад

Цей документ є неофіційним перекладом українською мовою доповіді Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) Education at a Glance 2026: OECD Indicators («Погляд на освіту 2026. Показники ОЕСР»).

Переклад підготовлено в Інституті цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України з використанням цифрових інструментів машинного перекладу та генеративного штучного інтелекту, зокрема Google Translate, ChatGPT (OpenAI) і Claude (Anthropic). У процесі підготовки здійснено редакційне та термінологічне опрацювання українського тексту з урахуванням усталеної освітньої термінології та норм української наукової мови.

Переклад призначено для інформаційного, наукового та освітнього використання. Він не має статусу офіційного перекладу ОЕСР і не проходив незалежної професійної перекладацької експертизи. Незважаючи на проведене редакційне опрацювання, текст може містити окремі термінологічні, змістові або технічні неточності. У разі розбіжностей визначальним є текст оригінального англomовного видання.

У разі будь-яких розбіжностей між оригінальною працею та перекладом чинним слід вважати лише текст оригінальної праці.

In the event of any discrepancy between the original work and the translation, only the text of the original work should be considered valid.

Оригінальне видання

OECD (2026), Education at a Glance 2026: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/b4968bbc-en>.

Ліцензія та відомості про зміни

© OECD 2026. Оригінальну працю оприлюднено на умовах міжнародної ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Відомості про зміни: текст перекладено українською мовою, здійснено його термінологічне та стилістичне редагування. Оформлення обкладинки та окремих елементів документа відрізняється від оригіналу.

Цю працю опубліковано під відповідальністю Генерального секретаря ОЕСР. Вона не обов'язково відображає офіційну позицію країн — членів ОЕСР.

Цей документ, а також наведені в ньому дані та карти не визначають позиції щодо статусу будь-якої території чи суверенітету над нею, делімітації міжнародних кордонів і меж, а також назв будь-яких територій, міст чи районів.

Статистичні дані щодо Ізраїлю надано відповідними органами влади Ізраїлю під їхню відповідальність. Використання цих даних ОЕСР не визначає її позиції щодо статусу Голанських висот, Східного Єрусалима та ізраїльських поселень на Західному березі річки Йордан відповідно до міжнародного права.

Примітка Республіки Туреччина

Інформація в цьому документі, що стосується «Кіпру», належить до південної частини острова. На острові немає єдиного органу влади, який представляв би як турків-кіпріотів, так і греків-кіпріотів. Туреччина визнає Турецьку Республіку Північного Кіпру (ТРПК). Доки в межах Організації Об'єднаних Націй не буде знайдено довготривалого та справедливого розв'язання, Туреччина зберігатиме свою позицію щодо «кіпрського питання».

Примітка всіх держав — членів Європейського Союзу, які є членами ОЕСР, та Європейського Союзу

Республіку Кіпр визнають усі члени Організації Об'єднаних Націй, за винятком Туреччини. Інформація в цьому документі стосується території, що перебуває під фактичним контролем уряду Республіки Кіпр.

Рекомендований бібліографічний опис

OECD (2026), Education at a Glance 2026: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b4968bbc-en>.

ISBN 978-92-64-79294-4 (друковане видання)

ISBN 978-92-64-71037-5 (PDF)

ISBN 978-92-64-39078-2 (HTML)

Погляд на освіту

ISSN 1563-051X (друковане видання)

ISSN 1999-1487 (онлайн-видання)

Фото на обкладинці оригіналу: © Rawpixel.com/Shutterstock.com.

Виправлення до публікацій ОЕСР доступні за адресою: <https://www.oecd.org/en/publications/support/corrigenda.html>.

© OECD 2026

Із зазначенням авторства 4.0 Міжнародна (CC BY 4.0)

Цю працю оприлюднено на умовах міжнародної ліцензії Creative Commons Attribution 4.0. Використовуючи її, ви погоджуєтесь дотримуватися умов цієї ліцензії (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Зазначення авторства — необхідно навести посилання на цю працю.

Переклади — необхідно навести посилання на оригінальну працю, зазначити внесені до оригіналу зміни та додати такий текст: «У разі розбіжностей між оригінальною працею та перекладом чинним слід вважати лише текст оригінальної праці».

Адаптації — необхідно навести посилання на оригінальну працю та додати такий текст: «Це адаптація оригінальної праці ОЕСР. Висловлені в ній думки та наведені аргументи не слід трактувати як офіційну позицію ОЕСР або її країн-членів».

Матеріали третіх сторін — ця ліцензія не поширюється на матеріали третіх сторін, включені до праці. У разі використання таких матеріалів ви несете відповідальність за отримання дозволу від відповідної третьої сторони та за будь-які претензії щодо порушення прав.

Заборонено використовувати логотип ОЕСР, елементи її візуального стилю або зображення обкладинки без прямо наданого дозволу, а також створювати враження, що ОЕСР схвалює використання вами цієї праці.

Будь-який спір, що виникає у зв'язку з цією ліцензією, підлягає вирішенню шляхом арбітражу відповідно до Арбітражного регламенту Постійної палати третейського суду (РСА) 2012 року. Місце арбітражу — Париж (Франція). Кількість арбітрів — один.

Редакційна стаття

Сила систем освіти визначається силою їхнього вчительства. У країнах ОЕСР дедалі складніше залучати висококваліфікованих учителів, забезпечувати їхній професійний розвиток і утримувати в професії. У цьогорічному виданні «Погляд на освіту» розглянуто, як змінюється ситуація з нестачею вчителів і яких заходів можна вжити для її подолання.

Нестача вчителів тією чи іншою мірою позначається на більшості систем освіти країн ОЕСР. У Латвії та Люксембурзі — країнах із найвищою часткою вакантних посад — на початку 2024/25 навчального року незаповненими залишалися близько 4 % усіх учительських посад у середній освіті. У більшості інших країн ця частка становила менш як 3 %.

Труднощі із залученням учителів часто гостріше відчуваються в сільських, віддалених і соціально неблагополучних громадах. Наші дані свідчать, що особливо бракує вчителів математики та природничих предметів, адже за висококваліфікованих фахівців із цих галузей системи освіти безпосередньо конкурують з іншими секторами економіки.

Кількість незаповнених посад — лише один із показників нестачі вчителів. Системи освіти також залучають учителів без повної кваліфікації, тобто таких, які ще не відповідають усім національним кваліфікаційним вимогам: у 2024/25 навчальному році в середньому в країнах ОЕСР таких учителів у початковій і середній освіті було 9 %.

Старіння вчительських кадрів лише загострюватиме проблему. У країнах ОЕСР кожен четвертий учитель середньої школи має вік 55 років або більше, що створює ризик значних кадрових втрат у найближчі десятиліття. Системам освіти потрібно буде заміщувати вчителів, які залишають професію, та забезпечувати приплив нових кадрів саме з тих предметів і в тих регіонах, де потреба в них є найбільшою.

У ширшому контексті нестача вчителів відображає також загальний дефіцит кваліфікованих працівників в економіці та конкуренцію роботодавців за обмежені кадрові ресурси. Справді, більш ніж у половині країн, щодо яких є дані, частка вакантних посад в економіці загалом вища, ніж серед учительських посад. Отже, системи освіти зазнають такого самого тиску на ринку праці, як охорона здоров'я, технологічний сектор та інші сфери, що потребують висококваліфікованих працівників. Оскільки системи освіти не здатні самостійно усунути ці загальні обмеження ринку праці, їм також необхідно зосередитися на ефективнішому використанні наявного педагогічного потенціалу.

Конкурентоспроможна заробітна плата та посилене робоче навантаження можуть підвищити привабливість професії й допомогти зменшити нестачу вчителів, проте цього недостатньо. На привабливість учительської професії впливають також професійна автономія, підтримка з боку керівництва, доброзичливі робочі взаємини, можливості кар'єрного розвитку та суспільне визнання. Хоча 85 % учителів повідомляють, що задоволені своєю роботою, лише 22 % вважають, що суспільство цінує їхню професію.

Поряд із зусиллями щодо залучення та утримання більшої кількості вчителів системам освіти потрібно готуватися до майбутнього, у якому вчительських кадрів може стати менше. Це потребує пошуку способів продуктивнішого використання часу й фахових знань учителів, щоб вони могли зосереджуватися на діяльності, яка найбільше впливає на навчання учнів. Ширше використання цифрових інструментів і штучного інтелекту, удосконалення кадрового планування та перегляд організаційної структури шкіл можуть зменшити адміністративне навантаження й підвищити ефективність роботи вчителів.

Ще одним засобом, поряд із продуктивнішим використанням наявних кадрів, є розширення шляхів входження до професії. Продумані програми переходу до вчителювання з інших професій можуть розширити коло кандидатів і збагатити школи цінним професійним досвідом. В Австралії та Нідерландах, де понад 15 % учителів прийшли до вчителювання з іншої професії, гнучкі траєкторії входження до професії передбачають визнання попереднього досвіду та поєднання підготовки з роботою.

Зменшення кількості учнів створює можливість перерозподіляти ресурси на користь шкіл, предметів і громад, де нестача вчителів є найгострішою. За прогнозами, у 2024–2033 роках кількість дітей віком 5–14 років у країнах ОЕСР скоротиться на 9 %. Водночас зменшення контингенту учнів не завжди супроводжувалося скороченням кількості вчителів і класів. Це дає розробникам політики можливість спрямовувати вчителів і ресурси туди, де їх найбільше бракує, зберігаючи доступ до освіти й водночас зменшуючи дефіцит кадрів з окремих предметів, у конкретних школах і регіонах, замість подальшого розпорошення й без того обмежених кадрових ресурсів.

Матіас Корманн
Генеральний секретар ОЕСР

Подяки

Видання «Погляд на освіту» є результатом багаторічної співпраці урядів країн — членів ОЕСР, експертів та установ, які працюють у межах програми ОЕСР «Показники освітніх систем» (INES), і Секретаріату ОЕСР. Його підготовлено Відділом інновацій та вимірювання прогресу Директорату ОЕСР з питань освіти та навичок під загальним керівництвом Едмунда Міссона (Edmund Misson).

Підготовку видання «Погляд на освіту 2026» очолював Абель Шуманн (Abel Schumann). Тематичний розділ про нестачу вчителів підготував Ерік Шарбоньє (Éric Charbonnier). Гара Рохас Гонсалес (Gara Rojas González) координувала підготовку частини А та разом із Дарієном ДіНаро (Darien DiNaro), Джованні Марією Семераро (Giovanni Maria Semeraro) і Меліком Топчі (Melik Topçi) готувала аналітичні й статистичні матеріали. Корінн Гекман (Corinne Heckman) координувала підготовку частини В та розділів D2 і D5, а також готувала аналітичні й статистичні матеріали разом із Марією Паулою Калдас (Maria Paula Caldas), Ці Куан (Qi Kuang), Бернардо Майоргою (Bernardo Mayorga) та Озге Озджан Шахін (Özge Özcan Sahin). Вікторія Кіш (Viktoria Kis) координувала підготовку частини С та готувала аналітичні й статистичні матеріали разом з Ерікою Лі (Erika Lee) і Саймоном Нормандо (Simon Normandeau). Етьєн Альбізе (Etienne Albiser) координував підготовку розділів D3, D4, D6 і D7 та готував аналітичні й статистичні матеріали разом із Теодором Берю (Théodore Bérut) і Карстеном Долле (Carsten Dolle). Марія Паула Калдас координувала підготовку оглядів за країнами.

Адміністративну підтримку забезпечував Спенсер Метьюз (Spencer Matthews). Рейчел Лінден (Rachel Linden) сприяла редакційному та видавничому процесам. До роботи команди як стажери долучилися Аліція Гогул (Alicja Gogół), Осеан Канте (Océane Kanté), Сара Софія Отаво Пенья (Sara Sofía Otavo Peña), Майя Пеко (Maïa Pécaut), Талія Сандер (Talia Sander) та Анна Тожер (Anna Tozser).

Країни — учасниці INES спрямовували підготовку видання через Робочу групу INES за сприяння мереж INES. Делегатів відповідних органів, а також експертів, які долучилися до підготовки цього видання та реалізації програми INES загалом, перелічено наприкінці публікації.

Зміст

Редакційна стаття	3
Подяки	5
Пояснення для читачів	10
Основні висновки	19
Розділ 1. Нестача вчителів і привабливість учительської професії	22
Частина А. Результати діяльності закладів освіти та вплив навчання	77
Розділ А1. Який рівень освіти мають дорослі?	77
Розділ А2. Перехід від освіти до роботи: якою є ситуація сучасної молоді?	95
Розділ А3. Як рівень освіти впливає на участь у ринку праці?	113
Розділ А4. Які переваги дає освіта щодо заробітків?	134
Розділ А5. Наскільки активно дорослі беруть участь в освіті та професійному навчанні?	156
Розділ А6. Як соціальні результати пов'язані з освітою?	174
Частина В. Доступ до освіти, участь і просування освітніми траєкторіями	179
Розділ В1. Як змінювалося охоплення дітей дошкільною освітою та вихованням за віковими групами та країнами?	193
Розділ В2. Як організовано мережу закладів шкільної освіти на різних рівнях освіти?	220
Розділ В3. Як учні переходять до старшої середньої освіти та якими є їхні подальші результати?	244
Розділ В4. Якими є характеристики міжнародних студентів і як змінюється їхня мобільність?	280
Частина С. Фінансові ресурси, інвестовані в освіту	284
Розділ С1. Ключові показники фінансування освіти на рівні системи	303
Розділ С2. Як фінансується освіта дітей раннього й дошкільного віку?	325
Розділ С3. Як фінансуються початкова та базова середня освіта?	338
Розділ С4. Як фінансується старша середня освіта?	353
Розділ С5. Як фінансується вища освіта?	368
Частина D. Учителі, освітнє середовище та організація роботи шкіл	362
Розділ D2. Як співвідношення кількості здобувачів освіти й педагогічних працівників та наповнюваність класів різняться за рівнями освіти?	388
Розділ D3. Яку заробітну плату отримують учителі та керівники шкіл?	406
Розділ D4. Скільки часу вчителі витрачають на викладання та роботу загалом?	440
Розділ D5. Якими є основні характеристики вчительських кадрів на різних рівнях освіти?	463
Розділ D6. Які механізми оцінювання шкіл застосовуються?	487
Розділ D7. Які системи оцінювання вчителів і керівників шкіл застосовуються?	514
Додаток 1. Характеристики систем освіти	545
Додаток 2. Довідкові статистичні дані	548
Учасники підготовки видання	576
 Таблиці	
Таблиця 1. Динаміка частки вчителів без повної кваліфікації за рівнем освіти (2017/18 і 2024/25)	63
Таблиця 2. Динаміка частки незаповнених учительських вакансій (2017/18 і 2024/25) та частка успішних кандидатів на посаду вчителя (2024/25)	65
Таблиця 3. Частка повністю кваліфікованих учителів, які залишили професію, за рівнем освіти (2024/25), і динаміка звільнень учителів (2017/18 і 2024/25)	67
Таблиця 4. Динаміка частки вчителів віком до 35 років і 55 років і старше за рівнем освіти (2015 і 2024) та порівняння з працівниками загалом (2024)	69
Таблиця 5. Умови зайнятості вчителів базової середньої освіти та задоволеність роботою (2024)	71
Таблиця 6. Порівняння задоволеності роботою, робочого тиску, навантаження, участі в професійному розвитку та незадоволеного попиту на нього у вчителів та інших працівників (2023)	73
Таблиця 7. Зміни кількості вчителів, класів і контингенту учнів у 2015–2024 роках та прогнозовані зміни чисельності дітей у 2024–2033 роках	74
Таблиця А1.1. Рівень освіти дорослих (2025)	89
Таблиця А1.2. Динаміка рівня освіти осіб віком 25–34 роки за статтю (2015 і 2025)	91
Таблиця А1.3. Рівень освіти за спрямуванням освітніх програм і віковими групами (2025)	93
Таблиця А2.1. Частка молоді, яка навчається / не навчається, за віковими групами та статусом на ринку праці (2025)	108
Таблиця А2.2. Динаміка частки осіб віком 18–24 роки, які навчаються / не навчаються, за статусом зайнятості та статтю (2015 і 2025)	110

Таблиця А2.3. Розподіл осіб віком 18–29 років за участю в освіті та статусом на ринку праці залежно від рівня читацької грамотності (2023).....	112
Таблиця А3.1. Рівні зайнятості дорослих за рівнем освіти та спрямуванням освітніх програм (2025)	128
Таблиця А3.2. Динаміка рівнів зайнятості осіб віком 25–34 роки за рівнем освіти та статтю (2015 і 2025)	130
Таблиця А3.3. Динаміка рівнів безробіття та частки осіб віком 25–34 роки, які не входять до складу робочої сили, за рівнем освіти та статтю (2015 і 2025).....	132
Таблиця А4.1. Відносні заробітки працівників порівняно з працівниками зі старшою середньою освітою за рівнем освіти та віковими групами (2024).....	150
Таблиця А4.2. Розподіл працівників за рівнем освіти та рівнем заробітків відносно медіанного значення (2024)	152
Таблиця А4.3. Заробітки жінок у відсотках до заробітків чоловіків за рівнем освіти та віковими групами (2024)	154
Таблиця А5.1. Частка дорослих, які беруть участь у неформальній освіті або професійному навчанні, за звітним періодом, рівнем освіти, часом, що минув від здобуття найвищої кваліфікації, та віковими групами (2023)	171
Таблиця А5.2. Частка дорослих, які беруть участь у неформальній освіті або професійному навчанні, за статусом на ринку праці та віковими групами (2023)	172
Таблиця А5.3. Частка дорослих, які повідомили, що ніколи не брали участі в неформальній освіті або професійному навчанні, за рівнем освіти та статтю (2023).....	173
Таблиця А6.1. Частка зайнятих дорослих, які повідомили про високу або дуже високу гнучкість робочого часу на основному місці роботи, за рівнем математичної грамотності, рівнем освіти, статтю та віковими групами (2023)	187
Таблиця А6.2. Показники балансу між роботою та особистим життям серед зайнятих дорослих за рівнем освіти (2023)	188
Таблиця А6.3. Поширеність труднощів із забезпеченням балансу між роботою та особистим життям за рівнем освіти (2024)	190
Таблиця В1.1. Динаміка охоплення дітей віком до 3 років за типом послуг (2015 і 2024).....	214
Таблиця В1.2. Охоплення дітей віком понад 2 роки за віком і типом послуг (2024)	216
Таблиця В1.3. Тривалість відпустки для догляду за дитиною (2025) та динаміка віку, з якого законодавчо гарантується право на дошкільну освіту та виховання і починається обов'язкова освіта (2015 і 2024).....	218
Таблиця В2.1. Динаміка кількості закладів і здобувачів освіти та середнього розміру закладу (кількість здобувачів на один рік навчання) за рівнями освіти (2015 і 2024)	238
Таблиця В2.2. Динаміка співвідношення кількості початкових шкіл і шкіл базової середньої освіти за типами закладів (2015 і 2024)	241
Таблиця В2.3. Розміри шкіл за рівнями освіти й процентилями та співвідношення кількості початкових шкіл і шкіл базової середньої освіти за типами закладів (2024).....	242
Таблиця В3.1. Розподіл учнів у році, що настає після останнього класу базової середньої освіти (2024).....	274
Таблиця В3.2. Частка учнів старшої середньої освіти, які завершили навчання в межах нормативної тривалості, за статтю та спрямуванням програми на момент випуску (2024)	275
Таблиця В3.3. Розподіл учнів старшої середньої освіти за результатами та строками навчання (2022–2024)	277
Таблиця В3.4. Розподіл випускників старшої середньої освіти в році після випуску за статтю (2023)	279
Таблиця В4.1. Динаміка характеристик міжнародних студентів, які вперше вступили на навчання, за рівнями вищої освіти (2015 і 2024).....	295
Таблиця В4.2. Розподіл вітчизняних і міжнародних випускників закладів вищої освіти за галузями освіти (2024).....	296
Таблиця В4.3. Динаміка вхідної та вихідної міжнародної мобільності студентів закладів вищої освіти (2015 і 2024)	297
Таблиця В4.4. П'ять провідних країн походження та призначення у вхідній і вихідній міжнародній студентській мобільності (2015 і 2024).....	299
Таблиця С1.1. Видатки на заклади освіти в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання (2023)	317
Таблиця С1.2. Розподіл видатків у закладах освіти (2023)	319
Таблиця С1.3. Динаміка видатків на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання (2015 і 2023)	321
Таблиця С1.4. Видатки на заклади освіти у відсотках до ВВП (2023).....	323
Таблиця С2.1. Видатки на освіту дітей раннього й дошкільного віку в розрахунку на одну дитину (2023)	332
Таблиця С2.2. Розподіл видатків у державних закладах освіти дітей раннього й дошкільного віку (2023)	334
Таблиця С2.3. Динаміка видатків на освіту дітей раннього й дошкільного віку в розрахунку на одну дитину (2015 і 2023)	336
Таблиця С3.1. Видатки на заклади початкової та базової середньої освіти в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання (2023)	347
Таблиця С3.2. Розподіл видатків у державних закладах початкової та базової середньої освіти (2023)	349
Таблиця С3.3. Динаміка видатків на оплату праці персоналу закладів початкової та базової середньої освіти в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання (2015 і 2023)	351
Таблиця С4.1. Видатки на заклади старшої середньої та післясередньої невищої освіти в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання (2023)	362
Таблиця С4.2. Розподіл видатків у державних закладах старшої середньої освіти (2023).....	364
Таблиця С4.3. Динаміка видатків на оплату праці персоналу закладів старшої середньої та післясередньої невищої освіти (2015 і 2023).....	366
Таблиця С5.1. Видатки на заклади вищої освіти в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання (2023)	379
Таблиця С5.2. Розподіл видатків у державних закладах вищої освіти (2023)	382
Таблиця С5.3. Динаміка видатків на оплату праці персоналу закладів вищої освіти в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання (2015–2023)	384
Таблиця D2.1. Співвідношення кількості дітей і працівників в освіті дітей раннього й дошкільного віку (ECE) за рівнями освіти та типами закладів (2024).....	403
Таблиця D2.2. Динаміка співвідношення кількості здобувачів освіти й педагогічних працівників за рівнями освіти (2015 і 2024)	404
Таблиця D2.3. Динаміка середньої наповнюваності класів у початковій і базовій середній освіті за типами закладів (2015 і 2024).....	405

Таблиця D3.1. Нормативно встановлена заробітна плата вчителів із найпоширенішими кваліфікаціями на різних етапах кар'єри (2025).....	431
Таблиця D3.2. Фактична заробітна плата вчителів і керівників шкіл відносно заробітків працівників із вищою освітою (2025)	434
Таблиця D3.3. Середня фактична заробітна плата вчителів і керівників шкіл (2025)	438
Таблиця D4.1. Організація навчального навантаження вчителів (2025)	459
Таблиця D4.2. Організація робочого часу вчителів (2025)	461
Таблиця D5.1. Динаміка частки жінок серед учителів, які безпосередньо викладають у класах, за рівнями освіти (2015 і 2024)	481
Таблиця D5.2. Динаміка частки жінок серед керівного персоналу шкіл за рівнями освіти (2015 і 2024)	482
Таблиця D5.3. Динаміка середньої частки повного робочого часу, яку відпрацьовують учителі, за рівнями освіти та статтю (2015 і 2024).....	483
Таблиця D5.4. Мінімальний рівень освіти, необхідний для вчителів, і частка вчителів, які відповідають мінімальним національним вимогам до рівня освіти, за рівнями освіти, на яких вони викладають (2024)	485
Таблиця D6.1. Організація інспектування та самооцінювання шкіл (2025)	505
Таблиця D6.2. Напрями, охоплені інспектуванням і самооцінюванням шкіл (2025)	508
Таблиця D6.3. Вплив інспектування та самооцінювання шкіл на управління школою (2025)	510
Таблиця D6.4. Сфери, охоплені звітами шкіл про дотримання встановлених вимог, за типами закладів (2025)	512
Таблиця D7.1. Види оцінювання вчителів і керівників шкіл (2025)	535
Таблиця D7.2. Коло вчителів, які підлягають оцінюванню, та обставини його проведення (2025)	537
Таблиця D7.3. Аспекти оцінювання вчителів і використання його результатів (2025)	539
Таблиця D7.4. Застосування оцінювання вчителів і його вплив на різні рішення (2025)	540
Таблиця D7.5. Коло керівників шкіл, які підлягають оцінюванню, та обставини його проведення (2025)	542
Таблиця D7.6. Аспекти оцінювання керівників шкіл і використання його результатів (2025)	543
Таблиця X1.1. Навчальний і фінансовий роки, використані для обчислення показників, країни ОЕСР	545
Таблиця X1.2. Навчальний і фінансовий роки, використані для обчислення показників, країни-партнери та країни — кандидати на вступ до ОЕСР	545
Таблиця X2.1. Основні довідкові статистичні дані в поточних цінах (звітний період — календарний рік: 2015, 2020, 2022, 2023, 2024)	549
Таблиця X2.2. Основні довідкові статистичні дані (звітний період — календарний рік: 2015, 2020, 2022, 2023, 2024)	551
Таблиця X2.3. Нормативно встановлена заробітна плата педагогів дошкільної освіти та вчителів початкової освіти з найпоширенішими кваліфікаціями на різних етапах кар'єри, у національній валюті (2025)	553
Таблиця X2.4. Нормативно встановлена заробітна плата вчителів середньої освіти з найпоширенішими кваліфікаціями на різних етапах кар'єри, у національній валюті (2025)	555
Таблиця X2.5. Динаміка нормативно встановленої початкової заробітної плати вчителів у національній валюті (2000 та 2005–2025)	557
Таблиця X2.6. Динаміка нормативно встановленої заробітної плати вчителів зі стажем 15 років у національній валюті (2000 та 2005–2025)	560
Таблиця X2.7. Динаміка середньої фактичної заробітної плати вчителів у національній валюті (2000, 2005 та 2010–2025)	563
Таблиця X2.8. Довідкові статистичні дані, використані для розрахунку заробітної плати вчителів і керівників шкіл (2000 та 2005–2025).....	566
Таблиця X2.9. Розподіл учителів за мінімальними або найпоширенішими кваліфікаціями та рівнем освіти, на якому вони викладають (2025).....	568
Таблиця X2.10. Розподіл учителів віком 25–64 роки за рівнем здобутої освіти та рівнем освіти, на якому вони викладають (2025).....	572
Таблиця X2.11. Розподіл керівників шкіл віком 25–64 роки за рівнем здобутої освіти та рівнем освіти закладу (2025)	574

Пояснення для читачів

Концептуальна рамка

Видання «Погляд на освіту 2026: показники ОЕСР» містить широкий набір зіставних та актуальних показників, що відображають узгоджене бачення фахівців щодо вимірювання сучасного стану освіти в міжнародному контексті. Ці показники характеризують кадрові та фінансові ресурси, інвестовані в освіту, функціонування й розвиток систем освіти та навчання, а також віддачу від інвестицій в освіту. Їх згруповано в тематичні розділи, кожен із яких містить пояснення щодо контексту освітньої політики та інтерпретації даних.

Показники систематизовано в межах концептуальної рамки, яка розрізняє суб'єктів систем освіти, групує показники за типами питань, яких вони стосуються, та враховує контекстні чинники, що впливають на політику (рисунок А). Крім цих вимірів, часовий вимір дає змогу простежити динаміку розвитку систем освіти.

Рисунок А. Концептуальна рамка показників у виданні «Погляд на освіту»



Суб'єкти систем освіти

Програма ОЕСР «Показники освітніх систем» (INES) спрямована на оцінювання результативності національних систем освіти загалом, а не на порівняння окремих закладів чи інших структур субнаціонального рівня. Водночас дедалі ширше визнається, що багато важливих характеристик розвитку, функціонування та впливу систем освіти можна оцінити лише через розуміння результатів навчання та їхнього зв'язку з ресурсами й процесами на рівні окремих осіб і закладів.

З огляду на це перший вимір концептуальної рамки розрізняє три рівні суб'єктів систем освіти:

- Системи освіти загалом.
- Надавачі освітніх послуг (заклади, школи), а також організація навчання в цих закладах (класи, учителі).

- Окремі учасники освіти та навчання — здобувачі освіти. Це можуть бути діти або молодь, які здобувають первинну освіту й підготовку, а також дорослі, які навчаються за програмами навчання впродовж життя.

Групи показників

Другий вимір концептуальної рамки передбачає поділ показників на три категорії:

- Показники безпосередніх результатів, наслідків і впливу систем освіти. Показники безпосередніх результатів (output) характеризують тих, хто завершує навчання в системі освіти, зокрема рівень здобутої ними освіти. Показники наслідків (outcome) відображають прямі ефекти цих результатів, наприклад переваги здобуття вищої освіти щодо зайнятості та заробітків. Показники впливу (impact) характеризують довгострокові опосередковані ефекти, зокрема набуті знання й навички, внесок в економічне зростання та суспільний добробут, соціальну згуртованість і справедливість.
- Показники участі та просування освітніми траєкторіями в межах освітніх структур. Вони дають змогу оцінити ймовірність доступу здобувачів до освіти, вступу на навчання та завершення навчання на різних рівнях освіти, а також різні траєкторії переходу між типами програм і рівнями освіти.
- Показники ресурсного забезпечення систем освіти або освітнього середовища. Вони характеризують інструменти політики, які визначають участь, просування освітніми траєкторіями, безпосередні результати й наслідки на кожному рівні. Ці інструменти стосуються ресурсів, інвестованих в освіту: фінансових, кадрових (зокрема вчителів та інших працівників шкіл) і матеріальних (зокрема будівель та інфраструктури). Вони також охоплюють рішення щодо організації навчання в класах, змісту навчання та реалізації освітніх програм. Крім того, ці показники характеризують організацію роботи шкіл і систем освіти, зокрема управління, автономію та спеціальні заходи політики, які регулюють участь здобувачів освіти в певних програмах.

Контекстні чинники, що впливають на політику

Застосування інструментів політики зазвичай зумовлене певними передумовами — зовнішніми чинниками, які визначають або обмежують політику, але безпосередньо не пов'язані з конкретним питанням, на розв'язання якого її спрямовано. Демографічні, соціально-економічні та політичні чинники є важливими характеристиками країни, які слід враховувати під час інтерпретації показників. Характеристики самих здобувачів освіти — стать, вік, соціально-економічний статус або культурне походження — також є важливими контекстними чинниками, що впливають на результати освітньої політики.

Структура та зміст видання «Погляд на освіту»

Видання «Погляд на освіту 2026» складається з чотирьох частин, яким передуює спеціальний розділ про нестачу вчителів — головну тему видання 2026 року.

Нестача вчителів. У цьому розділі наведено нові показники нестачі вчителів, зокрема кількість незаповнених вакансій і частку вчителів без повної кваліфікації. Нестачу вчителів порівняно з дефіцитом кваліфікованих працівників в інших секторах економіки та розглянуто, як системи освіти можуть залучити більше вчителів.

Частина А «Результати діяльності закладів освіти та вплив навчання» містить показники безпосередніх результатів, наслідків і впливу освіти, які характеризують загальний рівень освіти населення, а також навчальні, економічні та соціальні результати. Цей аналіз створює підґрунтя, зокрема, для формування політики навчання впродовж життя. Показники також допомагають визначити інструменти політики для тих сфер, у яких наслідки та вплив освіти можуть не відповідати національним стратегічним цілям.

Частина В «Доступ до освіти, участь і просування освітніми траєкторіями» охоплює всю систему освіти — від освіти дітей раннього й дошкільного віку до вищої освіти — та містить показники охоплення навчанням, просування освітніми траєкторіями і завершення навчання на кожному рівні. Ці показники поєднують характеристики безпосередніх результатів і наслідків, оскільки результати кожного рівня освіти слугують вхідними умовами для наступного, а просування освітніми траєкторіями є наслідком політики та практик на рівні класу, закладу й системи освіти. Вони також дають змогу визначити сфери,

у яких необхідне втручання на рівні політики, наприклад для подолання нерівності або сприяння міжнародній мобільності.

Частина С «Фінансові ресурси, інвестовані в освіту» містить показники видатків на освіту та заклади освіти, розподілу цих видатків між державними й приватними джерелами фінансування, плати за навчання, яку встановлюють заклади, та механізмів фінансової підтримки здобувачів освіти. Ці показники переважно характеризують інструменти політики, але також допомагають пояснити конкретні результати навчання. Наприклад, видатки на заклади освіти в розрахунку на одного здобувача є ключовим параметром політики, який найбезпосередніше впливає на кожного здобувача освіти, водночас визначаючи ресурсні межі освітнього середовища в школах та умов навчання в класі.

Частина D «Учителі, освітнє середовище та організація роботи шкіл» містить показники навчального часу, робочого часу вчителів і керівників шкіл, а також їхньої заробітної плати. Ці показники не лише характеризують інструменти політики, які можна коригувати, а й створюють контекст для розуміння якості викладання та результатів окремих здобувачів освіти. У цій частині також наведено дані про характеристики вчительських кадрів.

Ціль сталого розвитку 4

У вересні 2015 року світові лідери зібралися, щоб визначити амбітні цілі майбутнього розвитку світової спільноти. Ціль 4 у системі Цілей сталого розвитку (ЦСР) спрямована на «забезпечення всеохоплюючої і справедливої якості освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх». Для кожного завдання в межах ЦСР 4 визначено щонайменше один глобальний показник і низку пов'язаних тематичних показників, які доповнюють аналіз та оцінювання виконання цього завдання.

Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) координує освітній напрям порядку денного ЦСР у межах загальної системи ЦСР під проводом ООН. Інститут статистики ЮНЕСКО (UIS), відповідальний за більшість показників ЦСР 4, координує глобальні зусилля з розроблення системи показників для моніторингу поступу у виконанні завдань ЦСР 4. Крім збирання даних, Інститут спільно з партнерами розробляє нові показники, статистичні підходи та інструменти моніторингу, щоб точніше оцінювати поступ у виконанні завдань ЦСР, пов'язаних з освітою.

У цьому контексті освітня статистика ОЕСР відіграє ключову роль як у досягненні ЦСР 4 та виконанні її завдань, так і у вимірюванні відповідного поступу. Порядок денний ЦСР 4 та дані, які збирає й аналізує ОЕСР, значною мірою доповнюють одне одного. ОЕСР співпрацює з Інститутом статистики ЮНЕСКО, Керівним комітетом ЦСР 4 та створеними технічними робочими групами, щоб сприяти формуванню комплексної системи даних для глобальної звітності, узгодженню джерел даних і формул для звітування за глобальними показниками ЦСР 4 та окремими тематичними показниками для країн ОЕСР і країн-партнерів.

Статистичне охоплення

Хоча брак даних досі обмежує охоплення показників у багатьох країнах, у принципі вони стосуються всієї національної системи освіти в межах території країни незалежно від того, хто є власником відповідних закладів або фінансує їх і в який спосіб надається освіта. За одним винятком, описаним нижче, охоплено всі категорії здобувачів освіти та всі вікові групи: дітей, зокрема здобувачів з особливими освітніми потребами; дорослих; громадян країни; іноземців; осіб, які навчаються дистанційно, за спеціальними освітніми програмами або за програмами, організованими іншими міністерствами, крім міністерства освіти, за умови, що головною метою програми є розширення або поглиблення знань людини. Професійну й технічну підготовку на робочому місці не включено до основних даних про видатки на освіту та охоплення навчанням, за винятком програм, що поєднують навчання в закладі освіти й на робочому місці та прямо віднесені до системи освіти.

Освітню діяльність, класифіковану як «освіта дорослих» або «навчання поза звичайними освітніми програмами», охоплено за умови, що її зміст є таким самим або подібним до змісту навчання за звичайними освітніми програмами, або якщо програми, до складу яких вона входить, ведуть до здобуття кваліфікацій, подібних до тих, що присвоюються за звичайними освітніми програмами. Курси для

дорослих, призначені переважно для задоволення загальних інтересів, особистісного розвитку, дозвілля чи відпочинку, не враховуються.

Докладнішу інформацію про охоплення показників, наведених у виданні «Погляд на освіту», подано в «Довіднику ОЕСР із міжнародно зіставної статистики освіти 2018» (OECD, 2018^[1]).

Зіставність у часі

Показники видання «Погляд на освіту» є результатом безперервного методологічного вдосконалення, спрямованого на підвищення їхньої надійності та міжнародної зіставності. Через це дані різних випусків видання можуть бути незіставними. Для аналізу динаміки доцільно використовувати дані за різні періоди з найновішого випуску або дані, доступні онлайн. Усі порівняння в часі, наведені в цій доповіді та в базі даних «Погляд на освіту» (<http://data-explorer.oecd.org/s/4s>), ґрунтуються на щорічному перегляді даних за попередні роки та методологічних удосконаленнях, упроваджених у цьому виданні.

Охоплення країн

У публікації наведено освітні дані щодо всіх країн ОЕСР і Бразилії — країни-партнера, яка бере участь у програмі INES, — а також інших країн G20 і країн — кандидатів на вступ до ОЕСР, які не є учасниками INES: Аргентини, Болгарії, Хорватії, Китайської Народної Республіки, Індії, Індонезії, Перу, Румунії, Саудівської Аравії та Південно-Африканської Республіки. Дані щодо країн, які не беруть участі в INES, отримано в межах регулярного збирання даних INES або з інших міжнародних чи національних джерел.

Примітка щодо термінів «країни-партнери» та «економіки»

У виданні «Погляд на освіту» також наведено дані щодо країн, які не є членами ОЕСР. Зокрема, дані щодо Бразилії, яка бере участь у програмі «Показники освітніх систем» (INES), подано в усіх частинах видання. Дані щодо інших країн G20 наведено за їх наявності. Ці країни позначено терміном «країни-партнери».

У деяких випадках поряд із даними на рівні країн наведено дані щодо окремих субнаціональних утворень, наприклад Англії (Велика Британія). Відповідно до узгодженої термінології ОЕСР у цьому виданні такі утворення названо «економіками». У таблицях і на рисунках назви Фламандської спільноти Бельгії та Французької спільноти Бельгії скорочено до «Фламандська спільн. (Бельгія)» і «Французька спільн. (Бельгія)».

Обчислення міжнародних середніх значень

Для багатьох показників наведено середнє значення для ОЕСР (OECD average), а для деяких — сукупний показник ОЕСР (OECD total). Середнє значення для ОЕСР обчислюють як незважене середнє значень показника для всіх країн ОЕСР, щодо яких є дані або для яких їх можна оцінити. Отже, це середнє значень на рівні національних систем, яке дає змогу порівняти показник окремої країни з показником типової, або середньої, країни. Абсолютного розміру системи освіти кожної країни воно не враховує.

Якщо для окремих країн показник подано на основі даних субнаціональних утворень, ці дані включають до обчислення середнього значення для ОЕСР. Якщо доступні дані лише одного субнаціонального регіону країни, їх використовують так, ніби цей регіон представляє всю країну. Якщо дані наведено для кількох субнаціональних регіонів однієї країни, спочатку обчислюють їхнє незважене середнє. Далі це середнє використовують як значення відповідної країни під час обчислення середнього значення для ОЕСР.

Сукупний показник ОЕСР обчислюють як зважене середнє значень показника для всіх країн ОЕСР, щодо яких є дані або для яких їх можна оцінити. Він відображає значення певного показника, коли країни ОЕСР розглядають як єдине ціле. Такий підхід використовують, наприклад, щоб порівнювати наведені на діаграмах видатки окремих країн із видатками всіх країн ОЕСР, щодо яких наявні достовірні дані, розглядаючи ці країни як єдину сукупність.

У таблицях із часовими рядами середнє значення для ОЕСР обчислюють лише для країн, які надали дані за всі використані звітні роки. Це дає змогу порівнювати середні значення для ОЕСР у часі без спотворень, пов'язаних із виключенням окремих країн у різні роки.

Для багатьох показників також наведено середнє значення для ЄС-25. Його обчислюють як незважене середнє значень показника для 25 країн, які є членами або кандидатами на вступ до Європейського Союзу та ОЕСР і щодо яких є дані або для яких їх можна оцінити. До цих 25 країн належать Австрія, Бельгія, Болгарія, Хорватія, Чехія, Данія, Естонія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Греція, Угорщина, Ірландія, Італія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Іспанія та Швеція.

Сукупний показник ЄС-25 обчислюють як зважене середнє значень показника для всіх країн групи ОЕСР–ЄС, щодо яких є дані або для яких їх можна оцінити. Він відображає значення відповідного показника для простору ОЕСР–ЄС, що розглядається як єдине ціле.

Для деяких показників наведено середнє значення для G20. Його обчислюють як незважене середнє значень показника для всіх країн G20, щодо яких є дані або для яких їх можна оцінити: Аргентини, Австралії, Бразилії, Канади, Китаю, Франції, Німеччини, Індії, Індонезії, Італії, Японії, Кореї, Мексики, Російської Федерації, Саудівської Аравії, Південно-Африканської Республіки, Республіки Туреччина, Великої Британії та Сполучених Штатів. Європейський Союз є двадцятим членом G20, але до обчислення його не включено. Середнє значення для G20 не обчислюють, якщо немає даних одночасно щодо Китаю та Індії.

Відсутність даних може істотно впливати на середні значення та сукупні показники для ОЕСР, ЄС-25 і G20. Для окремих країн дані щодо певних показників можуть бути відсутніми, а деякі категорії — незастосовними. Тому слід враховувати, що термін «середнє значення для ОЕСР / ЄС-25 / G20» стосується лише країн відповідної групи, включених до конкретного порівняння. Середні значення для ОЕСР, ЄС-25 і G20 не обчислюють, якщо для понад 40 % країн дані відсутні або включені до інших стовпців. У такому разі наводять звичайне середнє — середнє арифметичне оцінок, представлених у таблиці чи на рисунку.

Класифікація рівнів освіти

Класифікація рівнів освіти ґрунтується на Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО; ISCED) — інструменті формування освітньої статистики на міжнародному рівні. МСКО 2011, офіційно ухвалена в листопаді 2011 року, є основою для визначення рівнів освіти в цьому виданні.

У таблиці А наведено рівні МСКО 2011, використані у виданні «Погляд на освіту 2026» (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015^[2]).

Таблиця А. Рівні освіти за класифікацією МСКО 2011

Терміни, використані в цьому виданні	Класифікація МСКО
Освіта дітей раннього й дошкільного віку	
Охоплює програми для дітей раннього й дошкільного віку, які мають цілеспрямований освітній компонент і сприяють розвитку когнітивних, фізичних та соціально-емоційних навичок, необхідних для навчання в школі й участі в суспільному житті. Програми цього рівня часто диференційовано за віком.	МСКО 0 (підкатегорії: 01 — освітній розвиток дітей раннього віку; 02 — дошкільна освіта)
Початкова освіта	
Забезпечує ґрунтовну базову підготовку з читання, письма й математики та початкове розуміння деяких інших предметів. Вік початку навчання — від 5 до 7 років. Типова тривалість — шість років.	МСКО 1
Базова середня освіта	
Завершує здобуття базової освіти, зазвичай із більшою предметною спеціалізацією навчання та залученням учителів-предметників. Програми можуть мати загальне або професійне спрямування, хоча такий поділ менш поширений, ніж у старшій середній освіті. Навчання починається після завершення початкової освіти й зазвичай триває три роки. У деяких країнах завершення цього рівня означає завершення обов'язкової освіти.	МСКО 2
Старша середня освіта	

Терміни, використані в цьому виданні	Класифікація МСКО
Передбачає глибшу спеціалізацію, ніж базова середня освіта. Програми диференційовано за спрямуванням: загальним або професійним. Типова тривалість — три роки.	МСКО 3
Післясередня невища освіта	
Спрямована переважно на розширення, а не поглиблення знань, навичок і компетентностей, набутих у старшій середній освіті. Програми можуть розширювати можливості здобувачів на ринку праці, готувати до подальшого навчання на рівні вищої освіти або поєднувати обидві цілі. Зазвичай вони мають професійне спрямування.	МСКО 4
Короткий цикл вищої освіти	
Зазвичай забезпечує здобуття професійних знань, навичок і компетентностей. Програми переважно практикоорієнтовані, пов'язані з конкретною професією та готують до безпосереднього виходу на ринок праці. Вони також можуть відкривати шлях до інших програм вищої освіти — рівнів МСКО 6 або 7. Мінімальна тривалість — два роки.	МСКО 5
Бакалаврський або еквівалентний рівень	
Забезпечує здобуття академічних та/або професійних знань, навичок і компетентностей проміжного рівня та веде до присудження першого ступеня або еквівалентної кваліфікації. Типова тривалість — три–чотири роки навчання за денною формою. У виданні цей рівень названо «бакалаврським».	МСКО 6
Магістерський або еквівалентний рівень	
Передбачає глибшу спеціалізацію та складніший зміст, ніж бакалаврський рівень. Забезпечує поглиблені академічні та/або професійні знання й може мати значний дослідницький компонент. До цього рівня також належать програми тривалістю щонайменше п'ять років, що ведуть до першого ступеня або кваліфікації за довгоцикловою програмою, якщо за складністю та змістом вони еквівалентні магістерським. У виданні цей рівень названо «магістерським».	МСКО 7
Докторський або еквівалентний рівень	
Веде до здобуття дослідницької кваліфікації високого рівня. Програми передбачають поглиблене навчання та оригінальні дослідження й реалізуються як в академічних, так і в професійних галузях. У виданні цей рівень названо «докторським».	МСКО 8

Примітка перекладача. Термін «післясередня невища освіта» (МСКО 4) не є відповідником української фахової передвищої освіти. Освітньо-професійний ступінь фахового молодшого бакалавра належить до 5 рівня Національної рамки кваліфікацій і за міжнародною класифікацією ближчий до рівня МСКО 5 (короткий цикл вищої освіти). Найближчою до рівня МСКО 4 в українській системі освіти є професійна (професійно-технічна) освіта, яку здобувають після завершення повної загальної середньої освіти.

Для деяких показників також враховують проміжні програми. Вони ведуть до визнаних кваліфікацій у межах програм певного рівня МСКО 2011, однак цих кваліфікацій недостатньо для визнання відповідного рівня завершеним, тому їх відносять до нижчого рівня МСКО 2011.

Галузі освіти та професійної підготовки

У межах МСКО програми та пов'язані з ними кваліфікації можна класифікувати як за рівнем, так і за галуззю освіти та професійної підготовки. Після ухвалення МСКО 2011 було проведено окремий перегляд галузей освіти та глобальні консультації щодо них. За результатами перегляду Генеральна конференція ЮНЕСКО на 37-й сесії в листопаді 2013 року ухвалила класифікацію «Галузі освіти та професійної підготовки МСКО 2013» (ISCED-F 2013) (UNESCO Institute for Statistics, 2014^[3]). У цьому виданні розглянуто такі широкі галузі ISCED-F: освіта; мистецтво та гуманітарні науки; соціальні науки, журналістика та інформація; бізнес, адміністрування та право; природничі науки, математика та статистика; інформаційно-комунікаційні технології; інженерія, виробництво та будівництво; охорона здоров'я та соціальне забезпечення. Для позначення галузей цієї класифікації у виданні використано термін «галузь навчання». Термін STEM (природничі науки, технології, інженерія та математика) охоплює сукупність широких галузей «Природничі науки, математика та статистика», «Інформаційно-комунікаційні технології» та «Інженерія, виробництво та будівництво».

Стандартна похибка (СП)

Деякі статистичні оцінки в цій доповіді отримано на основі вибірок дорослого населення, а не даних, які можна було б обчислити, якби кожна особа цільової сукупності в кожній країні відповіла на всі запитання. Тому кожна оцінка має певний рівень невизначеності, пов'язаної з похибками вибірки та вимірювання, який можна виразити стандартною похибкою. Довірчі інтервали дають змогу робити висновки щодо середніх значень і часток у генеральній сукупності з урахуванням невизначеності вибіркових оцінок. У цій доповіді використано 95-відсоткові довірчі інтервали. Інакше кажучи, значення для відповідної генеральної сукупності потрапляло б у межі довірчого інтервалу в 95 зі 100 повторень вимірювання на різних вибірках, сформованих з тієї самої сукупності.

У таблицях зі стандартними похибками стовпець «%» містить середнє відсоткове значення, а стовпець «СП» (S.E.) — стандартну похибку. З огляду на метод обстеження межі вибіркової невизначеності для відсоткових оцінок становлять приблизно подвоєну стандартну похибку. Наприклад, якщо % = 10, а СП = 2,6, межі 95-відсоткового довірчого інтервалу визначають відхиленням від 10 % на величину, що приблизно вдвічі (точніше — в 1,96 раза) перевищує стандартну похибку 2,6. Отже, справжнє відсоткове значення, ймовірно, перебуває приблизно між 5 % і 15 % за ризику помилки 5 %. Довірчий інтервал обчислюють за формулою:

Для наведеного прикладу: $10 - 1,96 \times 2,6 \approx 5 \%$ та $10 + 1,96 \times 2,6 \approx 15 \%$.

Умовні позначення відсутніх даних і скорочення

У таблицях і на рисунках використано такі статистичні позначення та скорочення:

Позначення	Значення
a	Дані незастосовні, оскільки відповідна категорія не застосовується.
b	Розрив часового ряду.
c	Кількість спостережень недостатня для отримання надійних оцінок.
d	Включено дані з іншої категорії.
m	Дані відсутні або показник неможливо обчислити через малу кількість респондентів.
q	Дані вилучено на прохання відповідної країни.
r	Значення не досягають певного порога надійності; їх слід інтерпретувати обережно.
u	Неповні дані.
x	Дані включено до іншої категорії або стовпця таблиці; наприклад, x(2) означає, що дані включено до стовпця 2.

Додаткові ресурси

Видання «Погляд на освіту 2026: джерела, методологія та технічні примітки» (Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes; <https://doi.org/10.1787/DCF64A14-EN>) містить відомості про методи обчислення показників, їх інтерпретацію в національних контекстах і використані джерела даних. Усі зміни, внесені до публікації після її підготовки, наведено за адресою: <https://www.oecd.org/about/publishing/corrigenda.htm> (виправлення).

У виданні «Погляд на освіту» використано сервіс OECD StatLink. Посилання наприкінці кожного розділу веде до відповідного файлу Excel із даними, на яких ґрунтується розділ. Ці посилання є постійними й не змінюватимуться. Читачі електронного видання можуть перейти за ними безпосередньо — книга Excel відкривається в окремому вікні.

Освітня база даних у сервісі OECD Data Explorer (<http://data-explorer.oecd.org/s/4s/>) містить первинні дані й показники, представлені у виданні «Погляд на освіту», а також метадані з контекстними поясненнями щодо даних країн. Вона дає змогу деталізувати дані за більшою кількістю ознак, ніж у цьому виданні, та самостійно аналізувати системи освіти країн-учасниць. Базу даних регулярно оновлюють.

Побудова таблиць

У всіх таблицях номери в дужках угорі стовпців слугують для посилань. Якщо певного номера в послідовності немає, відповідний стовпець доступний онлайн за посиланням StatLink, наведеним наприкінці розділу.

Скорочення, використані в доповіді

Скорочення	Значення
AES	Обстеження освіти дорослих (Adult Education Survey)
ECEC	Дошкільна освіта та виховання
EEA	Європейський економічний простір
ESS	Європейське соціальне дослідження
GDP	Валовий внутрішній продукт (ВВП)
ICT	Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)
ISCED	Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО)
LFD	Магістерський ступінь як перший ступінь за довгоцикловою програмою
NEET	Особи, які не працюють, не навчаються та не проходять професійної підготовки
NPV	Чиста приведена вартість
PIAAC	Дослідження навичок дорослих
PISA	Програма міжнародного оцінювання учнів
PPP	Паритет купівельної спроможності (ПКС)
R&D	Дослідження та розробки
S.E.	Стандартна похибка (СП)
STEM	Природничі науки, технології, інженерія та математика
TALIS	Міжнародне дослідження викладання та навчання
UIS	Інститут статистики ЮНЕСКО
UOE	Спільне збирання даних трьома організаціями: ЮНЕСКО, ОЕСР та Евростатом
VET	Професійна освіта та навчання (ПОН)

Джерела

- OECD (2018), OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>. [1]
- OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>. [2]
- UNESCO Institute for Statistics (2014), ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013): Manual to Accompany the International Standard Classification of Education 2011, UNESCO Institute for Statistics, Montreal, <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-150-4-en>. [3]

Основні висновки

Видання «Погляд на освіту» містить міжнародно зіставні дані про системи освіти в різних країнах світу, зокрема про рівень освіти населення, охоплення навчанням, фінансування та організацію систем освіти. У випуску 2026 року особливу увагу приділено нестачі вчителів, її впливу в різних країнах і можливим заходам реагування з боку систем освіти.

Нестача вчителів є поширеною проблемою

Дефіцит працівників у професіях, що потребують високої кваліфікації, поширений у країнах ОЕСР, і вчительська професія не є винятком. У деяких країнах він виявляється у великій кількості незаповнених посад: у Латвії та Люксембурзі на початку 2024/25 навчального року вакантними залишалися близько 4 % усіх учительських посад у середній освіті. Однак у більшості інших країн, щодо яких є дані, частка незаповнених вакансій становить менш як 3 %, а часто — менш як 1 %. Частіше нестача вчителів виявляється в частці вчителів без повної кваліфікації, оскільки для заповнення вакансій системи освіти залучають осіб без стандартної вчительської кваліфікації. У 2024/25 навчальному році в середньому в країнах ОЕСР ця категорія становила 9,1 % усіх учителів початкової та середньої освіти. У деяких системах кадрові труднощі посилюються через значну тимчасову відсутність учителів. Наприклад, частка вчителів, які були відсутні понад два місяці протягом 2024/25 навчального року, сягала 11 % в Австрії та 9 % у Кореї.

Хоча більшість систем освіти ОЕСР тією чи іншою мірою відчувають нестачу вчителів, вона розподілена нерівномірно. У деяких країнах, зокрема Норвегії, проблема особливо гостра у віддалених сільських регіонах; в інших вона зосереджена переважно в окремих школах, часто в соціально неблагополучних районах. Майже всюди вчителів одних предметів бракує більше, ніж інших; особливо це стосується математики та природничих наук. Натомість нестача вчителів мистецтва, суспільствознавчих предметів і фізичної культури є менш поширеною.

Системи освіти мають інструменти для збільшення пропозиції вчительських кадрів

Системи освіти можуть у різні способи залучати до вчителювання сильних кандидатів. Умови праці, зокрема заробітна плата й робочий час, мають значення, проте привабливість професії визначається набагато ширшим колом чинників. На задоволеність учителів роботою впливають взаємини з учнями, батьками та керівниками шкіл, шкільний клімат, професійна автономія й суспільне визнання професії.

У середньому в країнах ОЕСР 85 % учителів задоволені своєю роботою — приблизно стільки ж, як і серед працівників інших професій. Водночас між країнами є суттєві відмінності. У Японії, де кількість незаповнених вакансій є однією з найнижчих, частка задоволених роботою серед учителів початкової та середньої освіти й педагогів професійної освіти на 20 відсоткових пунктів вища, ніж серед працівників інших професій. У Чилі, де частка вакансій є однією з найвищих, цей показник, навпаки, на 21 відсотковий пункт нижчий.

Ще один спосіб подолання нестачі кадрів — створення продуманих шляхів переходу до вчителювання для фахівців інших секторів, які вже мають значний професійний досвід. Це також може урізноманітнити склад учительських кадрів. Австралія та Нідерланди, де понад 15 % учителів базової середньої освіти прийшли з інших професій, пропонують гнучкі шляхи входження до професії, що поєднують підготовку під час роботи та визнання попереднього досвіду. Однак в інших країнах таких структурованих шляхів немає, а в багатьох частка вчителів, які перейшли з іншої професії, становить лише кілька відсотків.

Нестача вчителів відображає загальні труднощі на ринку праці

Навіть використавши всі наявні інструменти збільшення пропозиції вчительських кадрів, системи освіти навряд чи зможуть повністю усунути їхній дефіцит. Нестача вчителів частково відображає загальний дефіцит кваліфікованих працівників в економіці, зумовлений поєднанням структурних і циклічних

чинників, зокрема старінням населення та наслідками пандемії COVID-19. Залучати вчителів стає складніше, коли на ринок праці виходить менше людей, а можливостей працевлаштування поза освітою багато.

Ба більше, в інших секторах дефіцит працівників часто гостріший, ніж у вчителюванні. Хоча частки вакантних посад у різних секторах складно порівнювати, наявні дані свідчать, що більш ніж у половині країн, щодо яких є інформація, цей показник для економіки загалом вищий, ніж для вчительської професії. Доки в економіці зберігатиметься дефіцит кваліфікованих кадрів, системи освіти, ймовірно, стикатимуться з труднощами добору персоналу, конкуруючи з іншими секторами за обмежену кількість працівників. Тому, як і в інших секторах, в освіті зростатиме потреба підвищувати продуктивність праці й ефективніше використовувати кадрові ресурси. Технології, ширше залучення спеціалізованого допоміжного персоналу та нові способи організації викладання можуть допомогти вчителям приділяти більшу частину часу тим завданням, у яких їхні фахові знання дають найбільшу користь.

Зменшення контингенту учнів не усуне нестачу вчителів автоматично

Для розв'язання кадрових проблем системам освіти також потрібен гнучкіший розподіл учителів. Це ставатиме дедалі важливішим, оскільки демографічні тенденції змінюють і попит на вчителів, і їхню пропозицію. За прогнозами, у 2024–2033 роках кількість дітей віком 5–14 років у країнах ОЕСР скоротиться на 9 %. Зменшення кількості учнів може послабити нестачу вчителів і дати системам освіти можливість переглянути розподіл педагогічних кадрів. Проте тенденції останнього десятиліття свідчать, що скорочення контингенту не завжди зменшує потребу у вчителях: у багатьох країнах за меншої кількості учнів кількість учителів і класів залишалася сталою або навіть зростала.

Важливо також узгоджувати кількість учительських посад зі змінами контингенту учнів, щоб не допустити загострення дефіциту на тлі старіння кадрів: у країнах ОЕСР 25 % учителів середньої освіти мають вік 55 років або більше, тобто наближаються до виходу на пенсію. За відсутності ефективного управління зменшення кількості учнів і вихід учителів на пенсію можуть посилити кадровий дефіцит в одних регіонах або школах і водночас спричинити фінансово нестійку малу наповнюваність класів в інших.

Зміни на ринку праці створюють виклики, що виходять за межі нестачі вчителів

Ринки праці впливають на системи освіти не лише через можливості залучення вчителів, а й через цінність, яку надають кваліфікаціям. Системи освіти мають забезпечувати актуальність кваліфікацій, які вони присвоюють, у міру того як технологічні зміни трансформують попит на навички. У цьому контексті уваги потребує нещодавня динаміка безробіття залежно від рівня освіти.

У 2023–2025 роках рівень безробіття серед молодих дорослих віком 25–34 роки з вищою освітою зріс у середньому в країнах ОЕСР на 0,4 відсоткового пункта. За той самий період середній рівень безробіття серед молодих дорослих зі старшою середньою освітою знизився на 0,2 відсоткового пункта. Відповідно, розрив між двома групами скоротився з 2,4 до 1,8 відсоткового пункта. Це привертає увагу, оскільки вперше від початку формування ряду даних у 2000 році середній рівень безробіття серед молоді з вищою освітою зріс, а серед молоді зі старшою середньою освітою — знизився.

Ці тенденції іноді пояснюють тим, що штучний інтелект зменшує попит на молодих випускників закладів вищої освіти на ринку праці. Однак кваліфікації вищої освіти й надалі забезпечують суттєві переваги на ринку праці, а свідчень стійкої зміни попиту на навички під впливом ШІ поки що недостатньо. З огляду на потенційно далекосяжні наслідки таких змін системам освіти потрібно уважно відстежувати показники ринку праці та бути готовими реагувати на ознаки послаблення переваг кваліфікацій вищої освіти.

Розділ 1. Нестача вчителів і привабливість учительської професії

Ключові положення

Нестача вчителів та альтернативні підходи до кадрового забезпечення

- Оскільки національне регулювання та системи сертифікації вчителів різняться, статус і рівень кваліфікації вчителів без повної кваліфікації також неоднакові. У середньому в країнах ОЕСР їхня частка в початковій і середній освіті становить 9,1 %, а в Чилі, Данії, Естонії та Німеччині перевищує 18 %. У 2017/18–2024/25 навчальних роках приблизно дві третини країн, щодо яких є дані про динаміку, зафіксували зростання цієї частки, хоча часто воно було помірним.
- У середній освіті вчителів без повної кваліфікації зазвичай залучають частіше, ніж у початковій. Імовірно, це відображає більші труднощі добору кадрів, пов'язані з вимогами до предметної спеціалізації. Із 16 країн, щодо яких є дані, 11 повідомили про нестачу вчителів математики та природничих наук у середній освіті. Наявні дані не виявляють систематичного зв'язку між суворістю кваліфікаційних вимог і поширеністю вчителів без повної кваліфікації.
- Учителі, які перейшли з інших професій, — тут це особи, що до початку вчителювання мали щонайменше 10 років досвіду роботи поза освітою, — у деяких країнах є важливим додатковим джерелом поповнення кадрів. У середньому вони становлять 8 % учителів базової середньої освіти в країнах ОЕСР. В Австралії, Болгарії, Ісландії, Нідерландах, Новій Зеландії та Сполучених Штатах їхня частка перевищує 16 %, а в Кореї, Японії, Саудівській Аравії та Туреччині становить менш як 1 %.
- Дані на рівні закладів свідчать про значні внутрішньокраїнні регіональні відмінності в нестачі вчителів. Особливо висока частка вчителів без повної кваліфікації спостерігається, зокрема, у Чаньяралі в Чилі (40,2 %), Брюссельському регіоні у Фламандській спільноті Бельгії (20,2 %) та Єрусалимському окрузі в Ізраїлі (18,1 %).
- Хоча висока частка вчителів без повної кваліфікації часто свідчить про труднощі залучення кадрів, альтернативні шляхи сертифікації та перехід фахівців з інших професій також можуть урізноманітнити вчительський склад і збагатити його цінним професійним досвідом, особливо з предметів, учителів яких бракує, та у професійній освіті старшого середнього рівня.

Вимірювання кадрових труднощів та управління ними

- Вимірювати нестачу вчителів складно, оскільки країни застосовують різні методології й фіксують дефіцит на різних етапах добору кадрів. Одні системи оцінюють його до початку або на початку навчального року на основі прогнозованих кадрових потреб, очікуваної пропозиції нових учителів або результатів конкурсних іспитів у централізованих системах добору. Інші вимірюють дефіцит безпосередніше — за кількістю посад, які залишаються вакантними на початку навчального року чи невдовзі після нього. Попри зростання труднощів із залученням кадрів, у всіх країнах та економіках-учасницях частка незаповнених вакансій у початковій і середній освіті разом залишається нижчою за 4 % усіх учительських посад.
- Відсутність учителів протягом навчального року та труднощі їх заміщення також можуть створювати значне кадрове навантаження й порушувати безперервність навчання. За повідомленнями керівників шкіл у PISA 2022, у країнах ОЕСР 27 % учнів навчалися в школах, де відсутність учителів «певною мірою» або «значною мірою» перешкоджала навчанню. У 2024/25 навчальному році понад 8 % повністю кваліфікованих учителів були тимчасово відсутні понад два місяці в Австрії, Кореї та Ірландії, тоді як в Естонії, Фламандській спільноті Бельгії та Словаччині — менш як 2 %.

Утримання вчителів у професії, вибуття та старіння кадрів

- У середньому в країнах та економіках ОЕСР у 2024/25 навчальному році професію залишили 6,4 % повністю кваліфікованих учителів початкової та середньої освіти. Особливо високі рівні вибуття зафіксовано в Данії (14,5 %; дані про старшу середню освіту відсутні), Латвії (12,0 %), Французькій спільноті Бельгії (11,6 %), Бразилії (10,3 %) та Фінляндії (9,1 %).

- У дошкільній освіті рівень вибуття педагогів зазвичай вищий, ніж у початковій і середній освіті разом: у середньому 8,6 % проти 6,4 %. Це може бути пов'язано з нижчою заробітною платою, відмінностями в умовах праці та сильнішою конкуренцією з іншими секторами, які залучають працівників освіти дітей раннього й дошкільного віку.

- Вибуття на початку кар'єри є суттєвою кадровою проблемою для низки систем освіти, хоча певна плінність у перші роки роботи не є незвичною. У середньому в країнах та економіках ОЕСР на вчителів зі стажем менш як п'ять років припадає понад третина звільнень за власним бажанням у початковій і середній освіті. В Ізраїлі ця частка сягає 77 %, в Австрії — 69 %, у Французькій спільноті Бельгії — 66 %, у Люксембурзі — 64 %.

- У багатьох країнах учительські кадри старіють. У 2015–2024 роках частка вчителів віком 55 років і більше в початковій і середній освіті країн ОЕСР зросла з 20 % до 23 %. У 2024 році проблема старіння була особливо гострою в Естонії, Італії, Литві, Латвії та Португалії, де ця частка належала до найвищих.

Нестача вчителів і загальна динаміка ринку праці

- Порівняння частки вакантних учительських посад із загальною часткою вакансій на ринку праці свідчить, що нестача вчителів часто пов'язана із загальноекономічною напруженістю на ринку праці. У низці країн, зокрема Австрії, Бельгії, Канаді та Нідерландах, дефіцит працівників в економіці загалом гостріший, ніж у вчительській професії.

- Водночас деякі країни, зокрема Ірландія, Латвія, Люксембург і Румунія, відчувають більші труднощі із залученням учителів, ніж із доббором працівників на ринку праці загалом. Це підкреслює незмінну важливість специфічних для вчителювання чинників: кваліфікаційних вимог, умов праці та привабливості професії.

- Учителі часто старші за інших працівників із порівнянним високим рівнем освіти. Особливо виразна ця закономірність у Франції, Греції та Угорщині, де частка вчителів середньої освіти віком 55 років і більше значно перевищує частку цієї вікової групи серед зайнятих дорослих, які мають щонайменше магістерський ступінь.

- У країнах із нижчою плінністю кадрів на ринку праці зазвичай менша й частка вчителів віком 30–49 років, які планують залишити професію протягом наступних п'яти років. Особливо помітна ця закономірність в Австрії, Бельгії, Болгарії, Італії, Португалії, Румунії та Іспанії: вищі за середні показники тривалої роботи в одного роботодавця серед усіх працівників поєднуються з нижчими за середні частками вчителів, які планують залишити професію.

Чинники пропозиції вчительських кадрів і привабливості професії

- Шляхи входження до вчительської професії суттєво різняться: від централізованих конкурсних іспитів у Кореї, Франції та Румунії до децентралізованого добору на рівні шкіл, зокрема в Англії (Велика Британія), Латвії та Литві.

- Умови праці впливають на привабливість учителювання та утримання кадрів. Наприклад, у 2018–2024 роках частка вчителів базової середньої освіти, які працювали в школах, де понад 10 % учнів мали особливі освітні потреби, зросла в країнах ОЕСР із 30 % до 45 %. Водночас істотно збільшилася частка вчителів, які повідомляли про часті порушення дисципліни в класі.

- У сприйнятті вчителями своєї професії виразно контрастують негативна оцінка її суспільного визнання та відносно позитивна оцінка умов праці. У країнах ОЕСР лише 22 % учителів вважають, що суспільство цінує їхню професію.

- Задоволеність умовами праці вчителі часто оцінюють значно вище, ніж задоволеність заробітною платою. У країнах ОЕСР 68 % учителів базової середньої освіти задоволені умовами праці без урахування оплати, тоді як заробітною платою задоволені лише 39 %.

- Хоча багато вчителів незадоволені заробітною платою, TALIS 2024 показує, що переважна більшість усе ж вважає переваги вчительської професії вагомішими за її недоліки. Це свідчить, що привабливість професії визначається ширшим колом чинників, ніж лише оплата праці.
- За низкою характеристик, зокрема тривалістю робочого часу та дефіцитом часу на виконання завдань, умови праці вчителів загалом зіставні з умовами праці інших високоосвічених працівників. Учителі частіше беруть участь у професійному розвитку, водночас повідомляючи про більшу незадоволену потребу в можливостях навчання.

Демографічні зміни, коригування кадрового забезпечення та майбутні виклики

- Демографічні тенденції щодо дітей віком 5–14 років, які в багатьох країнах приблизно відповідають віку обов'язкового шкільного навчання, у країнах ОЕСР різноспрямовані. В Ізраїлі та Люксембурзі чисельність цієї групи продовжує зростати, тоді як багато інших країн, зокрема Корея, Греція, Японія та Італія, уже стикаються зі значним її скороченням.
- Зміни контингенту учнів не ведуть автоматично до пропорційного скорочення кількості вчителів. У 2015–2024 роках кількість учнів початкової освіти в країнах ОЕСР загалом залишалася відносно сталою (+2 %), тоді як кількість учителів зросла приблизно на 13 %. Як наслідок, кількість учнів на одного вчителя зменшилася приблизно на 9 %. У багатьох країнах кількість класів також залишалася сталою або зростала, що відображало прагнення зберегти меншу наповнюваність класів, територіальну доступність освіти або розширити інклюзію.
- Очікується, що в наступному десятилітті демографічні зміни дедалі сильніше впливатимуть на системи освіти. За прогнозами, у 2024–2033 роках чисельність дітей віком 5–14 років у середньому в країнах ОЕСР скоротиться приблизно на 9 %, а дітей віком до 4 років включно — приблизно на 3 %. Хоча в окремих країнах очікується подальше демографічне зростання, у більшості кількість дітей шкільного віку зменшуватиметься. Це може послабити труднощі добору кадрів у деяких системах, але водночас потребуватиме складних рішень щодо розподілу освітніх ресурсів та організації надання освіти.

Контекст

Нестача вчителів стала одним із ключових питань освітньої політики в країнах ОЕСР і країнах-партнерах, проте її характер, інтенсивність і причини суттєво різняться. Ця проблема багатовимірною й не обмежується незаповненими вакансіями. Вона також виявляється в дедалі ширшому залученні вчителів без повної кваліфікації труднощам заміщення відсутніх працівників, територіальних і предметних диспропорціях, зростанні вибуття на початку кар'єри, старінні кадрів та труднощам утримання досвідчених учителів. У деяких умовах тривалий дефіцит також може знижувати вибірковість добору: школи або системи освіти залучають кандидатів із нижчим рівнем підготовки, досвіду чи предметних знань, ніж очікувалося б за інших обставин. Стійка нестача вчителів може погіршувати як якість, так і справедливість освіти, обмежуючи доступ учнів до повністю кваліфікованих учителів і посилюючи відмінності між школами, предметами та регіонами. У низці країн проблема особливо гостра в середній освіті та з предметів STEM, а найбільші труднощі добору кадрів часто мають школи в соціально неблагополучних і віддалених місцевостях.

На привабливість учителювання впливають робоче навантаження, взаємини між учнями та вчителями, складність роботи з класом, умови праці й професійне визнання. Водночас нестачу вчителів слід аналізувати в ширшому контексті ринку праці. У багатьох країнах труднощі добору освітніх кадрів відображають загальноекономічний дефіцит кваліфікованих працівників, зумовлений поєднанням структурних і циклічних чинників, зокрема старінням населення та наслідками пандемії COVID-19. Залучати вчителів стає складніше, коли на ринок праці виходить менше людей, а можливостей працевлаштування поза освітою багато. Тому освіта, як і інші сектори, відчуватиме дедалі більшу потребу підвищувати продуктивність праці й ефективніше використовувати кадрові ресурси. Технології, ширше залучення спеціалізованого допоміжного персоналу та нові способи організації викладання можуть допомогти вчителям приділяти більше часу завданням, у яких їхні фахові знання дають найбільшу користь.

Поряд із цими труднощами на ринку праці ситуацію додатково ускладнюють демографічні зміни. Хоча за останнє десятиліття кількість учнів у середньому в країнах ОЕСР залишалася приблизно сталою, у наступному десятилітті в багатьох країнах прогнозують її скорочення. Зменшення контингенту не завжди послідовно супроводжується скороченням кількості вчителів або класів. Натомість багато систем освіти зберігали чи розширювали штати, щоб зменшити наповнюваність класів, посилити інклюзію або забезпечити територіальну доступність освіти. Це підкреслює, що попит на вчителів визначається не лише демографічними тенденціями, а й політичними рішеннями, територіальними обмеженнями та освітніми цілями.

Аналіз

Нестача вчителів: сучасні прояви та довгострокові чинники

Нестача вчителів виникає, коли їхньої пропозиції недостатньо для задоволення потреб шкіл. Невідповідність може стосуватися не лише загальної кількості вчителів, а й наявності кадрів із потрібною кваліфікацією, предметною спеціалізацією або їх територіального розподілу відповідно до потреб системи освіти. Оскільки ці дисбаланси не завжди можна спостерігати безпосередньо, у різних системах вони виявляються по-різному. Одні проявляються у труднощах добору кадрів, незаповнених вакансіях або залученні вчителів без повної кваліфікації. Інші пов'язані з довгостроковими проблемами старіння кадрів, вибуття вчителів і оновлення професійної спільноти. У цьому підрозділі розглянуто як безпосередні прояви дефіциту, так і структурні чинники, що впливають на пропозицію вчительських кадрів у часі.

Залучення вчителів без повної кваліфікації

Більшість систем освіти принаймні частково залучає вчителів без повної кваліфікації учителів на заміну та осіб, які прийшли до професії нетрадиційними шляхами. Дедалі ширше використання цих підходів показує, як системи освіти пристосовуються до труднощів добору кадрів і забезпечують безперервність навчання попри нестачу вчителів із повною кваліфікацією.

До вчителів без повної кваліфікації належать особи, які ще не виконали всіх національних вимог для визнання їх повністю кваліфікованими. Ця категорія охоплює вчителів, які не мають необхідної академічної кваліфікації, сертифікації або педагогічної підготовки, а також осіб, які навчаються за альтернативними програмами сертифікації й ще не здобули повної вчительської кваліфікації (див. також розділ D6 видання «Погляд на освіту 2022» (OECD, 2022^[11])). Учителі, які ще здобувають повну кваліфікацію, є підгрупою цієї категорії; у таблиці 1 їх також виділено окремо. Оскільки національне регулювання та системи сертифікації різняться, статус і рівень підготовки цих учителів також неоднакові. Тому міжкраїнні порівняння слід інтерпретувати обережно (див. підрозділ «Визначення»).

Частка таких учителів у державній початковій і середній освіті, виміряна в еквіваленті повної зайнятості, суттєво різниться між країнами ОЕСР. У 2024/25 навчальному році в Японії та Кореї цієї категорії не було, оскільки до входження в професію вчителі мають повністю виконати кваліфікаційні вимоги. Натомість у Чилі, Данії, Естонії та Німеччині на цю категорію припадало понад 18 % учительських кадрів за середнього значення для ОЕСР 9,1 % для обох рівнів освіти разом. У Данії висока частка частково пояснюється тим, що багато таких учителів є студентами університетів, які взяли річну перерву в навчанні. Їх часто наймають на умовах неповної зайнятості для задоволення кадрових потреб у межах відносно гнучкої системи добору (рисунки 1 і таблиця 1).

Хоча висока частка вчителів без повної кваліфікації часто відображає труднощі добору кадрів, у деяких системах вона також є результатом цілеспрямованої політики урізноманітнення вчительського складу. Особливо це характерно для професійної освіти старшого середнього рівня, де практика добору кадрів полегшує перехід досвідчених фахівців із виробництва до викладання професійних дисциплін. В Австрії, Чилі та Фламандській спільноті Бельгії деякі з цих фахівців можуть завершувати педагогічну підготовку вже після початку роботи. Такі шляхи не лише допомагають подолати нестачу вчителів, а й

урізноманітнюють їхній професійний досвід та зміцнюють зв'язки між професійною освітою й ринком праці (база даних INES).

Однак у Німеччині відносно висока частка вчителів без повної кваліфікації у професійній старшій середній освіті порівняно із загальною старшою середньою освітою значною мірою відображає склад педагогічних кадрів професійних шкіл. Крім учителів із магістерським ступенем — кваліфікацією рівня МСКО 7, — для викладання окремих предметів або роботи в певних типах професійних шкіл залучають учителів спеціальних дисциплін і практичного навчання. У більшості федеральних земель термін *Fachlehrkräfte* позначає вчителів окремих загальноосвітніх і професійних предметів, переважно мистецького або технічного спрямування. Термін *Lehrkräfte für Fachpraxis* стосується викладачів професійних шкіл, які мають досвід роботи за відповідною професією та забезпечують практичне навчання. Залежно від чинних вимог обидві категорії можуть проходити підготовчу службу. Хоча зазвичай вони мають бакалаврський ступінь — кваліфікацію рівня МСКО 6, — за національними стандартами їх вважають повністю кваліфікованими.

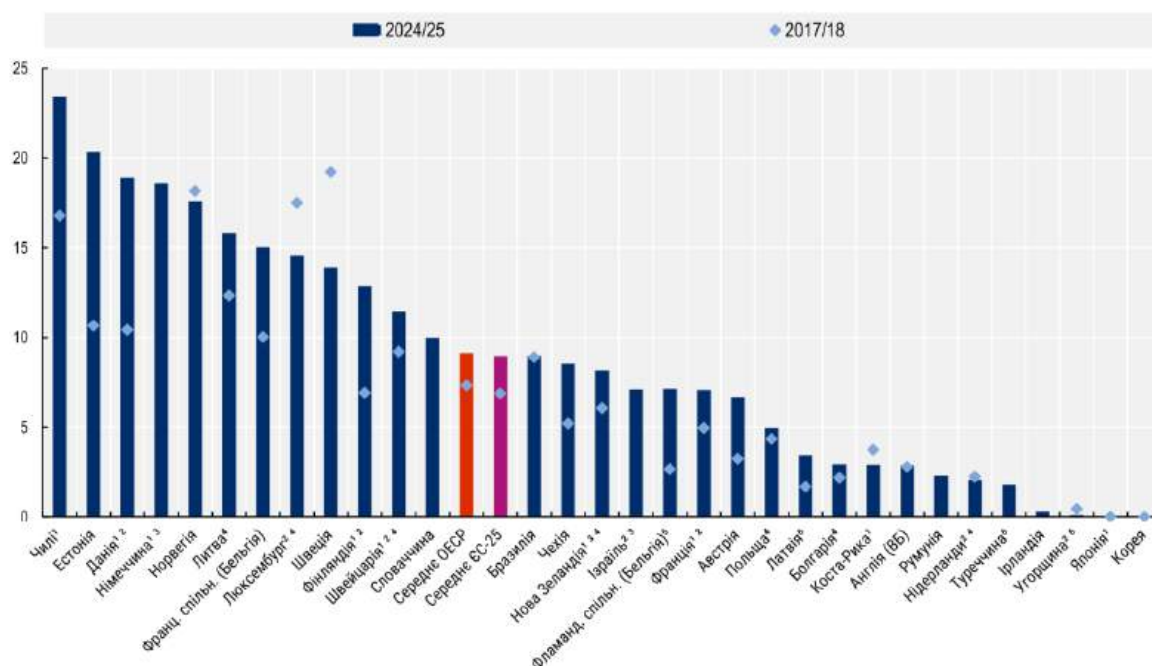
У 17 із 25 країн та економік, щодо яких є дані про динаміку, частка вчителів початкової та середньої освіти без повної кваліфікації зросла у 2017/18–2024/25 навчальних роках. Це свідчить про ширше використання альтернативних підходів до кадрового забезпечення для подолання труднощів добору. Особливо помітним — понад 5 відсоткових пунктів — було зростання в Чилі, Данії, Естонії, Фінляндії та Французькій спільноті Бельгії. Натомість у кількох країнах, зокрема Коста-Риці, Угорщині, Люксембурзі, Нідерландах, Норвегії та Швеції, ця частка зменшилася (рисунки 1 і таблиця 1).

У різних країнах та економіках значна частина вчителів початкової та середньої освіти без повної кваліфікації перебуває в процесі здобуття повної вчительської кваліфікації. Отже, у довгостроковій перспективі вони не обов'язково залишатимуться поза відповідними кваліфікаційними траєкторіями. В Угорщині, Латвії та Туреччині до цієї підгрупи належать усі такі вчителі державних закладів початкової та середньої освіти — 100 %. В еквіваленті повної зайнятості відповідні частки становлять 91 % у Польщі, 57 % у Румунії та 55 % у Люксембурзі. Натомість значно нижчими вони є в Литві (5 %), Ірландії (19 %), Англії (Велика Британія) (10 %) та Норвегії (14 %) (таблиця 1). В Ірландії, однак, при обчисленні за фактичною чисельністю вчителів, а не в еквіваленті повної зайнятості ця частка зростає до 33 %, що відображає відмінності в режимах зайнятості двох груп учителів. Ці розбіжності свідчать про суттєві відмінності у складі цієї категорії між системами освіти. У деяких країнах це переважно майбутні повністю кваліфіковані вчителі, які завершують практичні або педагогічні компоненти первинної підготовки. Відповідно, їхня присутність відображає організацію підготовки, а не нестачу вчителів. В інших країнах вища частка може свідчити про ширше використання альтернативних шляхів входження до професії або інших способів добору кадрів для задоволення кадрових потреб.

У державних закладах частка вчителів без повної кваліфікації також зазвичай зростає від початкової до середньої освіти. Проте ця загальна закономірність приховує значні міжкраїнні відмінності. Приблизно 50 % країн та економік із зіставними даними повідомляють про вищу частку в середній освіті. Особливо великими є відмінності у Франції (2,6 % у початковій проти 11,1 % у середній), Французькій спільноті Бельгії (5,9 % проти 20,6 %), Литві (11,1 % проти 17,6 %) та Швеції (11,1 % проти 16,4 %). Імовірно, це відображає більші труднощі добору кадрів на вищих рівнях освіти, де вимоги до предметної спеціалізації суворіші. Конкуренція з іншими секторами також може бути сильнішою, особливо в галузях STEM. Водночас у Коста-Риці, Чехії, Фінляндії, Німеччині, Ізраїлі, Люксембурзі та Польщі ця частка в початковій освіті вища, ніж у середній. Отже, у різних країнах та економіках нестача кадрів може неоднаково впливати на різні рівні освіти (таблиця 1).

Рисунок 1. Динаміка частки вчителів початкової та середньої освіти без повної кваліфікації (2017/18 та 2024/25)

У відсотках; еквівалент повної зайнятості; державні заклади



1. Звітний період відрізняється від 2024/25: 2023/24 навчальний рік — для Данії, Фінляндії, Франції, Німеччини та Швейцарії; 2024 календарний рік — для Чилі та Коста-Рики; 2025 календарний рік — для Нової Зеландії; 2025/26 навчальний рік — для Японії.
 2. У Франції, Люксембурзі та Нідерландах дошкільну й початкову освіту об'єднано. У Данії, Ізраїлі та Швейцарії старшу середню освіту не враховано. У Фінляндії, Угорщині та Нідерландах не враховано професійну освіту старшого середнього рівня.
 3. Дані наведено за фактичною чисельністю вчителів, а не в еквіваленті повної зайнятості.
 4. Звітний період відрізняється від 2017/18: 2018/19 навчальний рік — для Болгарії, Нідерландів і Швейцарії; 2019/20 — для Люксембургу та Польщі; 2020 календарний рік — для Нової Зеландії.
 5. Включено приватні заклади, залежні від державного фінансування.
 6. Учителі, віднесені в цих країнах до категорії вчителів без повної кваліфікації, перебувають у процесі здобуття повної кваліфікації.
- Дані до рисунка: <https://stat.link/es84jw>. Див. також таблицю 1.

У дошкільній освіті залучення педагогів без повної кваліфікації ще поширеніше. У середньому в країнах ОЕСР у державних закладах цього рівня їхня частка становить 11,0 % проти 8,2 % у початковій і 9,2 % у середній освіті. У Чилі, Данії, Фінляндії, Німеччині та Новій Зеландії вона перевищує 20 % (таблиця 1).

Ці результати порушують важливі питання про підготовку, підтримку та інтеграцію в професію вчителів без повної кваліфікації на всіх рівнях освіти, особливо коли їх залучають для викладання спеціалізованих предметів або заповнення стійких кадрових прогалин. Поширеність цієї категорії відображає не лише труднощі добору кадрів, а й відмінності у кваліфікаційних вимогах, траєкторіях підготовки та кадровому регулюванні. Водночас наявні дані не свідчать про систематичний зв'язок між суворістю кваліфікаційних вимог і часткою вчителів без повної кваліфікації. Наприклад, у Данії, Естонії та Фінляндії, де від учителів зазвичай вимагають магістерський ступінь, відносно високі вимоги поєднуються з порівняно значними частками таких учителів. Японія та Корея також мають дуже вимогливі кваліфікаційні системи, проте зобов'язують усіх учителів здобути повну кваліфікацію до входу в професію. Тому в цих двох країнах учителів без повної кваліфікації не наймають (розділ D5 і таблиця 1).

Доповнення традиційного добору залученням учителів з інших професій

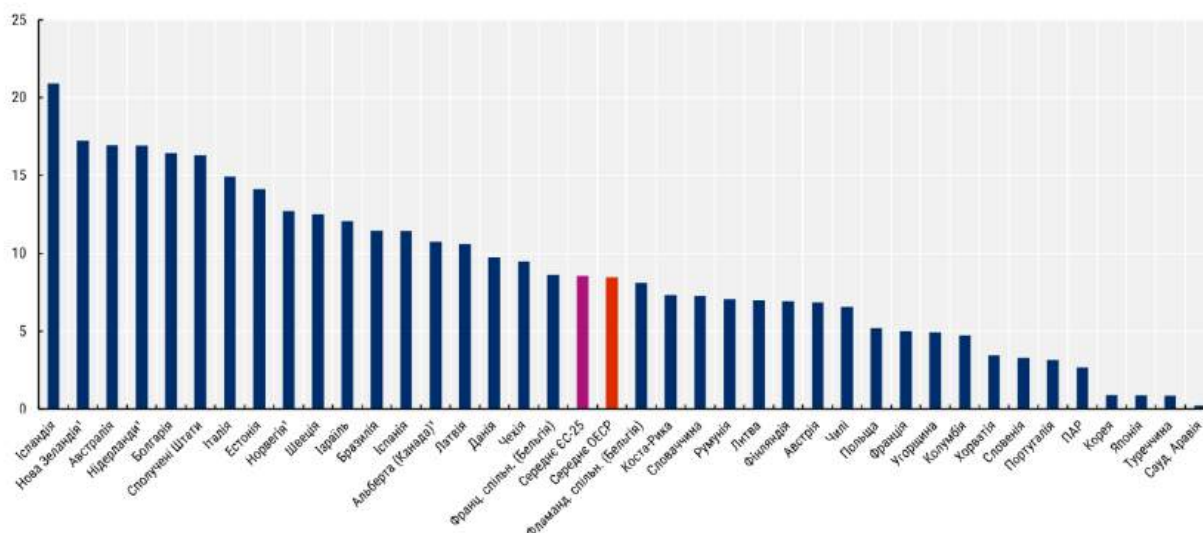
Поряд із залученням учителів без повної кваліфікації багато систем освіти розширили добір за рахунок нових категорій кандидатів. Ідеться насамперед про осіб із попереднім професійним досвідом поза освітою, які переходять до вчителювання через гнучкі або прискорені програми. Залежно від системи освіти такі вчителі можуть одразу отримати статус повністю кваліфікованих або спочатку мають здобути

повну кваліфікацію традиційним чи альтернативним шляхом сертифікації (OECD, 2026^[2]; OECD, 2025^[3]). Вони можуть розширити коло потенційних кандидатів там, де дефіцит є стійким, а також привнести в навчання цінний професійний досвід і практичне бачення.

Частка вчителів, які перейшли з інших професій, у державних і приватних закладах суттєво різняться між країнами. Як показано на рисунку 2, у середньому в країнах ОЕСР вони становлять 8,4 % учителів базової середньої освіти. Тут їх визначено як учителів, для яких викладання не було першим професійним вибором і які мають щонайменше десять років досвіду роботи поза викладанням. Найвищі частки спостерігаються в Ісландії (20,9 %), Новій Зеландії (17,2 %), Австралії (16,9 %), Нідерландах (16,9 %), Болгарії (16,4 %) та Сполучених Штатах (16,3 %): щонайменше кожен шостий учитель прийшов до професії після іншої кар'єри. Натомість у Кореї (0,9 %), Японії (0,9 %), Туреччині (0,9 %) та Саудівській Аравії (0,2 %) такі випадки рідкісні (рисунк 2). За показниками таблиці 2 Корея, Японія та Туреччина також належать до країн із порівняно невеликими труднощами залучення повністю кваліфікованих учителів, що частково може пояснювати нижчу потребу в кандидатах з інших професій. Загалом роль таких переходів та альтернативних шляхів входження до вчителювання залежить, серед іншого, від наявності повністю кваліфікованих кадрів і масштабів їх дефіциту.

Рисунок 2. Частка вчителів, які перейшли з інших професій, серед усіх учителів базової середньої освіти (2024)

У відсотках; за відповідями вчителів у Міжнародному дослідженні викладання та навчання (TALIS)



Примітка. До цієї категорії належать учителі, для яких викладання не було першим професійним вибором і які мають щонайменше 10 років досвіду роботи на посадах поза сферою освіти.

1. Оцінки слід інтерпретувати обережно через підвищений ризик зміщення внаслідок невідповідей.

Дані до рисунка: <https://stat.link/es84jw>.

Понад половина країн та економік, щодо яких є дані, — 16 із 28 — запровадили структуровані шляхи входження до професії, адаптовані для фахівців з інших сфер (OECD, 2026^[2]; OECD, 2025^[3]). Зазвичай вони поєднують підготовку під час роботи, прискорену педагогічну підготовку, визнання попереднього професійного досвіду або спеціальні процедури сертифікації.

Країни з порівняно високою часткою вчителів, які перейшли з інших професій, зокрема Австралія та Нідерланди, часто поєднують гнучкий вступ до професії з підготовкою під час роботи та визнанням попереднього досвіду. Наприклад, австралійська програма High Achieving Teachers Program пропонує шлях до вчителювання через працевлаштування, зокрема для фахівців інших секторів, даючи їм змогу завершувати педагогічну підготовку, отримуючи заробітну плату та працюючи у школах із нестачею вчительських кадрів. Подібні моделі діють у Латвії, Фламандській спільноті Бельгії та Швейцарії. Інші країни, зокрема Данія та Швейцарія, визнають попередній професійний досвід, щоб скоротити або адаптувати програми підготовки вчителів (OECD, 2026^[2]; OECD, 2025^[3]).

Ефективність цих шляхів залежить не лише від залучення кандидатів, а й від якості їхньої підготовки та підтримки. Багато програм поєднують прискорену педагогічну підготовку з педагогічною практикою під супроводом, наставництвом і підтримкою професійної адаптації в перші роки роботи (OECD, 2026^[2]; OECD, 2025^[3]). Це особливо важливо для фахівців з інших професій, які можуть мати ґрунтовні професійні знання, але менший досвід роботи в класі. У низці країн ці шляхи також цілеспрямовано використовують для подолання нестачі вчителів окремих предметів, у школах із соціально неблагополучним контингентом або в сільській місцевості.

Попри зростання інтересу до залучення фахівців з інших секторів, багато країн досі не виокремлюють систематично цю категорію вчителів в освітній статистиці. Удосконалення збирання таких даних допомогло б краще оцінити їхній внесок у подолання кадрового дефіциту та урізноманітнення вчительського складу.

Труднощі добору кадрів, вакансії та територіальні відмінності

Ще один важливий спосіб оцінювання нестачі вчителів — з'ясувати, наскільки системи освіти неспроможні залучити вчителів для заповнення наявних посад. Частка незаповнених учительських вакансій та подібні показники дають безпосередніше уявлення про кадрові труднощі й здатність систем освіти залучати кваліфікованих учителів.

Частка незаповнених учительських вакансій — це відношення кількості вакантних посад до загальної кількості вчительських посад у державних закладах незалежно від того, чи зайняті решта посад учителями з повною кваліфікацією. За наявними сукупними даними щодо початкової та середньої освіти масштаби дефіциту суттєво різняться між країнами та залежать від методології оцінювання кадрових потреб (див. вставку 1).

Вставка 1. Міжкрайніе порівняння частки вакантних учительських посад: методологічні аспекти

Міжкрайніе порівняння незаповнених вакансій у державних закладах слід інтерпретувати обережно: країни не обов'язково вимірюють труднощі добору кадрів за однаковою методологією або на тому самому етапі (див. «Погляд на освіту 2026: джерела, методологія та технічні примітки», <https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Загалом країни та економіки можна поділити на дві групи за підходом до обліку вакансій. Перша група оцінює дефіцит до початку або на початку навчального року на основі прогнозованих потреб у доборі кадрів. У країнах із конкурсними іспитами для входження до професії оцінка може ґрунтуватися на результатах цих іспитів і заздалегідь визначеній кількості посад. Такий підхід застосовують Франція, Корея, Люксембург, Румунія та Туреччина. Інші країни та економіки, зокрема Аргентина, Австрія та Французька спільнота Бельгії, оцінюють можливий дефіцит, зіставляючи очікувану кількість випускників програм підготовки вчителів із прогнозованими кадровими потребами. В обох випадках системи освіти можуть завчасно передбачити нестачу та ще до початку навчального року залучити вчителів без повної кваліфікації або застосувати інші підходи до кадрового забезпечення.

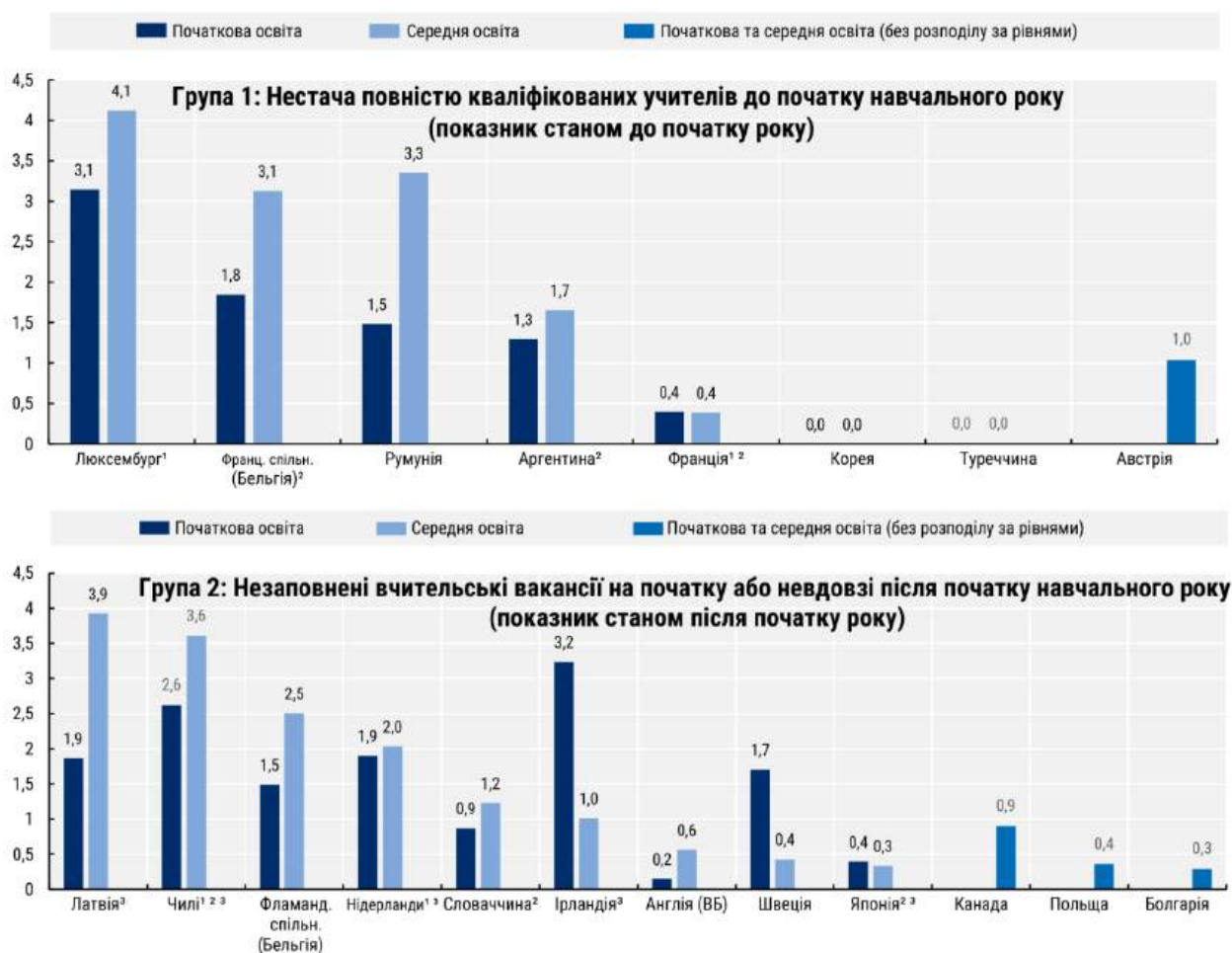
Другий підхід — безпосередніше вимірювання дефіциту за кількістю посад, які залишаються вакантними на початку навчального року або невдовзі після нього (група 2). Його застосовують Болгарія, Канада, Чилі, Англія (Велика Британія), Фламандська спільнота Бельгії, Ірландія, Японія, Латвія, Нідерланди, Польща, Словаччина та Швеція. У більшості цих систем учителів наймають безпосередньо школи, а дефіцит вимірюють за оголошеними вакансіями або посадами, які школам не вдалося заповнити.

Однак деякі країни другої групи використовують інші підходи до оцінювання кадрових потреб, особливо коли систематичних даних про оголошені вакансії немає. У Швеції дефіцит оцінюють за обстеженням робочих місць, проведеним у третьому кварталі 2024 року, тобто приблизно на початку навчального року. Респонденти вказують кількість працівників, яких бракує за кожною професією, незалежно від того, чи здійснювався їх пошук. У Чилі дефіцит оцінюють за кількістю необхідних навчальних годин, не забезпечених учителями, а не за кількістю вакантних посад.

Серед країн та економік першої групи частка незаповнених учительських посад у початковій і середній освіті разом у 2024/25 навчальному році становить від 0 % у Кореї та Туреччині до 3,6 % у Люксембурзі. Відносно високі частки порівняно з іншими країнами та економіками-учасниками спостерігаються також у Румунії (2,8 %) та Французькій спільноті Бельгії (2,3 %), тоді як у Франції показник порівняно низький (0,4 %). У другій групі частки вакансій коливаються від 0,3 % у Болгарії до 3,0 % у Латвії. Порівняно високі показники мають також Чилі (2,9 %), Ірландія (2,2 %), Фламандська спільнота Бельгії (2,1 %) та Нідерланди (2,0 %). В абсолютному вимірі кількість незаповнених вакансій становить від менш як 200 у Болгарії до понад 5 000 у Канаді. Хоча ці числа можуть здаватися значними й часто привертають увагу медіа, частка вакансій у загальній кількості вчительських посад у всіх країнах та економіках-учасниках залишається нижчою за 4 % (рисунок 3 і таблиця 2).

Рисунок 3. Незаповнені учительські вакансії в початковій і середній освіті (2024/25)

У відсотках; повна й неповна зайнятість; державні заклади



1. У Франції, Люксембурзі та Нідерландах дошкільну й початкову освіту об'єднано. У Чилі об'єднано початкову та базову середню освіту. У Нідерландах не враховано професійну освіту старшого середнього рівня.

2. Звітний період відрізняється від 2024/25: 2022/23 навчальний рік — для Аргентини та Французької спільноти Бельгії; 2023/24 — для Франції; 2024 календарний рік — для Чилі; 2025/26 навчальний рік — для Японії.

3. Виражено в еквіваленті повної зайнятості. У Нідерландах не враховано прихований дефіцит, тобто посади, заповнені небажаними способами (6 006 посад у початковій і 2 538 — у середній освіті).

4. Включено приватні заклади, залежні від державного фінансування.

Дані до рисунка: <https://stat.link/es84jw>.

Серед країн та економік із даними про динаміку незаповнених вакансій у початковій і середній освіті разом у 2017/18–2024/25 навчальних роках загалом зростали як їхня кількість, так і частка. Особливо помітним було зростання в Латвії — з 1,0 % до 3,0 % — та у Фламандській спільноті Бельгії — з 0,6 % до 2,1 %. У Канаді, Англії (Велика Британія), Франції та Японії за цей період також зросли і кількість вакансій, і їхня частка серед усіх учительських посад. Лише Корея та Туреччина повідомили про відсутність незаповнених вакансій в обох роках. Люксембург — єдина країна зі зіставними даними, де показник знизився: з 4,6 % у 2017/18 до 3,6 % у 2024/25 навчальному році (таблиця 2). Отже, попри ширше застосування альтернативних підходів до кадрового забезпечення, описаних вище, останніми роками труднощі добору посилюються у двох третинах країн та економік, щодо яких є інформація, — у 6 із 9.

Дані також виявляють помітні відмінності між початковою та середньою освітою (рисунок 3). У більшості країн та економік, щодо яких є дані за рівнями, частка вакансій у державних закладах середньої освіти вища, ніж у початковій, що свідчить про більші труднощі добору кадрів на вищих щаблях шкільної освіти. Особливо виразно це спостерігається в Латвії (3,9 % у середній проти 1,9 % у початковій), Чилі (3,6 % проти 2,6 %), Французькій спільноті Бельгії (3,1 % проти 1,8 %) та Румунії (3,3 % проти 1,5 %). Крім

труднощів залучення та утримання вчителів на вищому рівні освіти, це може відображати предметний дефіцит у середній освіті, особливо в галузях STEM (вставка 2).

Натомість у меншій кількості країн частка вакансій у середній освіті нижча: в Ірландії вона становить 1,0 % проти 3,2 % у початковій, у Швеції — 0,4 % проти 1,7 %, у Японії — 0,3 % проти 0,4 %. В Англії (Велика Британія), Франції, Кореї та Туреччині показники на різних рівнях освіти подібні й нижчі за 1 % (рисунки 3).

Незаповнені учительські вакансії в державних закладах рідко розподіляються рівномірно. Середні національні показники можуть приховувати значні відмінності між регіонами, типами шкіл або місцевими ринками праці; дефіцит часто зосереджений у школах із соціально неблагополучним контингентом, сільських і віддалених школах. Це підкреслює необхідність виходити за межі узагальнених національних показників під час аналізу дефіциту та розроблення адресних заходів політики, пристосованих до місцевих кадрових проблем (вставка 2).

Хоча незаповнені вакансії є важливим показником труднощів добору на початку навчального року, вони не повністю відображають кадрові труднощі шкіл протягом року. Зокрема, частка вакансій зазвичай не враховує впливу тимчасової відсутності вчителів через тривалу хворобу, відпустку для догляду за дитиною або тимчасове відрядження. У системах із дефіцитом кваліфікованих учителів школи можуть мати значні труднощі із заміщенням відсутніх працівників, особливо з окремих предметів, у соціально неблагополучних або віддалених місцевостях (про міжкраїнні відмінності у відсутності вчителів і пов'язані з цим труднощі протягом навчального року див. вставку 3).

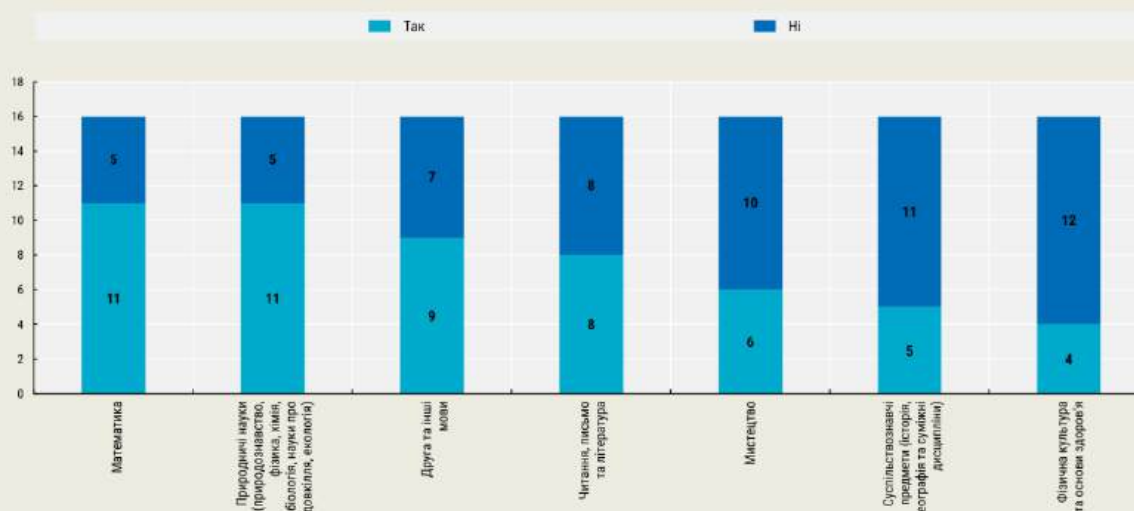
Вставка 2. Нестача вчителів за предметами та територіями

Нестача вчителів розподіляється нерівномірно й часто стосується окремих предметів або географічних територій, а не всієї системи освіти. У цій вставці дефіцит з певного предмета або на певній території означає, що щонайменше 5 % усіх наявних учительських посад або оголошених вакансій залишаються незаповненими.

Із 16 країн та економік, щодо яких є дані про середню освіту, лише Естонія повідомила про дефіцит з усіх предметів і на всіх територіях. Більшість інших країн виявила його лише в окремих галузях або регіонах. Особливо помітною є нестача вчителів предметів STEM: 11 країн та економік повідомили про дефіцит повністю кваліфікованих учителів математики та природничих наук. Часто також бракує вчителів другої та інших мов (9 країн), читання, письма й літератури (8 країн). Про нестачу вчителів мистецтва повідомили 6 країн, а суспільствознавчих предметів, зокрема історії та географії, — 5. Найменше проблема стосується фізичної культури та основ здоров'я: дефіцит зазначили лише 4 країни. Такі відмінності частково можуть відображати сильнішу конкуренцію з боку інших секторів, які пропонують випускникам галузей STEM привабливішу заробітну плату або кар'єрні можливості (рисунок 4).

Рисунок 4. Нестача повністю кваліфікованих учителів середньої освіти за предметами, про яку повідомили країни (2024/25)

Кількість країн; державні заклади



Примітка. Вважається, що з предмета бракує вчителів, якщо після конкурсного іспиту або на початку навчального року незаповненими залишаються щонайменше 5 % наявних учительських посад або оголошених вакансій із цього предмета.

Джерело даних: база даних ОЕСР / INES. Дані до рисунка: <https://stat.link/es84jw>.

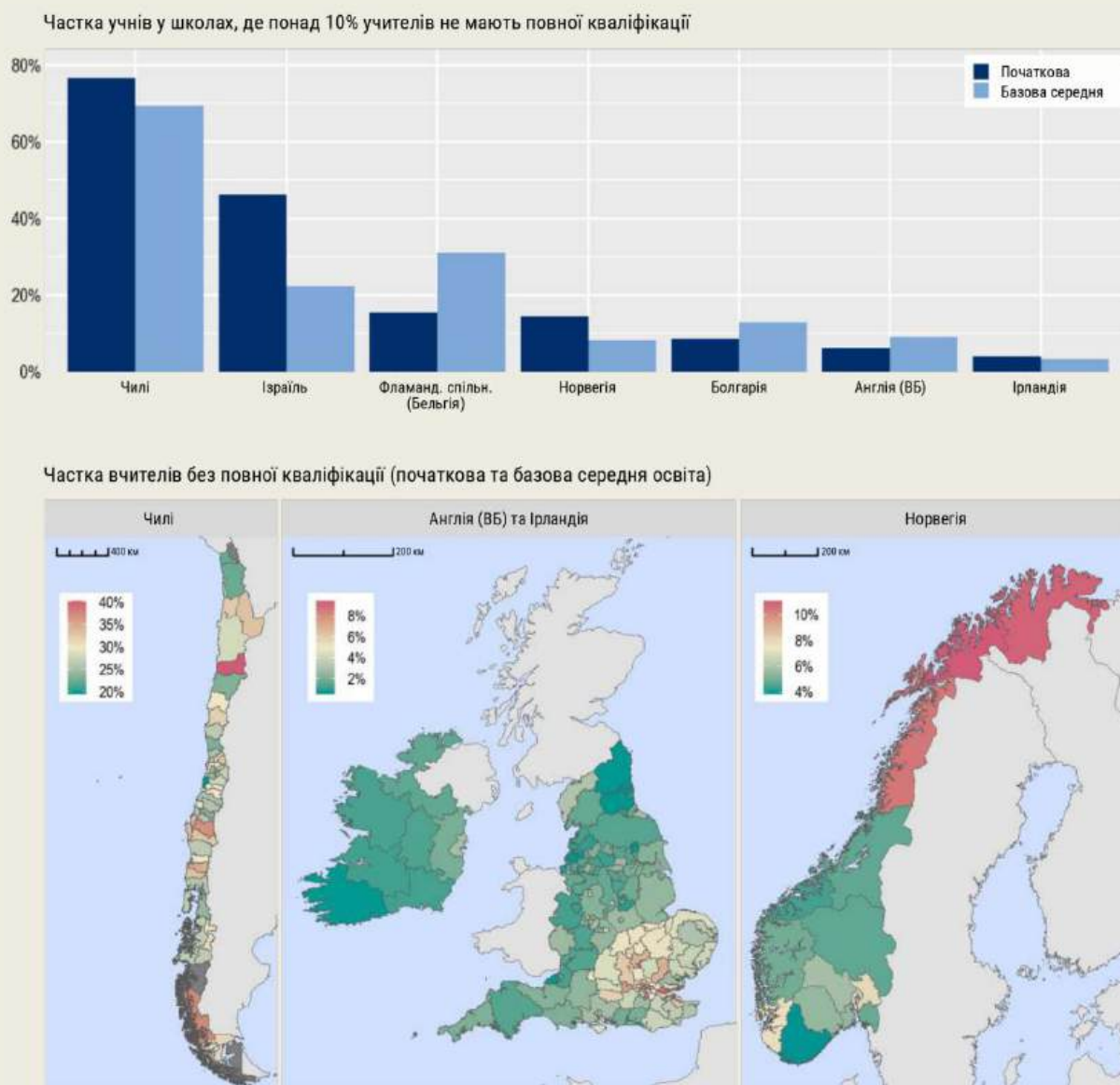
Ще один спосіб дослідження відмінностей у нестачі кадрів — аналіз концентрації вчителів без повної кваліфікації. У Чилі понад три чверті учнів початкової освіти (77 %) і приблизно семеро з десяти учнів базової середньої освіти (69 %) навчалися в державних школах, де понад 10 % учителів належали до цієї категорії. Високі частки спостерігалися також в Ізраїлі, особливо в початковій освіті (46 %). Натомість в Ірландії вони були значно нижчими — 4 % у початковій і 3 % у базовій середній освіті. Англія (Велика Британія) та Болгарія також повідомили про порівняно невеликі частки. У деяких системах концентрація таких учителів у базовій середній освіті вища, ніж у початковій. Наприклад, у Фламандській спільноті Бельгії в школах, де понад 10 % учителів не мали повної кваліфікації, навчався 31 % учнів базової середньої освіти проти 15 % учнів початкової. Можливо, це відображає більші труднощі добору вчителів окремих предметів середньої освіти (рисунок 5).

Дані на рівні закладів також виявляють значні регіональні відмінності всередині країн. У кількох регіонах Чилі в середньому в початковій і базовій середній освіті понад третина вчителів не мала повної

кваліфікації; у Чаньяралі частка сягала 40,2 %, в Ультіма-Есперансі — 37,5 %. Високі показники зафіксовано також у Брюссельському столичному регіоні у Фламандській спільноті Бельгії (20,2 %) та Єрусалимському окрузі в Ізраїлі (18,1 %). У Норвегії порівняно високі частки спостерігалися в північних і віддаленіших регіонах: Тромсі (11,1 %), Фіннмарку (10,9 %) та Нурланні (10,5 %). Натомість в Ірландії регіональні відмінності були значно меншими: навіть у регіонах із найвищими показниками частка не досягала 3 %. У Латвії в цих даних не зафіксовано вчителів без повної кваліфікації (рисунок 5).

Рисунок 5. Частка учнів у школах, де понад 10 % учителів не мають повної кваліфікації, і регіони країн з найвищою часткою таких учителів, за рівнями освіти (2024)

За даними на рівні закладів (шкільних реєстрів)



Примітка. Колірну шкалу кожної карти пристосовано до діапазону часток учителів без повної кваліфікації у зображених країнах та економіках. Це дає змогу чітко розрізняти регіональні відмінності. На діаграмі з цієї категорії виключено вчителів, які перебували в процесі здобуття повної кваліфікації. Дані до рисунка: <https://stat.link/es84jw>.

Ці результати підтверджують, що нестача вчителів часто зосереджується в окремих предметах, школах і регіонах, а не рівномірно охоплює систему освіти. Це узгоджується з даними ОЕСР про те, що труднощі добору кадрів часто гостріші в школах із соціально неблагополучним контингентом, сільських та віддалених школах (OECD, 2025^[4]). Тому багато країн запровадили адресні заходи замість

загальносистемних. Серед них — фінансові стимули для вчителів у соціально неблагополучних або віддалених школах, доплати за викладання предметів, учителів яких бракує, альтернативні шляхи сертифікації, цільові кампанії добору кадрів та стимули до роботи в школах і регіонах зі складними умовами кадрового забезпечення (OECD, 2024^[5]; таблиця D3.10 у розділі D3). Наприклад, кілька штатів і територій Австралії надають допомогу з переїздом, житлом або фінансові стимули для вчителів, які працюють у віддалених школах (Government of South Australia, 2025^[6]). У Франції в межах політики пріоритетної освіти (*éducation prioritaire*) для вчителів шкіл із соціально неблагополучним контингентом передбачено додаткові надбавки до заробітної плати та кар'єрні стимули (Government of France, 2025^[7]). В Англії (Велика Британія) запроваджено програми фінансової підтримки та стипендій для залучення випускників до викладання предметів, учителів яких бракує, зокрема математики, хімії, фізики та інформатики (UK Government, 2025^[8]).

Вставка 3. Відсутність учителів, труднощі їх заміщення та втрати навчального часу

Хоча нестачу вчителів часто вимірюють кількістю незаповнених вакансій, ще одним важливим питанням є здатність шкіл забезпечувати навчання за відсутності вчителів протягом навчального року. Рисунок 6 показує, що понад чверть 15-річних учнів у країнах ОЕСР (27 %) навчалася в школах, керівники яких повідомили, що відсутність учителів «певною мірою» або «значною мірою» перешкоджає навчанню. Ці результати відображають сприйняття керівниками впливу відсутності вчителів на навчання, а не адміністративні дані про їхню відсутність. У державних закладах про проблему повідомляли частіше — у середньому 29 % у країнах ОЕСР — ніж у приватних, де показник становив 16 %. Розрив — приблизно 13 відсоткових пунктів. Труднощі заміщення відсутніх учителів можуть додатково загострювати кадрові проблеми в системах, які вже мають складнощі із залученням персоналу (рисунок 6 і таблиця 8, доступна онлайн).

Частка 15-річних учнів у школах, керівники яких повідомили, що відсутність учителів перешкоджає навчанню, суттєво різниться між країнами. Серед країн ОЕСР найвищі показники зафіксовано в Бельгії (60 %), Німеччині (55 %), Естонії (52 %) та Нідерландах (51 %), а значно нижчі — у Литві (1 %), Кореї (3 %), Японії (6 %), Туреччині (6 %) та Іспанії (7 %). У більшості країн імовірність навчатися в школі, де керівник відзначає такий вплив, для 15-річних учнів державних закладів вища, ніж для учнів приватних. Особливо великі розриви між секторами спостерігалися в Чилі (43 відсоткові пункти), Естонії (41), Новій Зеландії (39), Словенії (39), Австралії та Коста-Риці (по 31), Ірландії (26), Бразилії (25) та Португалії (24). Це вказує на більші труднощі державного сектору із заміщенням відсутніх учителів або забезпеченням безперервності навчання. В Аргентині, країні-партнері, розрив був ще більшим і перевищував 50 відсоткових пунктів (рисунок 6 і таблиця 8, доступна онлайн).

Якщо дані PISA відображають сприйняття керівниками того, наскільки відсутність учителів впливає на навчання, то нові дані про тимчасову відсутність учителів державних закладів, уперше зібрані за 2024/25 навчальний рік, дають безпосереднішу оцінку тривалої відсутності. Тимчасово відсутніми вважають учителів, за якими зберігається посада за трудовим договором, але які певний час не можуть викладати через дозволenu відсутність на роботі — наприклад, коротко- або довготривалу непрацездатність, відпустку у зв'язку з вагітністю та пологами чи для догляду за дитиною, адміністративну відпустку або тимчасове відрядження. Очікується, що вони повернуться на свою вчительську посаду протягом того самого навчального року або після завершення періоду відсутності.

Деякі країни також відстежують, якою мірою відсутність учителів призводить до втрат навчального часу, коли школи не можуть залучити заміну. Наприклад, за оцінкою Рахункової палати Франції (Cour des comptes), у державній базовій середній освіті у 2023/24 навчальному році було втрачено близько 9 % навчальних годин; більшість втрат пов'язана з відсутністю вчителів, яких не вдалося замінити. Подібні проблеми зафіксовано й у низці інших країн. У Сполучених Штатах опитування свідчать, що після пандемії COVID-19 труднощі залучення вчителів на заміну значно посилилися; багато шкіл повідомляли про порушення навчального процесу через відсутність учителів та складнощі пошуку заміни.

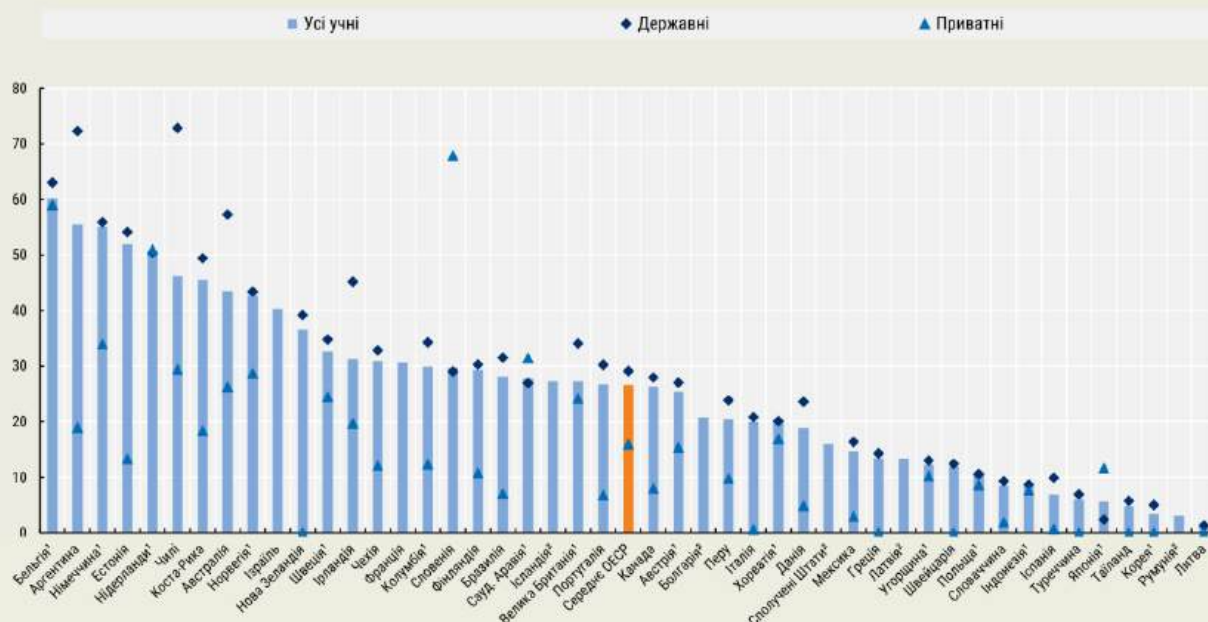
Ці результати свідчать, що аналіз нестачі вчителів має враховувати не лише вакантні посади, а й тривалість відсутності вчителів, здатність шкіл їх замішувати та забезпечувати стабільне викладання протягом навчального року. Тривала відсутність також може впливати на інтерпретацію співвідношення кількості учнів і педагогічних працівників, особливо якщо відсутні вчителі залишаються врахованими в чисельності персоналу, попри зменшення фактичних можливостей забезпечувати викладання протягом року (розділ D2).

На рисунку 7 наведено частку повністю кваліфікованих учителів, які були відсутні щонайменше два місяці протягом навчального року. Дані виявляють значні міжкраїнні відмінності. Найвищі показники у 2024/25 навчальному році мали Австрія, Ірландія та Корея — щонайменше 8 % тимчасово відсутніх учителів. Далі йшли Люксембург (5,9 %), Французька спільнота Бельгії (5,8 %) та Угорщина (4,8 %). Натомість в Естонії, Фламандській спільноті Бельгії та Словаччині показники були нижчими за 2 %. В

Австрії порівняно висока частка тимчасової відсутності переважно пов'язана з відпустками для догляду за дитиною. Водночас понад 20 % випадків припадає на відпустки без збереження заробітної плати, а близько 10 % — на тривалі відпустки для професійного розвитку або відпочинку (sabbaticals); обидва види передбачено австрійським законодавством.

Рисунок 6. Частка учнів у школах, керівники яких повідомляють, що відсутність учителів перешкоджає навчанню, за типами шкіл (2022)

У відсотках; 15-річні учні; Програма міжнародного оцінювання учнів (PISA)



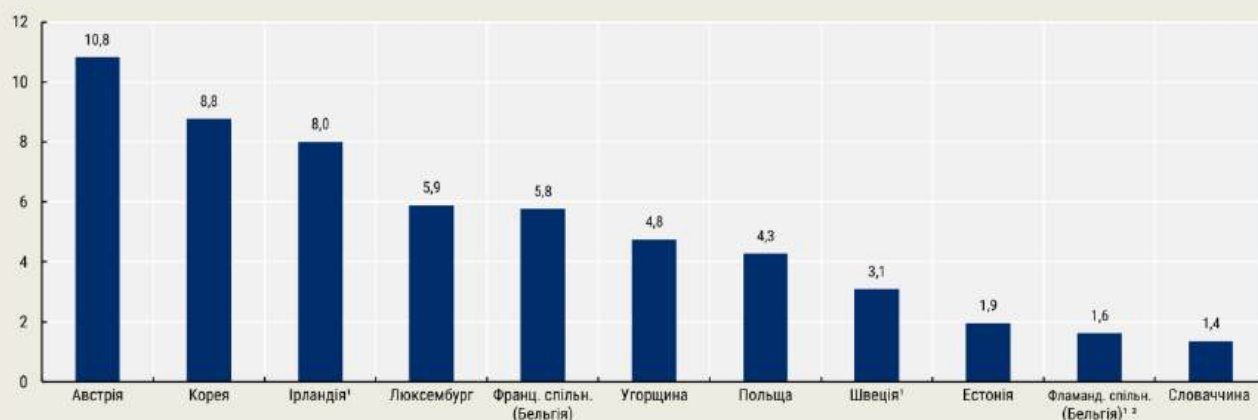
Примітка. До цієї категорії віднесено школи, керівники яких повідомили, що відсутність учителів «певною мірою» або «значною мірою» перешкоджає навчанню учнів.

1. Відмінності між державними та приватними закладами не є статистично значущими.
2. Кількість спостережень недостатня для отримання надійних оцінок за типами закладів.

Дані наведено в таблиці 8, доступній онлайн. Дані до рисунка: <https://stat.link/es84jw>.

Рисунок 7. Частка повністю кваліфікованих учителів початкової та середньої освіти, які були відсутні щонайменше два місяці (2024/25)

У відсотках, повна та неповна зайнятість, державні заклади освіти



1. Дані наведено станом на конкретний момент часу (жовтень у Швеції та листопад в Ірландії), тому вони не охоплюють увесь навчальний рік. У Фламандській спільноті Бельгії тимчасово відсутнім вважається вчитель, який працював у січні 2024 року, не працював у січні 2025 року і повернувся до роботи в січні 2026 року.

2. Включно з приватними закладами, що залежать від державного фінансування. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/es84jw>.

Довгостроковий тиск на кадровий склад

Довгостроковий тиск на кадровий склад можна оцінити двома способами: проаналізувати, якою мірою вчителі залишають професію (відтік учителів), і наскільки системи освіти здатні з часом оновлювати свій педагогічний склад (старіння кадрів).

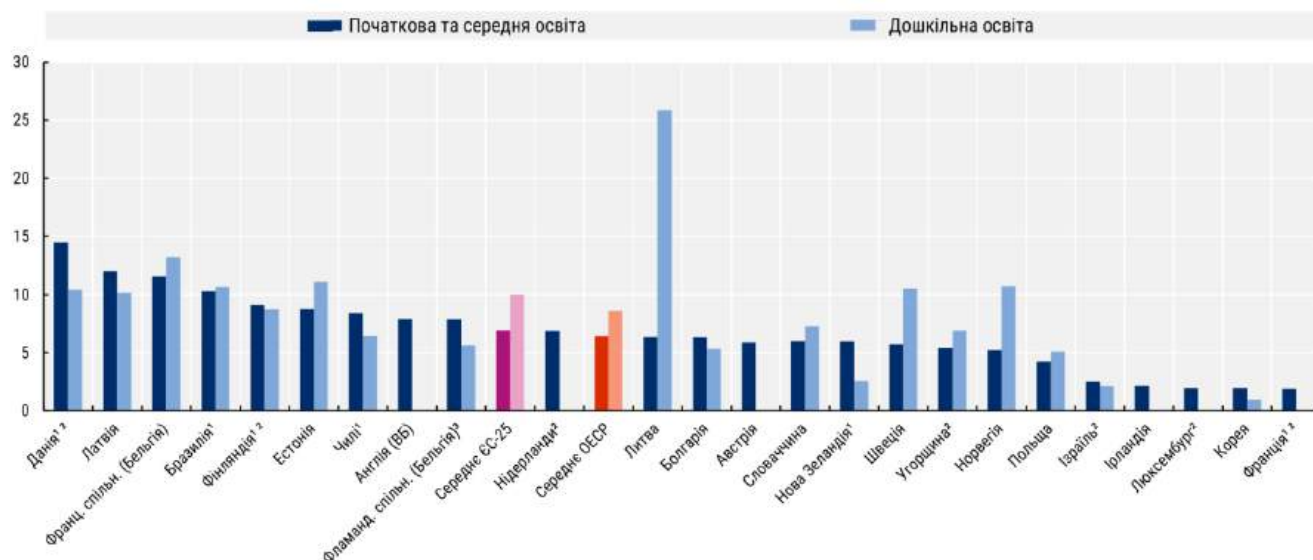
Учителі, які залишають професію

Дані про відтік учителів із державних закладів освіти свідчать про значні міжкраїнні відмінності в частці повністю кваліфікованих учителів початкової та середньої освіти, які залишають професію. Ці відмінності відображають різницю у віковій структурі, моделях виходу на пенсію, умовах праці та загальній привабливості педагогічної кар'єри. У середньому по країнах і економіках ОЕСР, для яких наявні дані щодо початкової та середньої освіти разом, у 2024/25 навчальному році професію залишили 6,4% повністю кваліфікованих учителів державних закладів. Найвищі частки зафіксовано в Данії (14,5%; дані щодо старшої середньої освіти відсутні), Латвії (12,0%), Французькій спільноті Бельгії (11,6%), Бразилії (10,3%) та Фінляндії (9,1%), а найнижчі — у Франції, Ірландії, Ізраїлі, Кореї та Люксембурзі (близько 2,5% або менше). Ці відмінності вказують на те, що деякі системи освіти стикаються з більшими труднощами в утриманні вчителів і забезпеченні тягlostі кадрового складу (таблиця 3).

Частка вчителів, які залишають професію, різниться також залежно від рівня освіти. У середньому по країнах і економіках ОЕСР, для яких наявні дані, частка повністю кваліфікованих учителів державних закладів, які залишили професію, була вищою в дошкільній освіті (8,6%), ніж у початковій та середній освіті разом (6%). Особливо великою ця різниця була в Литві, де професію залишили 25,8% повністю кваліфікованих педагогів дошкільної освіти порівняно з 6,4% учителів початкової та середньої освіти, а також у Норвегії (10,7% проти 5,2%) і Швеції (10,5% проти 5,7%). Вища плинність кадрів у дошкільній освіті може частково пояснюватися нижчою заробітною платою, іншими умовами праці, нижчими кваліфікаційними вимогами в деяких системах освіти або сильнішою конкуренцією з боку інших секторів, які наймають працівників сфери освіти та виховання дітей раннього віку (рисунок 8).

Рисунок 8. Повністю кваліфіковані вчителі, які залишили професію, у відсотках від загальної чисельності педагогічних працівників, за рівнем освіти (2024/25)

У відсотках, повна та неповна зайнятість, державні заклади освіти



1. Звітний період відрізняється від 2024/25: 2022 календарний рік — для Бразилії; 2023/24 навчальний рік — для Данії, Фінляндії та Франції; 2024 календарний рік — для Чилі та Нової Зеландії (початкова та середня освіта); 2025 календарний рік — для Нової Зеландії (дошкільна освіта).

2. У Франції, Люксембурзі та Нідерландах дошкільну та початкову освіту об'єднано. У Данії та Ізраїлі старшу середню освіту не враховано. У Фінляндії, Угорщині та Нідерландах не враховано професійну старшу середню освіту.

3. Включно з приватними закладами, що залежать від державного фінансування.

Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/es84jw>.

У країнах і економіках ОЕСР, для яких наявні дані, більшість учителів, які залишили професію в державних закладах освіти, звільнилися за власним бажанням, а не вийшли на пенсію чи перейшли на іншу посаду в секторі освіти. Оскільки аналіз зосереджено на державних закладах (за кількома винятками), учителі, які переходять із державних закладів до приватних, також враховуються як такі, що залишили професію. У деяких країнах на такі переходи може припадати значна частка звільнень, як це спостерігається, наприклад, у Норвегії (збір даних ОЕСР/INES щодо дефіциту вчителів). У середньому по ОЕСР 54% випадків вибуття вчителів початкової та середньої освіти припадало на звільнення за власним бажанням, 34% — на вихід на пенсію і 12% — на перехід на інші посади в державному секторі освіти. У низці країн і економік на звільнення за власним бажанням припадала особливо велика частка випадків вибуття, зокрема в Англії (Велика Британія) — 91%. Утім, в Англії (Велика Британія) період збору даних закінчується раніше, ніж багато вчителів досягають установленого законом пенсійного віку. Тому, хоча наведені показники точно відображають період спостереження, вони, імовірно, занижують частку вибуття у зв'язку з виходом на пенсію порівняно зі звільненнями за власним бажанням. До інших країн із високою часткою звільнень за власним бажанням у початковій та середній освіті разом належать Французька спільнота Бельгії (83%), Фінляндія (80%) та Естонія (76%). Натомість у Франції (83%), Ірландії (68%), Ізраїлі (67%) і Люксембурзі (66%) основною причиною вибуття був вихід на пенсію, а це свідчить про те, що в цих системах освіти старіння кадрів відіграє більшу роль, ніж труднощі з утриманням чинних учителів. Деякі країни також повідомили про відносно високу частку вчителів початкової та середньої освіти, які перейшли на інші посади в державному секторі, зокрема Латвія (37%), Люксембург (30%), Чилі (29%), Швеція (27%) та Литва (26%) (таблиця 3).

Інтерпретуючи дані про вчителів, які залишають професію, важливо враховувати, що в багатьох країнах педагогічна кваліфікація залишається чинною, а адміністративні перешкоди для повернення до професії є незначними. Так, наприклад, у Данії, Англії (Велика Британія), Естонії, Фінляндії, Латвії, Литві, Нідерландах, Норвегії та Швейцарії вчителі зазвичай можуть повернутися до роботи за наявності вакансій. В Англії (Велика Британія), зокрема, вчителі, які повернулися до професії, становили 41% новопризначених учителів. Це свідчить про те, що вихід із професії не завжди означає остаточну втрату

для педагогічного складу. Такі гнучкі можливості повернення важливо враховувати під час аналізу даних про відтік учителів, особливо в країнах із відносно високою часткою вчителів, які залишають професію, оскільки частина цих випадків може відображати тимчасову мобільність, а не остаточний вихід із професії (збір даних ОЕСР/INES щодо дефіциту вчителів; (OECD, 2026^[2]; OECD, 2025^[3])).

Відтік на початку кар'єри

Звільнення на початку кар'єри становлять ще одну серйозну проблему для стабільності та оновлення педагогічного складу. У середньому по країнах і економіках ОЕСР, для яких наявні дані, 38% усіх учителів початкової та середньої освіти державних закладів, які звільнилися за власним бажанням, мали стаж роботи менше п'яти років. Особливо високі частки зафіксовано в Ізраїлі (77%), Австрії (69%), Французькій спільноті Бельгії (66%), Люксембурзі (64%) та Чилі (46%), що свідчить про труднощі з утриманням учителів у перші роки їхньої кар'єри. Натомість нижчі частки зареєстровано в Кореї (8%), Данії (15%) та Швеції (21%). Високий рівень відтоку на початку кар'єри може викликати занепокоєння щодо умов праці, навантаження, підтримки в період професійної адаптації та загальної привабливості педагогічної кар'єри для новачків (таблиця 3).

Подібні закономірності простежуються і в разі, якщо розглядати частку вчителів-початківців, які залишили професію, відносно загальної кількості таких учителів, а не серед усіх учителів, які звільнилися. Серед країн і економік, для яких наявні дані, на рівні початкової та середньої освіти звільнилося менше 1% усіх повністю кваліфікованих учителів-початківців у Кореї та Люксембурзі, порівняно з приблизно 9% в Австрії, Угорщині та Словаччині, 20% у Чилі, 24% у Фінляндії та 49% у Французькій спільноті Бельгії (збір даних ОЕСР/INES щодо дефіциту вчителів).

Хоча охоплення даних залишається обмеженим, наявні дані про динаміку свідчать про те, що останніми роками рівень звільнень зріс. Серед країн і економік, для яких наявні зіставні дані за 2017/18 та 2024/25 навчальні роки, частка повністю кваліфікованих учителів державних закладів, які звільнилися з професії за власним бажанням, зросла приблизно у двох третинах країн. Особливо помітне зростання відбулося у Французькій спільноті Бельгії, де рівень звільнень підвищився з 3,1% до 9,6%, та в Естонії, де він зріс більш ніж удвічі — з 3,2% до 6,6%. Зростання зафіксовано також у Чилі, Фінляндії, Фламандській спільноті Бельгії, Франції та Угорщині. Натомість у Латвії, Литві, Новій Зеландії, Норвегії та Швеції рівень звільнень залишився відносно стабільним або знизився (таблиця 3).

Старіння педагогічних кадрів

Вікова структура вчителів дає важливе уявлення про здатність систем освіти оновлювати професію та заміщувати вчителів, які залишають роботу. У країнах ОЕСР за останнє десятиліття педагогічний склад постарішав. У початковій та середній освіті частка вчителів віком до 35 років у державних і приватних закладах дещо зменшилася — з 23% у 2015 році до 22% у 2024 році, тоді як частка вчителів віком 55 років і старше зросла з 20% до 23%. У Литві, Латвії та Естонії нині приблизно четверо з десяти вчителів початкової та середньої освіти мають вік 55 років і старше (у 2015 році — приблизно троє з десяти), а Португалія та Греція також повідомляють про швидке старіння педагогічних кадрів у 2015–2024 роках. Так, у Греції частка вчителів віком 55 років і старше зросла більш ніж удвічі — з 15% у 2015 році до 33% у 2024 році. Крім того, у низці країн, зокрема в Люксембурзі, Ірландії та Польщі, за останнє десятиліття істотно (на 8–9 відсоткових пунктів) скоротилася частка молодих учителів, що свідчить про дедалі більші труднощі з оновленням професії (таблиця 4).

У більшості країн у державних і приватних закладах середньої освіти вчителі здебільшого старші, ніж у початковій освіті. У середньому по ОЕСР у 2024 році 25% учителів середньої освіти мали вік 55 років і старше, тоді як у початковій освіті — 21%. Ця тенденція може частково пояснюватися довшим шляхом здобуття кваліфікації, вищими вимогами до предметної спеціалізації та більшими труднощами з набором учителів з окремих предметів середньої школи, особливо в галузях STEM (таблиця 4 і вставка 2).

Ці тенденції свідчать про те, що навіть у країнах, де прогнозується зменшення кількості учнів, системи освіти можуть і надалі відчувати тиск у сфері добору кадрів, оскільки дедалі більше вчителів досягають пенсійного віку.

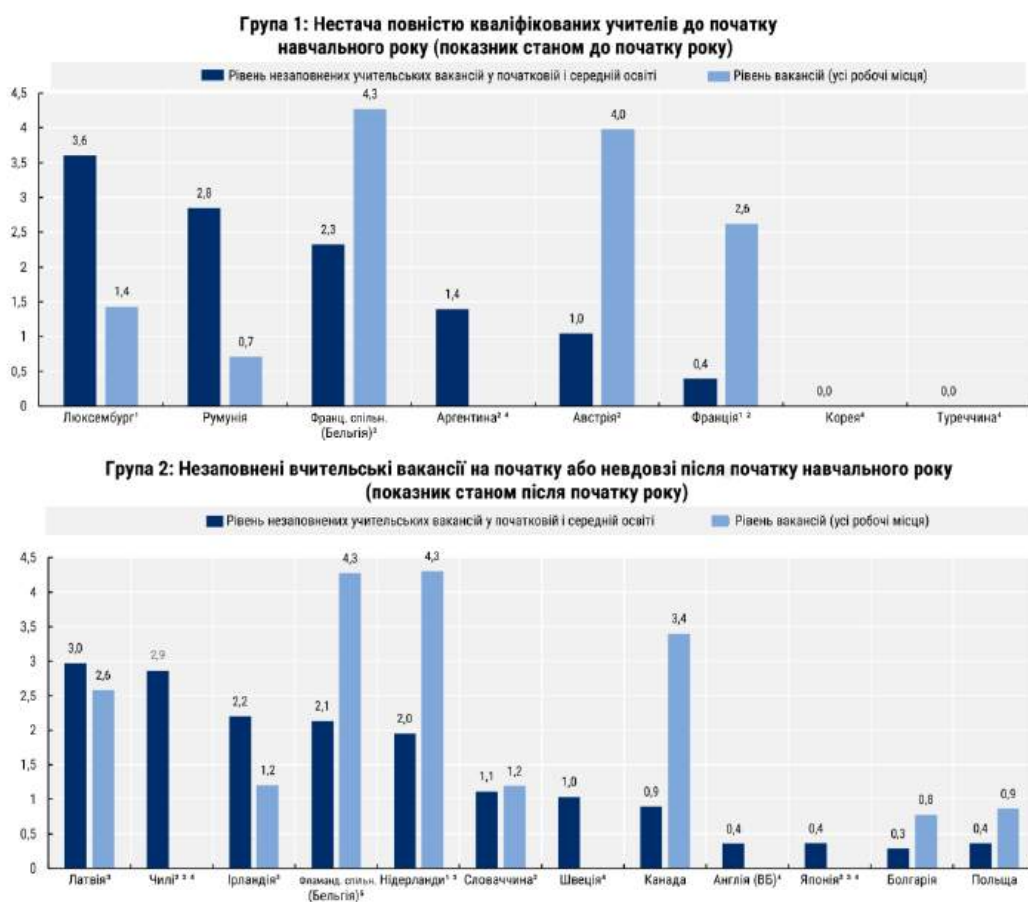
Дефіцит учителів у ширшому контексті ринку праці

Труднощі з добором кадрів в освіті та на ринку праці загалом

Дефіцит учителів виник у ширшому контексті нестачі робочої сили та кваліфікованих кадрів, що торкнулася багатьох країн ОЕСР. Після пандемії COVID-19 ситуація на ринках праці значно загострилася внаслідок відновлення економічної активності, що спричинило труднощі з добором кадрів для широкого кола професій і секторів. Останнім часом напруженість на ринках праці дещо послабилася, оскільки економічне зростання сповільнилося, а рівень вакантних посад знизився порівняно з післяпандемічними піками, особливо в Європейському Союзі та євросоні (Eurostat, 2025^[9]). Проте багато роботодавців і далі повідомляють про труднощі з наймом працівників, які мають необхідну кваліфікацію та навички. Аналітичні дослідження ОЕСР свідчать про те, що, окрім циклічних коливань, дефіцит робочої сили в країнах із розвинутою економікою дедалі більше визначають структурні чинники, як-от старіння населення, демографічні зміни, цифровізація та зелений перехід (OECD, 2025^[10]).

Рисунок 9. Порівняння частки незаповнених учительських вакансій у початковій і середній освіті з рівнем вакантних посад в економіці загалом (2024)

У відсотках, повна та неповна зайнятість, державні заклади освіти



Примітка. Рівень вакантних посад, за визначенням Євростату, обчислюється як відношення кількості відкритих на цей момент посад (вакантних робочих місць) до загальної кількості посад в економіці (зайнятих і вакантних робочих місць) у 2024 році, у відсотках. Для Фламандської та Французької спільнот Бельгії рівень вакантних посад для всіх робочих місць наведено в цілому по країні (Бельгія).

1. Незаповнені посади вчителів не охоплюють професійну старшу середню освіту в Нідерландах. Незаповнені посади вчителів охоплюють дошкільну освіту у Франції, Люксембурзі та Нідерландах.

2. Звітний період відрізняється від 2024/25: 2022/23 навчальний рік — для Аргентини та Французької спільноти Бельгії; 2023/24 навчальний рік — для Франції; 2024 календарний рік — для Чилі; 2025/26 навчальний рік — для Японії.

3. В еквіваленті повної зайнятості. У Нідерландах незаповнені вчительські вакансії не охоплюють прихований дефіцит, тобто посади, заповнені небажаним способом (6 006 посад у початковій освіті та 2 538 — у середній).

5. Включно з приватними закладами, що залежать від державного фінансування.

Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/es84jw> та (Eurostat, 2025^[9]).

На відміну від багатьох професій у приватному секторі, попит на вчителів визначається насамперед демографічними тенденціями, рівнем охоплення освітою та рішеннями державної політики. Водночас пропозиція потенційних учителів залишається чутливою до загальної ситуації на ринку праці. Коли поза сферою освіти є багато можливостей для працевлаштування, добір учителів може ускладнюватися, тоді як у періоди погіршення кон'юнктури ринку праці професія вчителя може ставати відносно привабливішою (Falch and Strøm, 2025^[11]).

Тому порівняння рівня вакантних посад учителів із рівнем вакантних посад в економіці загалом допомагає оцінити, чи відображають труднощі з добором педагогічних кадрів ширший тиск на ринку праці, чи вони притаманні саме сектору освіти. Загальний рівень вакантних посад, за визначенням Євростату, — це частка вакантних посад у загальній кількості посад (зайнятих і вакантних) в економіці на певний момент часу. Як видно з рисунка 9, у 2024 році загальний рівень вакантних посад часто був подібним до рівня вакантних посад учителів початкової та середньої освіти або перевищував його — незалежно від того, у який спосіб вимірювався рівень вакантних посад учителів (див. вставку 1). Це свідчить про те, що труднощі з добором кадрів не є унікальними для педагогічної професії і в багатьох країнах відображають загальну напруженість на ринку праці, яка зачіпає кілька секторів.

Старіння кадрів і демографічне оновлення

Вікова структура вчителів середньої освіти також суттєво відрізняється від вікової структури ширшого ринку праці. Оскільки в багатьох країнах мінімальною кваліфікаційною вимогою до вчителів середньої освіти часто є ступінь магістра, порівняння вчителів із працівниками з подібним високим рівнем освіти дає змогу краще зрозуміти закономірності оновлення кадрів, хоча кваліфікаційні вимоги в різних системах освіти різняться. У більшості країн, для яких наявні дані, вчителі середньої освіти старші як за зайнятих осіб зі ступенем щонайменше магістра, так і за зайняте населення загалом. У середньому по країнах, для яких наявні дані, 25% учителів середньої освіти мають вік 55 років і старше, тоді як серед зайнятих осіб зі ступенем щонайменше магістра таких 19%, а серед усього зайнятого населення — 21% (рисунок 10 і таблиця 4).

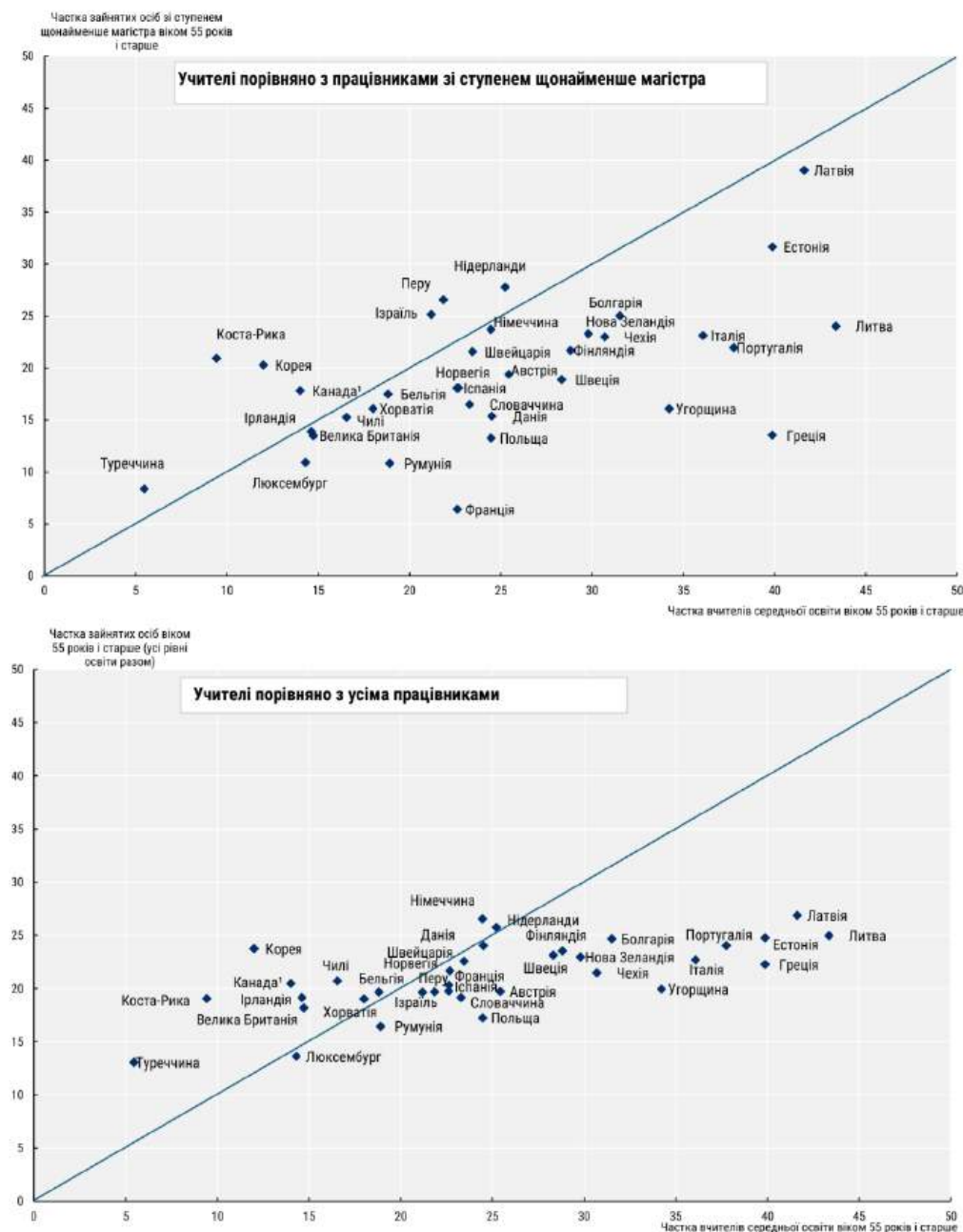
Ця різниця особливо виражена у Франції, Греції, Угорщині, Литві та Португалії, де частка вчителів середньої освіти віком 55 років і старше перевищує відповідну частку серед зайнятих осіб зі ступенем щонайменше магістра більш ніж на 15 відсоткових пунктів. Наприклад, у Франції 23% учителів середньої освіти мають вік 55 років і старше, тоді як серед усіх працівників зі ступенем щонайменше магістра — лише 6%. Відповідні показники становлять 40% і 14% у Греції, 43% і 24% у Литві, 34% і 16% в Угорщині та 38% і 22% у Португалії. Ці відмінності можуть частково відображати розширення доступу до вищої освіти за останні десятиліття. У багатьох країнах професія вчителя вже була відносно висококваліфікованою ще до масового поширення вищої освіти, тоді як частка працівників зі ступенем магістра зросла лише нещодавно — серед молодших поколінь (рисунок 10, верхня діаграма).

Якщо порівнювати вчителів із робочою силою загалом (рисунок 10, нижня діаграма), то в Бельгії, Данії, Люксембурзі, Нідерландах і Швейцарії частка осіб віком 55 років і старше серед учителів і серед усіх працівників різниться менш ніж на один відсотковий пункт. У деяких країнах осіб старшого віку більше серед робочої сили загалом. Особливо це помітно в Кореї, де лише 12% учителів середньої освіти мають вік 55 років і старше, тоді як серед працівників загалом — 24%, а також у Коста-Риці та Туреччині. Такі закономірності можуть бути наслідком нещодавніх хвиль набору вчителів, активнішого оновлення кадрів або швидшого заміщення вчителів старшого віку. Натомість деякі країни стикаються з особливо вираженим старінням педагогічних кадрів: частка вчителів середньої освіти старшого віку в них значно вища, ніж серед робочої сили загалом. Це, зокрема, Литва (43% проти 25%), Латвія (42% проти 27%), Естонія (40% проти 25%) та Греція (40% проти 22%).

Старіння педагогічного складу може створювати додатковий тиск на системи освіти, особливо там, де найближчими роками очікується вихід на пенсію численних когорт учителів. У поєднанні з наявними труднощами з добором кадрів у деяких країнах і з окремих предметів це може ще більше поглибити дефіцит, якщо до професії не прийде і в ній не залишиться достатня кількість нових учителів.

Рисунок 10. Порівняння частки вчителів середньої освіти та працівників загалом віком 55 років і старше, за рівнем освіти (2024)

У відсотках, повна та неповна зайнятість, державні та приватні заклади освіти



1. Включно з учителями початкової освіти віком 55 років і старше.

Дані див. у таблиці 4. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/es84jw>.

Відтік учителів і тривалість роботи на одному місці

Моделі трудової мобільності в різних країнах суттєво різняться. На деяких ринках праці працівники здебільшого тривалий час залишаються в одного роботодавця, що зумовлено такими чинниками, як високий рівень захисту зайнятості, відносно стабільні кар'єрні траєкторії, нижча динамічність ринку праці або корпоративна культура, яка цінує довготривалі трудові відносини. На інших ринках працівники змінюють роботу частіше, чому сприяють більша гнучкість ринку праці, ширші можливості працевлаштування в інших місцях або кар'єрне зростання через мобільність. Важливу роль відіграє також економічна ситуація: у періоди невизначеності або високого безробіття працівники менш схильні

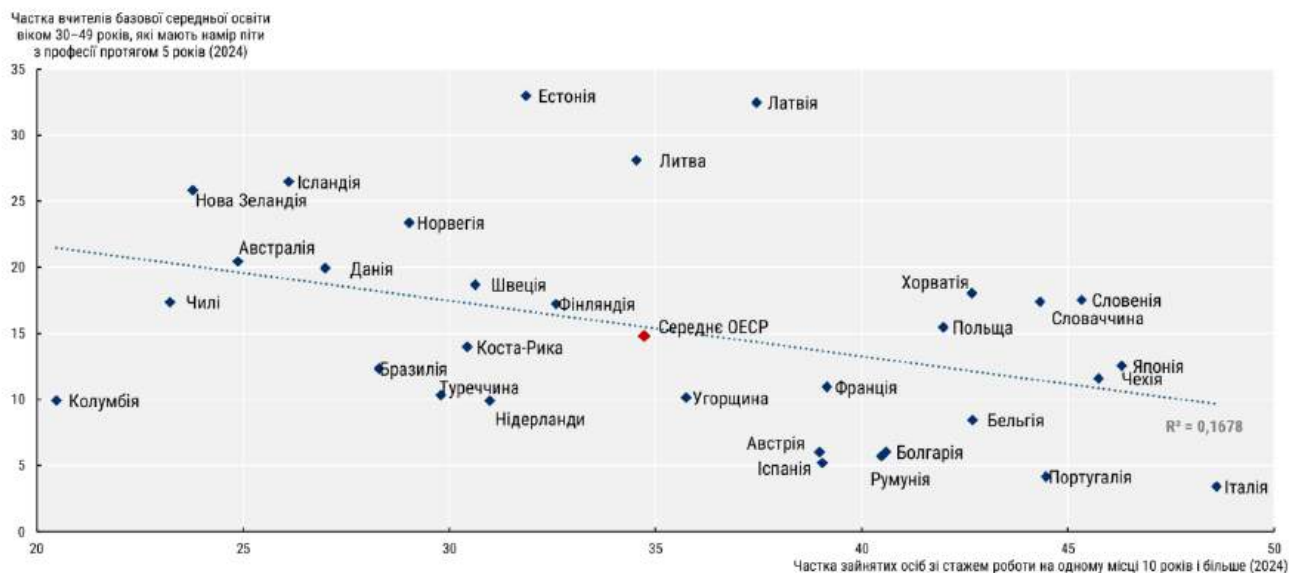
змінювати роботу, тоді як напружений ринок праці часто підвищує трудову мобільність завдяки розширенню альтернативних можливостей працевлаштування (OECD, 2025^[12]).

Ці відмінності в поведінці на ринку праці можуть також впливати на утримання вчителів. У країнах, де працівники зазвичай довше залишаються на одному місці роботи, вчителі, імовірно, теж частіше залишаються в професії. І навпаки, на ринках праці з вищою мобільністю та коротшою тривалістю роботи на одному місці відтік учителів може бути вищим, оскільки вчителі мають сильніші стимули та більше можливостей перейти до інших професій.

На рисунку 11 частку працівників, які пропрацювали на одному місці щонайменше десять років, зіставлено з часткою вчителів базової середньої освіти віком 30–49 років, які повідомляють про намір залишити педагогічну діяльність протягом наступних п'яти років. Зосередження на цій віковій групі дає змогу проаналізувати труднощі з утриманням учителів, обмеживши вплив намірів, пов'язаних із виходом на пенсію. У середньому по країнах ОЕСР 35% зайнятих осіб мають стаж роботи на одному місці щонайменше десять років, тоді як 15% учителів віком 30–49 років мають намір залишити педагогічну діяльність протягом наступних п'яти років.

Рисунок 11. Зв'язок між тривалим стажем роботи на одному місці серед працівників загалом і намірами вчителів залишити професію (2024)

У відсотках; на основі відповідей учителів базової середньої освіти віком 30–49 років, зайнятих повний і неповний робочий день у державних і приватних закладах; Міжнародне дослідження викладання та навчання (TALIS)



Дані див. у таблиці 5, базі даних ОЕСР щодо зайнятості (ELS) за інтервалами стажу роботи на одному місці та в OECD-TALIS 2024. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/es84jw>.

У країнах, де частка зайнятих осіб зі стажем роботи на одному місці 10 років і більше перевищує середній показник ОЕСР, учителі також зазвичай рідше за середнє висловлюють намір залишити професію, тоді як у країнах із вищою мобільністю на ринку праці частіше спостерігаються вищі рівні запланованого відтоку вчителів. Подібна закономірність простежується і в разі зіставлення тривалості роботи на одному місці з фактичним відтоком учителів (таблиця 3). У країнах із довшою середньою тривалістю роботи на одному місці частка повністю кваліфікованих учителів початкової та середньої освіти, які звільняються з професії за власним бажанням, здебільшого нижча, тоді як країни з вищою мобільністю на ринку праці часто мають вищий рівень звільнень серед учителів початкової та середньої освіти. Цей зв'язок є помірно сильним ($R = -0,55$): відмінності в тривалості роботи на одному місці пояснюють приблизно чверть міжкраїнних відмінностей у рівні звільнень учителів ($R^2 = 0,30$).

Як видно з рисунка 11, узгодженість між намірами вчителів залишити професію і тривалістю роботи на одному місці серед працівників особливо виражена в Австрії, Бельгії, Болгарії, Чехії, Італії, Японії, Португалії, Румунії та Іспанії. У цих країнах вищий за середній рівень тривалої зайнятості на одному місці поєднується з нижчою за середню часткою вчителів, які мають намір залишити професію.

Наприклад, в Італії 49% зайнятих осіб мають тривалий стаж роботи на одному місці і лише 3% учителів віком 30–49 років мають намір залишити педагогічну діяльність. Натомість у Новій Зеландії нижчий за середній рівень тривалої зайнятості на одному місці поєднується з вищою за середню часткою вчителів, які мають намір залишити професію: лише 24% зайнятих осіб мають тривалий стаж роботи на одному місці, а 26% учителів мають намір залишити педагогічну діяльність протягом наступних п'яти років.

Деякі країни виглядають менш типовими, а це свідчить про те, що утримання вчителів визначається не лише загальною динамікою ринку праці. Наприклад, у Хорватії та Словенії відносно висока частка зайнятих осіб із тривалим стажем роботи на одному місці (43% і 45%) поєднується з порівняно великою часткою вчителів, які мають намір залишити професію (18% в обох країнах). І навпаки, у Колумбії відносно низька частка тривалої зайнятості на одному місці (20%) поєднується з помірним рівнем намірів учителів залишити професію (10%). Ці відмінності вказують на те, що важливу роль в утриманні вчителів відіграють також чинники, специфічні для педагогічної професії, зокрема умови зайнятості та сприйняття привабливості педагогічної кар'єри.

Чинники, що визначають пропозицію вчителів і привабливість професії

Шляхи входження та доступ до професії

Вступ до професії та початкова педагогічна підготовка

Порядок вступу до педагогічної професії в державних закладах освіти істотно різниться в різних країнах і впливає як на механізми добору кадрів, так і на способи вимірювання дефіциту вчителів. У низці країн і економік доступ до професії регулюється за допомогою конкурсних іспитів на обмежену й фіксовану кількість посад. Кандидати, які успішно склали іспити, отримують відповідне підтвердження кваліфікації та призначаються на наявні педагогічні посади. В інших системах випускники, які здобули педагогічну кваліфікацію, звертаються безпосередньо до закладів освіти або місцевих органів влади, щоб обійняти наявні вакантні посади (таблиця 2).

Ці різні механізми впливають також на те, як вимірюються результати добору кадрів, тому їх слід враховувати, інтерпретуючи міжкраїнні відмінності. У країнах, де застосовуються конкурсні іспити, наведений показник успішності зазвичай відображає частку кандидатів, які склали іспит, що відкриває доступ до педагогічних посад. У країнах, де добір відбувається безпосередньо на рівні закладу освіти, показник, як правило, відображає частку випускників програм педагогічної освіти або кандидатів, які успішно отримали посаду вчителя. Тому ці показники не є безпосередньо зіставними, оскільки охоплюють різні етапи процесу добору кадрів і базуються на різних сукупностях. Отже, їх доцільно інтерпретувати в межах кожної моделі добору, а не порівнювати безпосередньо між моделями.

У системах освіти, де застосовуються конкурсні іспити, фіксовану кількість педагогічних посад зазвичай визначають до початку навчального року. Показники успішності в початковій та середній освіті (частка кандидатів, які успішно пройшли добір у поточному циклі, у відсотках від усіх кандидатів, які складали іспит) суттєво різняться: від 19% у Кореї до 28% у Франції, 36% в Японії, 42% у Люксембурзі та 73% у Румунії. Ці відмінності можуть відображати співвідношення кількості наявних посад і кількості кандидатів, рівень вимогливості іспитів і привабливість педагогічної кар'єри. У країнах і економіках, де добір відбувається на рівні закладу освіти, більша частка випускників або кандидатів зрештою може отримати посади вчителів. Так, наприклад, у Фламандській спільноті Бельгії (84%), Угорщині (85%), Болгарії та Латвії (87%), Англії (Велика Британія) (91%), Литві (93%) та Словаччині (95%). У цих системах наведені показники відображають частку студентів, які здобули педагогічну кваліфікацію наприкінці базового навчального року, у відсотках від тих, хто на початку цього навчального року навчався на випускному курсі програм педагогічної освіти. Утім, ці показники не обов'язково означають, що такі системи менш вибіркові, ніж системи з конкурсними іспитами, оскільки ці два показники не є безпосередньо зіставними (таблиця 2).

Педагогічний склад також дуже неоднорідний за рівнем кваліфікації. Хоча в більшості країн для викладання в початковій школі потрібен щонайменше ступінь бакалавра, фактичний склад учителів охоплює осіб із дуже різним рівнем освіти — від старшої середньої освіти до ступенів магістра й доктора наук. У середній освіті мінімальною кваліфікаційною вимогою дедалі частіше стає ступінь магістра, хоча між країнами зберігаються суттєві відмінності. Порівняно з ситуацією кількох десятиліть тому багато

країн підвищили кваліфікаційні вимоги до вчителів середньої освіти, часто подовживши тривалість програм педагогічної підготовки, а в деяких випадках запровадивши кваліфікацію на рівні магістра як стандартний шлях до професії (розділ D5).

Стабільність зайнятості та умови трудових договорів

Стабільність зайнятості є важливим складником привабливості педагогічної професії і може впливати як на добір, так і на утримання кадрів. Однак наслідки різних форм трудових договорів у різних країнах суттєво відрізняються. У деяких системах освіти безстрокові договори забезпечують високий рівень захисту зайнятості та кар'єрної стабільності, тоді як в інших різниця між безстроковими й тимчасовими договорами може бути менш вираженою. Так само строкові договори можуть варіювати від короткострокових і вкрай нестабільних форм зайнятості до довгострокових договорів, що забезпечують відносно стабільні умови праці. Проте безстрокові договори, як правило, пов'язані з більшою гарантованістю зайнятості, передбачуваністю кар'єри та доступом до можливостей професійного розвитку, тоді як широке застосування тимчасових договорів може спричиняти невпевненість і професійну нестабільність, особливо серед учителів-початківців. Аналітичні дослідження ОЕСР/TALIS показали, що вчителі, які працюють за строковими договорами, часто повідомляють про нижчий рівень гарантованості зайнятості та сильніший намір залишити професію або перейти до іншого закладу освіти, особливо якщо тимчасова зайнятість триває кілька років (див. розділ 7 у (OECD, 2025^[4])).

У країнах ОЕСР більшість учителів базової середньої освіти працюють за безстроковими договорами. У середньому 81% учителів повідомляють про безстрокову зайнятість, 6% — про строкові договори тривалістю понад один навчальний рік і 14% — про договори тривалістю один навчальний рік або менше. Проте поширеність тимчасових договорів у різних країнах суттєво різниться. Особливо високий рівень безстрокової зайнятості вчителів спостерігається в Данії (97%), Латвії (96%), Франції (94%), Новій Зеландії (93%), Литві та Норвегії (92%). У цих системах педагогічна робота після вступу до професії загалом забезпечує відносно стабільні умови зайнятості. Натомість безстрокова зайнятість менш поширена в Коста-Риці (56%), Бразилії (63%), Сполучених Штатах (66%), Португалії (67%) та Іспанії (69%), де більша частка вчителів працює за тимчасовими договорами (таблиця 5).

Короткострокові договори тривалістю один навчальний рік або менше особливо поширені в деяких країнах і економіках. За такими договорами працює понад кожен п'ятий учитель у Сполучених Штатах (26%), Французькій спільноті Бельгії (25%), Іспанії (25%), Коста-Риці (22%), Італії (21%), Колумбії (21%) та Португалії (21%). У деяких системах освіти такі договори можуть відображати випробувальний термін або тимчасове заміщення, однак широке застосування короткострокової зайнятості може також свідчити про труднощі зі стабілізацією педагогічного складу або з доббором учителів на постійні посади (таблиця 5). Аналітичні дослідження ОЕСР та Європейської комісії вказують на те, що нестабільність зайнятості та тимчасові договори можуть бути пов'язані з нижчою задоволеністю роботою, слабшою професійною відданістю та вищим ризиком відтоку, особливо серед молодших учителів і тих, хто працює в закладах освіти зі складнішими умовами (Eurydice, 2021^[13]; OECD, 2020^[14]). Ця закономірність відображена й у TALIS 2024: учителі, для яких педагогічна діяльність є другою кар'єрою, значно частіше, ніж ті, для кого вона є першою, працюють за строковими договорами і рідше обіймають постійні посади. Вони також значно рідше сприймають професію вчителя як надійну роботу, що свідчить про те, що відмінності в умовах трудових договорів відображаються і в суб'єктивному сприйнятті вчителями гарантованості зайнятості (OECD, 2026^[2]; OECD, 2025^[3]).

Довші строкові договори поширені порівняно менше, але в деяких країнах залишаються вагомими. Порівняно високу частку вчителів, які працюють за строковими договорами тривалістю понад один навчальний рік, зафіксовано в Коста-Риці (22%), Бразилії (19%), Кореї (12%), Португалії (12%) та Чилі (10%). Тривалі періоди такої зайнятості можуть відтерміновувати кар'єрну стабілізацію та впливати на прихильність учителів до закладу освіти і професії (таблиця 5).

Водночас зв'язок між типом трудового договору і привабливістю професії вчителя не завжди однозначний і частково залежить від ширших інституцій ринку праці та кар'єрних структур. У деяких країнах тимчасові договори переважно укладають з учителями-початківцями до отримання ними постійної посади. Наприклад, у Франції вчителі вступають до професії через конкурсні іспити та випробувальні етапи, після чого отримують повний постійний статус. В інших системах відносно висока частка вчителів працює за строковими договорами. Особливо це помітно в Коста-Риці, Португалії,

Іспанії та Сполучених Штатах, де щонайменше 30% учителів базової середньої освіти працюють за строковими договорами, що свідчить про відносно значну залежність від тимчасових форм зайнятості. Однак зміст таких договорів у різних країнах різний, і вони не обов'язково означають нестабільну зайнятість. Наприклад, у Сполучених Штатах строкові договори можуть мати форму щорічно поновлюваних договорів, а отже, не обов'язково свідчать про незахищеність зайнятості (таблиця 5).

Шкільне середовище, дисципліна в класі та стрес на роботі

Умови праці є ще одним важливим чинником, який визначає як привабливість педагогічної професії, так і рішення вчителів прийти до неї та в ній залишитися. Повсякденне робоче середовище вчителів, склад їхніх класів, дисциплінарний клімат і навантаження впливають на задоволеність роботою, рівень стресу та утримання кадрів. У багатьох системах освіти від учителів дедалі більше очікують одночасно реагувати на ширший спектр освітніх потреб, зростання мовного та культурного розмаїття, частіші поведінкові проблеми та значні адміністративні вимоги, а це потребує розвиненіших спроможностей для педагогічної, поведінкової та соціально-емоційної підтримки. Якщо ці дедалі складніші вимоги не супроводжуються достатньою підготовкою, підтримкою в період адаптації чи професійним супроводом, вони можуть посилювати стрес і ускладнювати утримання вчителів, особливо в перші роки роботи в професії.

Дані TALIS свідчать про те, що в більшості країн у 2018–2024 роках склад учнів у закладах освіти суттєво змінився. У середньому по країнах ОЕСР частка вчителів, які працюють у державних і приватних закладах, де понад 10% учнів мають особливі освітні потреби, зросла з 30% до 45%, а частка тих, хто викладає в закладах, де щонайменше 1% учнів є біженцями, майже подвоїлася — з 25% до 47%. Оцінки слід інтерпретувати з обережністю через вищий ризик зміщення внаслідок невідповідей у деяких країнах. Слід також зазначити, що в деяких країнах термін «особливі освітні потреби» замінено терміном «потреби в навчальній підтримці». Ця зміна може впливати на зіставність даних у часі, тому її слід враховувати під час інтерпретації тенденцій. З урахуванням цих застережень, значне зростання частки вчителів, які працюють у закладах освіти зі значною кількістю учнів з особливими освітніми потребами, зафіксовано в Новій Зеландії (+58 відсоткових пунктів), Нідерландах (+36), Французькій спільноті Бельгії (+36), Франції (+32) та Австралії (+30). Помітне зростання частки вчителів, які працюють з учнями-біженцями, зафіксовано в Чехії (+71 відсотковий пункт), Естонії (+56), Литві (+57), Ісландії (+50) та Словаччині (+45). Ці зміни відображають ширші демографічні та міграційні тенденції, а також тенденції щодо інклюзії, які впливають на системи освіти в країнах ОЕСР (таблиця 9, доступна онлайн).

Ці зміни можуть ускладнювати педагогічну діяльність і вимагати від учителів адаптувати навчання до дедалі неоднорідніших класів. Хоча посилення інклюзії може приносити важливі освітні та соціальні переваги, воно може також створювати додаткові труднощі, якщо вчителі не отримують достатньої початкової підготовки, допомоги фахівців із супроводу, навчання чи можливостей професійного розвитку для роботи з різноманітними освітніми та поведінковими потребами. Опитування TALIS неодноразово засвідчували, що вчителі часто почуваються недостатньо підготовленими до навчання учнів з особливими освітніми потребами або учнів із різним мовним і культурним походженням, особливо на початку своєї кар'єри (OECD, 2025^[4]).

Водночас показники, що стосуються атмосфери в класі, свідчать про те, що в багатьох системах освіти поведінкові та дисциплінарні проблеми в державних і приватних закладах також загострилися. У середньому по країнах і економіках ОЕСР частка вчителів, які повідомляють, що їм «часто» або «завжди» доводиться заспокоювати учнів, які порушують дисципліну на уроці, зросла з 64% у 2018 році до 72% у 2024 році. Особливо значне зростання зафіксовано в Латвії (+36 відсоткових пунктів), Японії (+14), Норвегії (+14), Швеції (+13), Данії (+12) та Хорватії (+11). У низці країн і економік дуже велика частка вчителів повідомляє, що регулярно стикається з порушеннями дисципліни, зокрема в Саудівській Аравії (93%), Португалії (91%), Чилі (91%), Бразилії та Південно-Африканській Республіці (89%), Нідерландах (88%) і Французькій спільноті Бельгії (87%) (таблиця 9, доступна онлайн).

Дедалі складніші умови в класі та поведінкові проблеми можуть також підвищувати рівень стресу серед учителів. У країнах ОЕСР частка вчителів, які повідомляють, що відчувають «значний» стрес на роботі, дещо зросла — з 17% у 2018 році до 19% у 2024 році, а понад половина вчителів (52%) зазначають, що надмірна адміністративна робота є суттєвим джерелом стресу (докладніше див. вставку D4.3). Ці

тенденції свідчать про те, що у своїй повсякденній роботі вчителі дедалі частіше стикаються зі складнішими педагогічними, поведінковими та адміністративними вимогами.

Ці результати вказують на те, що подолання дефіциту вчителів — це питання не лише добору кадрів, а й допомоги вчителям у роботі в дедалі складніших умовах класу. Тому політика, яка передбачає залучення фахівців із супроводу, посилення адаптаційної підтримки та наставництва, розширення підготовки з інклюзивної освіти та скорочення зайвих адміністративних завдань, може відігравати важливу роль у поліпшенні утримання вчителів і забезпеченні довгострокової сталості професії (OECD, 2025^[4]).

Професійне визнання та сприйняття вчителями умов своєї зайнятості

Привабливість педагогічної професії можна розглядати як із зовнішнього, так і з внутрішнього погляду. Зовнішній погляд стосується того, як професію сприймає і цінує суспільство, що відображається в поглядах учителів на соціальний статус і визнання педагогічної діяльності. Внутрішній погляд стосується того, як учителі оцінюють власне професійне становище, зокрема задоволеність заробітною платою, умовами зайнятості та іншими аспектами своєї роботи. Аналіз обох вимірів дає повнішу картину привабливості професії вчителя, оскільки вчителі можуть цінувати власні умови праці й водночас вважати, що професії бракує ширшого суспільного визнання.

Професійне визнання

Уявлення вчителів про те, як суспільство цінує їхню професію, дають важливе розуміння привабливості та сталості педагогічної кар'єри. У країнах і економіках ОЕСР відносно небагато вчителів вважають, що професію вчителя цінують у суспільстві. У середньому лише 22% учителів державних і приватних закладів освіти «погоджуються» або «повністю погоджуються» з тим, що педагогічна професія цінується в суспільстві, а це вказує на поширене сприйняття обмеженого суспільного визнання професії. Особливо низькі показники зафіксовано у Франції (4%), Французькій спільноті Бельгії (6%), Словаччині (7%), Словенії (7%), Угорщині (8%) та Португалії (9%). Вищий рівень сприйнятого визнання спостерігається в Саудівській Аравії (77%), Південно-Африканській Республіці (63%), Колумбії (54%), Фінляндії (48%), Болгарії (42%) та Румунії (42%) (таблиця 5).

Низькі показники, зафіксовані в багатьох країнах, заслуговують на увагу, оскільки сприйняття статусу професії може впливати як на добір, так і на утримання кадрів. Відчуття того, що суспільство цінує професію, важливе не лише для залучення до неї сильних кандидатів, а й для утримання чинних учителів. Дані TALIS 2024 (OECD, 2025^[4]) показують, що вчителі, які погоджуються з тим, що їхню професію цінують у суспільстві, у середньому на понад 10 відсоткових пунктів рідше повідомляють про намір залишити педагогічну діяльність протягом наступних п'яти років — навіть з урахуванням характеристик учителів і закладів освіти, внутрішньої мотивації, умов трудового договору та задоволеності умовами зайнятості, зокрема заробітною платою. Це свідчить про те, що сприйнятий статус педагогічної професії впливає на кар'єрні наміри вчителів незалежно від інших важливих чинників утримання кадрів (таблиця 5 і таблиця 7.30 в OECD (2025^[4])).

Задоволеність умовами зайнятості

Примітно, що загалом низький рівень сприйнятого визнання, зафіксований у багатьох країнах, не завжди відображається в оцінках учителями власної роботи. Хоча багато вчителів зазначають, що суспільство не надто цінує професію вчителя, власні умови зайнятості вони часто оцінюють значно позитивніше. Проте задоволеність умовами зайнятості значно вища, ніж задоволеність заробітною платою, принаймні серед учителів базової середньої освіти. У середньому по країнах ОЕСР 68% учителів базової середньої освіти задоволені умовами своєї зайнятості (без урахування заробітної плати), тоді як заробітною платою, яку вони отримують за свою роботу, задоволені лише 39% (таблиця 5). Як видно з рисунка 12, задоволеність заробітною платою і задоволеність умовами зайнятості в розрізі країн зазвичай позитивно корелюють, хоча цей зв'язок лише помірний ($R = +0,55$, $R^2 = 0,30$). Це свідчить про те, що заробітна плата важлива для сприйняття вчителями професії, але вона далеко не єдиний вимір, що визначає задоволеність роботою.

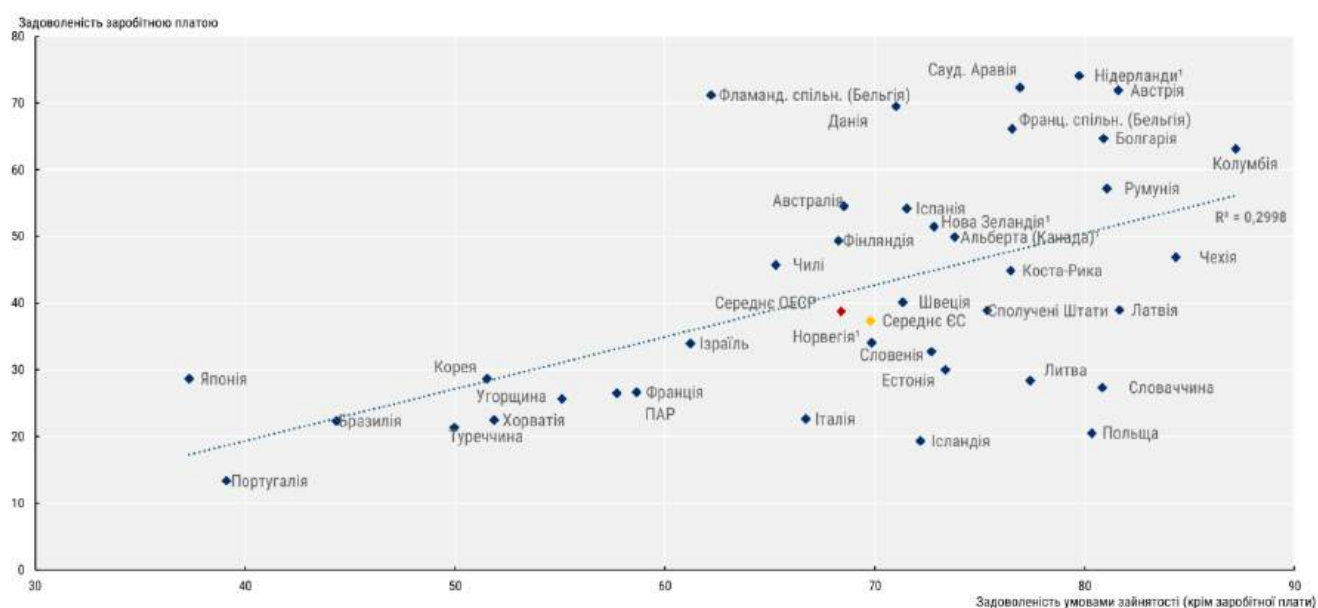
Особливо важливим є висновок про те, що вчителі можуть бути загалом задоволені умовами своєї зайнятості і водночас незадоволені заробітною платою. Ця закономірність показує, що вчителі часто

розмежують оплату праці та інші виміри свого професійного досвіду. Наприклад, у Польщі 80% учителів задоволені умовами зайнятості (без урахування заробітної плати), тоді як заробітною платою — лише 21%. Подібні розриви спостерігаються в Словаччині (81% проти 27%), Литві (77% проти 28%), Естонії (73% проти 30%) та Ісландії (72% проти 19%) (рисуюнок 12).

Натомість у деяких країнах учителі базової середньої освіти мають подібний рівень задоволеності як заробітною платою, так і умовами зайнятості загалом. В Австрії, Бельгії, Данії, Нідерландах і Саудівській Аравії вчителі повідомляють про високий рівень задоволеності обома аспектами. Наприклад, у Нідерландах 80% учителів базової середньої освіти задоволені умовами зайнятості і 74% — заробітною платою, хоча ці оцінки слід інтерпретувати з обережністю через вищий ризик зміщення внаслідок невідповідей. В Австрії відповідні показники становлять 82% і 72%. І навпаки, Португалія вирізняється особливо низьким рівнем задоволеності за обома вимірами (39% — умовами зайнятості і 13% — заробітною платою), що вказує на ширше невдоволення професією. Японія також вирізняється особливо низькою задоволеністю умовами зайнятості загалом (37%), а це свідчить про те, що занепокоєння вчителів може стосуватися не лише заробітної плати, а й таких питань, як навантаження, робочий час і стрес (рисуюнок 12).

Рисуюнок 12. Задоволеність учителів базової середньої освіти умовами зайнятості та заробітною платою (2024)

Результати на основі відповідей учителів базової середньої освіти, Міжнародне дослідження викладання та навчання (TALIS)



Примітка. На рисунку відображено частку вчителів, які погодилися або повністю погодилися з тим, що вони задоволені.

1. Оцінки слід інтерпретувати з обережністю через вищий ризик зміщення внаслідок невідповідей.

Дані див. у таблиці 5. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/es84iw>.

Примітно, що, за винятком Ісландії, в усіх інших країнах ОЕСР, де задоволеність учителів базової середньої освіти заробітною платою щонайменше на 40 відсоткових пунктів нижча за задоволеність умовами зайнятості, — Естонії, Італії, Латвії, Литві, Польщі, Словаччині та Словенії — стартова заробітна плата вчителів також нижча за середню по ОЕСР. І навпаки, у чотирьох країнах ОЕСР, де щонайменше 65% учителів базової середньої освіти задоволені і заробітною платою, і умовами зайнятості, — Австрії, Бельгії, Данії та Нідерландах — стартова заробітна плата вчителів вища за середню (розділ D3). Хоча прямого зв'язку з цього вивести не можна, ця закономірність узгоджується з припущенням, що рівень заробітної плати впливає на задоволеність учителів оплатою праці навіть тоді, коли ширші умови зайнятості оцінюються окремо.

Разючим є також контраст між низьким рівнем сприйнятого суспільного визнання і порівняно вищою задоволеністю умовами зайнятості (без урахування заробітної плати) у багатьох країнах. Наприклад, у

Словенії лише 7% учителів вважають, що професію цінують у суспільстві, тоді як 73% задоволені умовами своєї зайнятості (без урахування заробітної плати). Подібні закономірності спостерігаються в Чехії, Французькій спільноті Бельгії, Латвії, Польщі та Словаччині. Ці результати свідчать про те, що вчителі можуть залишатися прихильними до певних аспектів своїх умов праці, попри відчуття, що професії бракує ширшого суспільного визнання (таблиця 5).

Ці результати свідчать про те, що збільшення пропозиції вчителів — це питання не лише підвищення заробітної плати. Хоча оплата праці залишається важливою, на сприйняття вчителями професії впливають також ширші умови праці, навантаження, шкільний клімат, професійна автономія та загальна якість робочого середовища. Таке тлумачення узгоджується з даними TALIS 2024, згідно з якими приблизно три чверті вчителів базової середньої освіти вважають, що переваги професії вчителя явно переважають її недоліки. Дані TALIS також свідчать про те, що на рішення вчителів залишатися в професії впливає не лише заробітна плата, а й умови зайнятості та праці. Тому політика, спрямована на поліпшення умов праці, зменшення надмірного навантаження та посилення професійного визнання, може доповнювати політику у сфері оплати праці в підвищенні привабливості професії вчителя та утриманні кадрів, особливо в країнах, де вчителі повідомляють про низький рівень суспільного визнання (таблиця 2.6 і розділ 7 в OECD (2025^[3])).

Умови праці вчителів порівняно з іншими професіями, що потребують вищої освіти

Порівняння умов праці вчителів з умовами праці інших працівників із вищою освітою дає змогу оцінити відносну привабливість професії. Хоча такі показники, як тривалість робочого часу, навантаження та можливості професійного розвитку, описують ключові виміри якості робочих місць, показники задоволеності роботою та добробуту допомагають оцінити результати, пов'язані з цими умовами.

Водночас ці порівняння слід інтерпретувати з обережністю, оскільки вони базуються на вибірках Дослідження навичок дорослих (PIAAC), у якому вчителів дошкільної, початкової та середньої освіти порівнюють із зайнятими дорослими віком 16–65 років, які мають ступінь бакалавра, магістра або еквівалентний рівень освіти (таблиця 6). У деяких країнах відносно невеликі обсяги вибірки вчителів можуть обмежувати точність і зіставність оцінок. Крім того, деякі з виявлених відмінностей можуть частково відображати відмінності в професійній структурі, організації праці та ситуації на ринках праці різних країн.

Тривалість робочого часу вчителів дещо менша, ніж в інших зайнятих дорослих віком 16–65 років зі ступенем бакалавра або магістра. У країнах ОЕСР учителі працюють у середньому 40,8 години на тиждень, тоді як ці працівники з вищою освітою — 41,5 години. У деяких країнах учителі повідомляють про значно меншу тривалість робочого часу, наприклад, в Ірландії (–5,3 години), Ізраїлі (–6,2 години) та Португалії (–3,9 години). Натомість довше працюють учителі в Японії (+6,3 години), Новій Зеландії (+3,7 години), Англії (Велика Британія) (+3,7 години) та Швеції (+2,6 години). Ці відмінності можуть частково відображати різницю в обсязі навчальних годин, адміністративних обов'язках, підготовці до уроків та очікуваннях щодо роботи поза класом (рисунки 13).

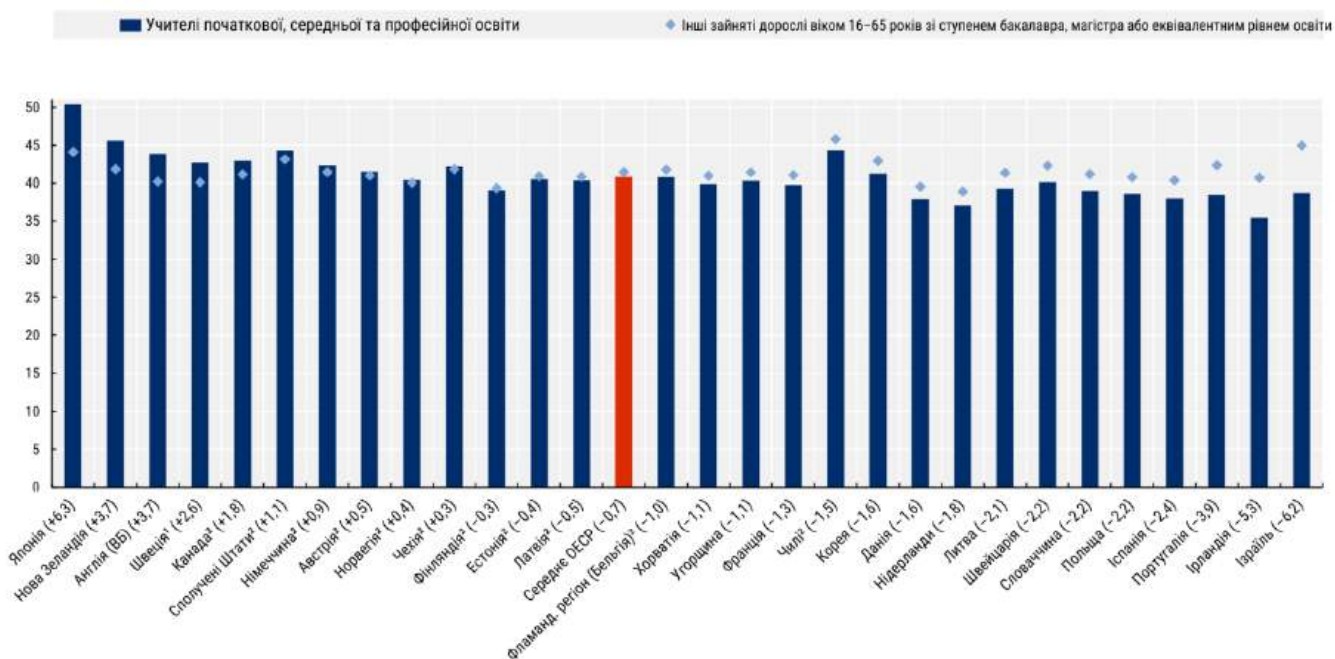
Крім того, вчителі загалом рідше, ніж працівники з подібним рівнем освіти, повідомляють про роботу в умовах дефіциту часу та стислих термінів. У середньому по країнах ОЕСР 35% учителів зазначають, що понад половину робочого часу працюють у стислі терміни або в дуже високому темпі, тоді як серед працівників із вищою освітою таких 42%. Особливо великі відмінності спостерігаються в Данії (–23 відсоткові пункти), Іспанії (–21), Франції (–18) та Німеччині (–18). Однак у деяких країнах спостерігається протилежна картина: учителі повідомляють про більший дефіцит часу, ніж представники інших професій, зокрема в Чилі (+21 відсотковий пункт), Англії (Велика Британія) (+12) та Чехії (+8) (таблиця 6). Утім, ці результати слід інтерпретувати обережно, оскільки цей показник здебільшого відображає стислість термінів та інтенсивність праці й може не повною мірою враховувати інші важливі джерела стресу, специфічні для педагогічної діяльності, як-от керування класом, емоційне навантаження чи робота з дедалі неоднорідним контингентом учнів, про що йшлося вище.

Однією зі сфер, у якій учителі помітніше відрізняються від інших працівників, є участь у професійному розвитку. У країнах ОЕСР 73% учителів брали участь щонайменше в одному навчальному заході протягом попередніх 12 місяців, тоді як серед інших зайнятих осіб віком 16–65 років зі ступенем бакалавра або магістра таких 63%. Особливо великі позитивні розриви спостерігаються в Австрії (+23

відсоткові пункти), Кореї (+23), Хорватії (+21), Естонії (+21), Португалії (+20) та Латвії (+18). Це відображає велику увагу, яку багато систем освіти приділяють безперервному професійному розвитку. Водночас учителі частіше, ніж їхні колеги з інших професій, повідомляють, що були навчальні заходи, у яких вони хотіли взяти участь, але не змогли. У середньому по країнах ОЕСР про незадоволену потребу в навчанні повідомляють 34% учителів порівняно з 24% працівників із подібним рівнем освіти. Особливо великі розриви спостерігаються в Чилі (+25), Австрії (+21 відсотковий пункт), Фінляндії (+20), Литві (+19), Японії (+18) та Хорватії (+18) (таблиця 6).

Рисунок 13. Порівняння тривалості робочого тижня вчителів і працівників загалом зі ступенем бакалавра, магістра або еквівалентним рівнем освіти (2023)

Повна зайнятість; результати на основі відповідей осіб віком 16–65 років, зайнятих повний робочий день;
Дослідження навичок дорослих (PIAAC)



Примітка. Значення в дужках — різниця між тривалістю робочого тижня вчителів і працівників загалом зі ступенем бакалавра, магістра або еквівалентним рівнем освіти (у годинах). Зайнятими повний робочий день вважаються особи, які працюють 30 годин на тиждень і більше.

1. У Швеції більшість учителів працюють у режимі так званої «ferietjänst»: їхній річний робочий час зосереджено в періоді навчальних семестрів (що часто означає дещо довший робочий тиждень), натомість він передбачає тривалі безперервні відпустки під час учнівських канікул.

2. Різниця не є статистично значущою.

Дані див. у таблиці 6. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/es84jw>.

Хоча жоден окремий показник не може повністю відобразити привабливість професії, загальна задоволеність роботою є корисним узагальнювальним показником того, як працівники оцінюють своє становище у сфері зайнятості. Рівень задоволеності роботою вчителів, судячи з усього, подібний до рівня інших працівників із вищою освітою. У країнах ОЕСР, що беруть участь у дослідженні PIAAC, 85% учителів повідомляють, що «задоволені» або «надзвичайно задоволені» своєю роботою, — стільки ж, скільки й серед інших працівників віком 16–65 років зі ступенем бакалавра або магістра. У низці країн учителі повідомляють про вищий рівень задоволеності роботою, зокрема в Японії (+20 відсоткових пунктів), Іспанії (+8), Чехії (+8), Швеції (+7) та Новій Зеландії (+7). Натомість нижчий рівень задоволеності серед учителів спостерігається в Угорщині (-23 відсоткові пункти), Чилі (-21), Латвії (-16), Литві (-13) та Франції (-10) (таблиця 6 і (OECD, 2024_[15])).

Демографічні зміни, кадрові корективи та майбутній тиск на системи освіти

Дефіцит учителів і привабливість професії останніми роками привертають значну увагу політиків. Водночас багато систем освіти стикаються з іншим важливим викликом — демографічними змінами.

Зниження народжуваності та зміни в структурі населення впливають на чисельність і розподіл населення шкільного віку, що має наслідки для попиту на вчителів, організації шкільної освіти та розподілу освітніх ресурсів.

Зміни в чисельності населення шкільного віку

Демографічні тенденції серед населення шкільного віку з 2015 року розвивалися по-різному в різних вікових групах, що має важливі наслідки для планування в освіті, шкільної інфраструктури та попиту на вчителів. У країнах ОЕСР кількість дітей віком 5–9 років, які навчаються в державних і приватних закладах освіти, у 2015–2024 роках залишалася загалом стабільною, збільшившись приблизно на 1%, тоді як кількість дітей віком 10–14 років зросла значно більше — приблизно на 8%. У результаті загальна кількість учнів віком 5–14 років за цей період зросла в середньому по країнах ОЕСР приблизно на 4% (таблиця 7).

Проте за цими усередненими тенденціями приховуються значні міжкраїнні відмінності. У низці країн, зокрема в Ізраїлі, Люксембурзі, Словаччині та Швейцарії, спостерігалось суттєве зростання в обох вікових групах (понад 10 відсоткових пунктів). В Ізраїлі кількість дітей віком 5–9 років у 2015–2024 роках збільшилася на 18%, а віком 10–14 років — на 19%; подібно високе зростання зафіксовано й у Люксембурзі (таблиця 7).

Однак у більшості країн зростання серед дітей віком 10–14 років було значно сильнішим, ніж серед дітей віком 5–9 років, що відображає поступовий вплив зниження народжуваності на молодші когорти. Ця закономірність особливо помітна в Чехії, Естонії, Ісландії, Ірландії, Словенії та Південно-Африканській Республіці, де темпи зростання в групі 10–14 років перевищували відповідні темпи в групі 5–9 років щонайменше на 20 відсоткових пунктів. Наприклад, у Чехії кількість дітей віком 10–14 років у 2015–2024 роках зросла на 26%, тоді як віком 5–9 років — лише на 5%. Ірландія також добре ілюструє цей демографічний зсув: чисельність молодшої вікової групи дещо зменшилася (приблизно на 3%), тоді як кількість дітей віком 10–14 років зросла приблизно на 19% (таблиця 7). У деяких країнах збереженню або збільшенню чисельності населення шкільного віку, особливо в старших вікових групах, могла також сприяти міграція, частково компенсуючи наслідки зниження народжуваності.

Натомість у великій групі країн — 12 із 43, для яких наявні дані, — за цей період уже відбулося скорочення чисельності в обох вікових групах. Серед них Японія, Корея, Мексика та Румунія зафіксували скорочення щонайменше на 5% в обох вікових групах. Особливо різке скорочення відбулося в Кореї, де в 2015–2024 роках чисельність населення віком 5–9 років зменшилася на 13%, а віком 10–14 років — на 9%. У цих системах демографічний спад може поступово знижувати тиск на контингент учнів і потреби в освітній інфраструктурі, хоча водночас може створювати територіальні виклики, особливо в сільській місцевості та віддалених районах, де зі скороченням кількості учнів дедалі важче зберігати мережу закладів освіти (таблиця 7).

Ці виклики можуть ще більше посилюватися внаслідок внутрішньої міграції населення (див. вставку 1 у розділі В2). Аналітичні дослідження ОЕСР показують, що за останні два десятиліття приріст населення зосереджувався в містах. У 2000–2020 роках чисельність населення міст у країнах ОЕСР зросла на 24%, тоді як населення малих міст і територій середньої щільності — на 8%, а сільських територій — на 6%. За прогнозами ОЕСР, ця тенденція, імовірно, збережеться і в наступному десятилітті. Унаслідок цього деякі сільські та віддалені громади зазнають подвійного тиску — зниження народжуваності та відпливу населення, через що чисельність населення шкільного віку в них скорочується швидше, ніж можна було б очікувати з огляду на середні показники по країні. Це може підвищувати витрати на утримання місцевих закладів освіти та ускладнювати залучення й утримання вчителів (OECD, 2025^[16]).

Контингент учнів, кількість учителів і кадрові корективи

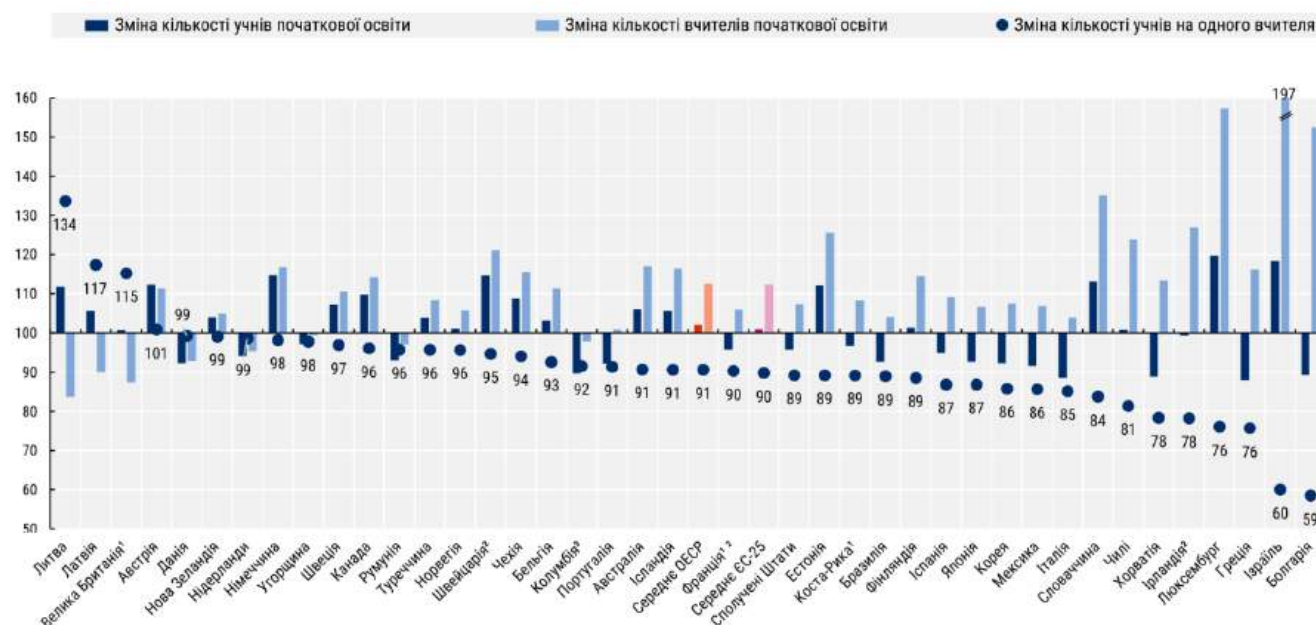
Аналіз демографічних тенденцій у поєднанні зі змінами контингенту учнів і кількості вчителів у державних і приватних закладах освіти важливий для розуміння того, як системам освіти доведеться коригувати кадрове забезпечення в міру зміни чисельності учнів. З огляду на те, що в більшості країн оплата праці персоналу є найбільшою статтею видатків на освіту, зміни кількості вчителів мають також важливі наслідки для ресурсного забезпечення. Тому розуміння того, як кадрове забезпечення адаптується до демографічних змін, важливе не лише для планування кадрів, а й для ефективного розподілу освітніх ресурсів (див. розділ С1).

Зміни кількості дітей шкільного віку не перетворюються автоматично на пропорційні зміни попиту на вчителів, оскільки на кадрові потреби можуть впливати й політичні рішення щодо наповнюваності класів, навчальних програм, політики інклюзії чи служб підтримки. У середньому по країнах ОЕСР у 2015–2024 роках кількість учителів зростала значно швидше, ніж контингент учнів. Кількість учнів початкової освіти, обчислена в еквіваленті повної зайнятості, збільшилася приблизно на 2%, тоді як кількість учителів початкової освіти, також обчислена в еквіваленті повної зайнятості, — приблизно на 13%. У результаті за цей період кількість учнів у розрахунку на одного вчителя зменшилася приблизно на 9% (рисунок 14).

У 2015–2024 роках у різних країнах можна виокремити кілька загальних моделей коригування. По-перше, приблизно в третині країн, для яких наявні дані щодо початкової освіти (17 із 40), кількість учнів зростала, а кількість учителів — ще швидше, тож попри демографічне зростання кількість учнів у розрахунку на одного вчителя зменшилася. Так, зокрема, сталося в Люксембурзі, де кількість учнів зросла на 20%, а кількість учителів — на 57%, унаслідок чого в 2015–2024 роках кількість учнів у розрахунку на одного вчителя зменшилася приблизно на 24%. Подібні закономірності спостерігаються в Чилі, Ізраїлі та Словаччині, де кількість учителів зростала значно швидше, ніж контингент учнів, завдяки чому співвідношення кількості учнів і вчителів знизилося щонайменше на 15% (рисунок 14).

Рисунок 14. Зміни кількості учнів і вчителів у початковій освіті у 2015–2024 роках

Еквівалент повної зайнятості, державні та приватні заклади освіти, індекс змін (2015 = 100)



1. Звітний період — 2016 замість 2015.

2. Лише державні заклади освіти.

3. Значення 2024 року щодо вчителів, які безпосередньо викладають у класах, обчислено за точнішою методологією, ніж значення 2015 року. Хоча з суто методологічного погляду ці показники не є повністю зіставними, попередні дані вважаються достатньо надійними для наближеного порівняння.

Дані див. у таблиці 7. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/es84jw>.

По-друге, всупереч очікуванням, зменшення контингенту учнів часто не супроводжувалося скороченням кількості вчителів. У 17 із 40 країн, для яких наявні дані, зменшення або загальна стабільність контингенту учнів початкової освіти (тобто зміни в межах $\pm 1\%$ від рівня 2015 року) супроводжувалися подальшим зростанням педагогічного складу в 2015–2024 роках. Наприклад, у Греції кількість учнів зменшилася приблизно на 12%, тоді як кількість учителів зросла на 16%, унаслідок чого кількість учнів у розрахунку на одного вчителя знизилася приблизно на 24%.

Третя модель траплялася значно рідше. Лише в чотирьох із 40 країн — Австрії, Латвії, Литві та Великій Британії — кількість учнів початкової освіти в розрахунку на одного вчителя в 2015–2024 роках зросла,

оскільки кількість учителів не встигала за змінами контингенту учнів. Найпоказовішим прикладом є Литва: кількість учнів зросла приблизно на 12%, тоді як кількість учителів скоротилася приблизно на 16%, унаслідок чого кількість учнів у розрахунку на одного вчителя збільшилася приблизно на 34% (рисунок 14).

Демографія та наповнюваність класів

Окрім кількості вчителів, демографічні зміни впливають і на організацію навчання через зміну кількості класів та їхньої середньої наповнюваності. Однак зменшення контингенту учнів не обов'язково призводить до скорочення кількості класів, оскільки системи освіти можуть вирішити зберегти або розширити мережу класів, щоб забезпечити доступ до освіти за місцем проживання, зменшити наповнюваність класів або підтримати політику інклюзії.

У середньому по країнах ОЕСР у 2015–2024 роках кількість класів у початковій освіті зросла приблизно на 4%, а в базовій середній освіті — приблизно на 8%, попри загалом стабільну або зменшувану чисельність учнів у багатьох країнах. Це свідчить про те, що у відповідь на демографічні зміни багато систем освіти зберегли або розширили мережу класів, а не об'єднували їх.

Ця закономірність особливо помітна в таких країнах, як Чехія, Данія, Естонія, Швеція та Сполучені Штати. У базовій середній освіті кількість класів зросла приблизно на 30% у Чехії, на 27% у Сполучених Штатах, на 25% у Данії та Естонії і на 23% у Швеції. Подібне зростання в початковій освіті спостерігається в Ізраїлі (+22%), Люксембурзі та Словенії (+19%). Ці зміни можуть відображати політичні рішення щодо зменшення наповнюваності класів, збереження місцевої мережі закладів освіти або посилення політики інклюзії (таблиця 7).

Лише в меншості країн кількість класів у 2015–2024 роках зменшилася. У початковій освіті кількість класів скоротилася в 12 із 32 країн ОЕСР, причому найпомітніше скорочення відбулося в Мексиці (приблизно на 11%). У базовій середній освіті скорочення траплялися рідше — лише в семи країнах ОЕСР. Серед них найбільше скорочення зафіксовано в Японії, Литві та Великій Британії (таблиця 7).

Ці організаційні зміни супроводжувалися незначним зниженням середнього співвідношення кількості учнів і вчителів. У країнах ОЕСР середнє співвідношення кількості учнів і вчителів у початковій освіті знизилося з 15 учнів у 2015 році до 14 у 2024 році. Особливо помітне зниження спостерігалось в Болгарії, Чилі, Ірландії, Ізраїлі, Словенії та Південно-Африканській Республіці (див. таблицю D2.2).

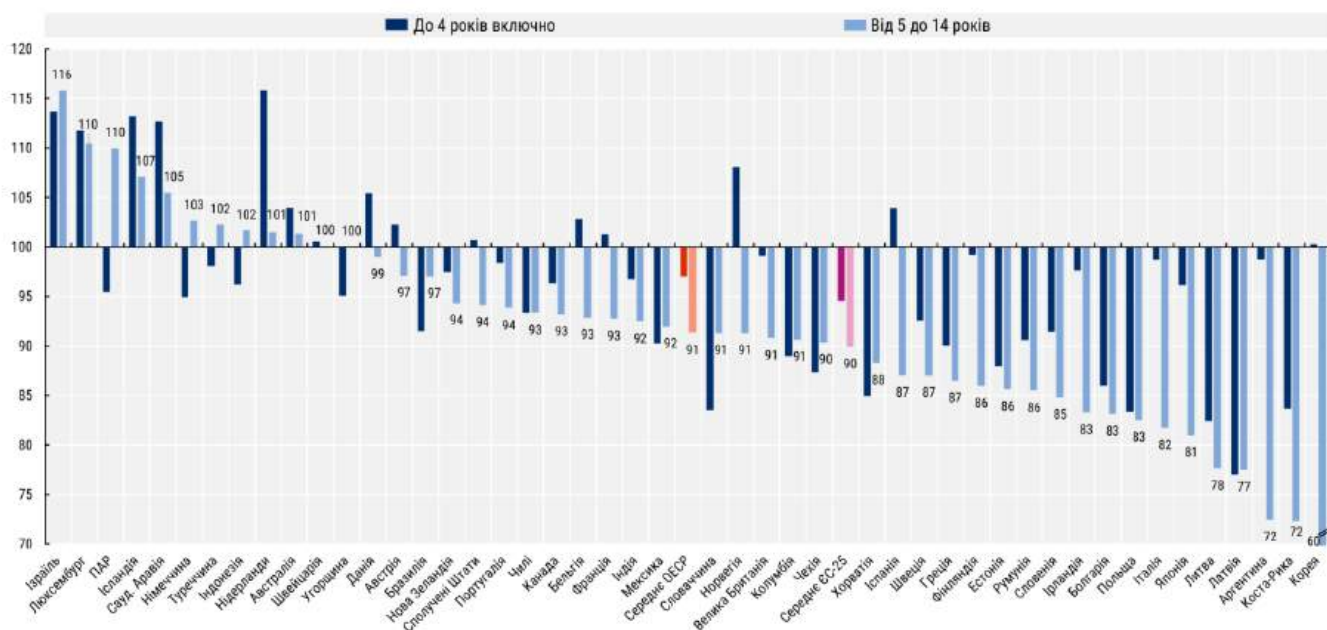
Довгостроковий демографічний спад і стратегічний розподіл ресурсів

Прогнози свідчать про те, що в наступному десятилітті демографічний спад, імовірно, торкнеться дедалі більшої кількості систем освіти. У середньому по країнах ОЕСР чисельність населення віком 5–14 років, за прогнозами, у 2024–2033 роках скоротиться приблизно на 9%, а дітей віком до 4 років включно — приблизно на 3%. Подібні тенденції очікуються в країнах ЄС-25, де відповідне скорочення становитиме приблизно 10% і 5%. Ці прогнози свідчать про те, що зменшення чисельності населення шкільного віку стане дедалі важливішим питанням політики для багатьох систем освіти (рисунок 15).

Утім, приблизно в чверті країн, для яких наявні дані, за прогнозами, триватиме зростання чисельності населення шкільного віку. Ізраїль знову вирізняється прогнозованим зростанням на 16% у віковій групі 5–14 років. Люксембург і Південно-Африканська Республіка, за прогнозами, також демонструватимуть стабільне зростання (+10% серед дітей віком 5–14 років), а в Ісландії та Саудівській Аравії очікується зростання чисельності вікової групи 5–14 років приблизно на 5–7% (рисунок 15). Натомість приблизно в половині країн, для яких наявні дані, у наступному десятилітті прогнозується скорочення чисельності населення віком 5–14 років щонайменше на 9%. Особливо різке скорочення прогнозується в Кореї (–40%), Аргентині та Коста-Риці (–28%), Латвії (–23%), Литві (–22%), Японії (–19%), Італії (–18%) та Польщі (–17%). Значне скорочення очікується також у низці країн Південної та Східної Європи, зокрема в Іспанії, Греції, Болгарії, Естонії та Румунії. У деяких країнах прогнозоване скорочення чисельності дітей віком до 4 років включно також буде дуже помітним, зокрема в Латвії (–23%), Литві (–18%), Польщі (–17%), Словаччині та Коста-Риці (–16%), Хорватії (–15%) і Болгарії (–14%). Це свідчить про те, що в низці систем освіти скорочення чисельності населення віку обов'язкового шкільного навчання може тривати й значно довше, ніж упродовж наступного десятиліття (рисунок 15).

Рисунок 15. Прогнозовані зміни чисельності дітей у 2024–2033 роках за віковими групами

Індекс змін (2024 = 100)



Дані див. у таблиці 7. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/es84jw>.

Ці прогнози свідчать про те, що демографічний тиск на системи освіти в різних країнах дедалі більше відрізнятиметься, а в деяких системах зменшення контингенту учнів може поступово послабити тиск у сфері добору кадрів.

У ширшому сенсі демографічний спад може відкрити перед урядами важливу можливість переосмислити розподіл освітніх ресурсів. Деякі країни можуть вирішити зберегти чисельність персоналу, попри скорочення контингенту учнів, щоб зменшити наповнюваність класів, посилити політику інклюзії або поліпшити підтримку учнів з особливими освітніми потребами. Однак там, де чисельність учнів зменшується суттєво й тривалий час, зберігати нинішню чисельність персоналу та мережу закладів освіти може ставати дедалі складніше. Тому урядам, можливо, доведеться ухвалювати складні рішення щодо укрупнення закладів освіти, коригування кадрового складу та довгострокової сталості видатків на освіту, водночас зважаючи на те, як перерозподілити наявні ресурси для підвищення якості та справедливості освіти.

Визначення

Конкурсні іспити — іспити, які організовують місцеві, регіональні або національні органи влади, щоб відібрати кандидатів із найкращими результатами для заповнення обмеженої та фіксованої кількості місць для студентів педагогічних спеціальностей та/або посад учителів у державній системі освіти.

Повністю кваліфіковані вчителі — учителі, які відповідно до офіційної політики країни виконали всі вимоги щодо підготовки та всі адміністративні вимоги для викладання в певному класі та з певного предмета. Адміністративні вимоги можуть охоплювати формальну кваліфікацію та рівень освіти, спеціальну педагогічну підготовку або практичний досвід, успішне складання конкурсних іспитів, а також успішне проходження випробувального терміну чи програми професійної адаптації. Це визначення охоплює також учителів, які не мають чинного нині мінімального рівня освіти, оскільки почали викладати до зміни вимог (див. розділ D5).

Повністю кваліфіковані вчителі, які залишають професію: учитель, який залишає професію, — це будь-який учитель, який залишає професію в базовому році й не очікується, що він повернеться наступного року (тобто особа, яка остаточно залишає професію). До вчителів, які залишають професію, зараховують тих, хто звільняється за власним бажанням або виходить на пенсію. Оскільки аналіз зосереджено на державних закладах освіти (за кількома винятками), учителі, які переходять із

державних закладів до приватних, також враховуються як такі, що залишили професію. Учителі, тимчасово відсутні на роботі (наприклад, через хворобу, травму, відпустку у зв'язку з вагітністю та пологами чи для догляду за дитиною, щорічну відпустку або відпустку перед достроковим виходом на пенсію), не вважаються такими, що залишили професію. Утім, у більшості країн учителі, які залишили професію, можуть повернутися до неї більш ніж через рік.

Учителі без повної кваліфікації — учителі, які вступають до професії альтернативними шляхами. У більшості країн вони або мають необхідну академічну кваліфікацію, але не мають обов'язкової сертифікації чи педагогічної підготовки, або пройшли необхідну педагогічну підготовку, але не мають необхідної академічної кваліфікації, або не мають ні того, ні іншого. У кількох країнах до цієї категорії належать також повністю кваліфіковані вчителі, які викладають предмети або на рівнях освіти, відмінних від тих, для яких їх було підготовлено чи сертифіковано.

До цієї категорії належать:

- учителі, які не відповідають мінімальним кваліфікаційним вимогам для викладання;
- учителі, які не склали іспитів або конкурсів, необхідних для отримання статусу державного службовця чи вчителя з постійним призначенням;
- учителі, які пройшли обов'язкову педагогічну підготовку, але не мають необхідної академічної кваліфікації;
- учителі, які не мають ні необхідної академічної кваліфікації, ні обов'язкової сертифікації чи педагогічної підготовки;
- особи, які нещодавно здобули старшу середню або вищу освіту й тимчасово викладають, наприклад, під час перерви в навчанні (*gap year*);
- особи, які навчаються за альтернативними програмами сертифікації та викладають до виконання всіх кваліфікаційних вимог;
- у кількох країнах, наприклад у Швейцарії, до цієї категорії належать також повністю кваліфіковані вчителі, які викладають предмети або на рівнях освіти, відмінних від тих, для яких їх було підготовлено чи сертифіковано.

Учителі, для яких педагогічна діяльність є другою кар'єрою, — учителі, для яких викладання не було першим кар'єрним вибором і які мають щонайменше 10 років досвіду роботи поза сферою освіти.

Учителі, які перебувають у процесі здобуття повної кваліфікації, — особи, які вже викладають, але ще не виконали всіх вимог, необхідних для визнання їх повністю кваліфікованими вчителями відповідно до національного законодавства. Хоча вони працюють у закладах освіти і часто відповідають частині кваліфікаційних вимог, вони ще проходять випробувальний термін, програму професійної адаптації, процедуру сертифікації або виконують інші обов'язкові вимоги для отримання статусу повністю кваліфікованого вчителя. Ці вчителі вважаються підгрупою учителів без повної кваліфікації і також окремо виокремлені в таблиці 1. Будь-які винятки з цієї класифікації для окремих країн описано в таблиці. До цієї категорії належать:

- учителі-стажисти (тобто нові вчителі, які стануть повністю кваліфікованими після успішного проходження випробувального терміну, програми професійної адаптації або виконання подібних вимог для вступу до професії);
- учителі, які мають необхідну академічну кваліфікацію, але ще перебувають у процесі отримання обов'язкової сертифікації, реєстрації чи документів про педагогічну підготовку;
- учителі, які склали конкурсні іспити, необхідні для вступу до професії, і викладають, виконуючи водночас педагогічні чи практичні вимоги, необхідні для отримання статусу повністю кваліфікованого вчителя.

Тимчасово відсутні вчителі — учителі, які зберігають свою посаду за договором, але тимчасово не можуть викладати, оскільки перебувають в офіційно дозволеній відпустці (наприклад, на коротко- або довгостроковому лікарняному, у відпустці у зв'язку з вагітністю та пологами чи для догляду за дитиною, в адміністративній відпустці або у тимчасовому відраядженні). Очікується, що вони повернуться на свою посаду впродовж того самого навчального року або після закінчення відпустки.

Методологія

У таблиці 2 дефіцит учителів оцінено на основі кількості незаповнених учительських вакансій. Методологію, на якій ґрунтуються ці оцінки, викладено у вставці 1 цього розділу.

Джерела

Дані, наведені в таблицях 1, 2 і 3, стосуються 2024/25 навчального року та ґрунтуються на спеціальному зборі даних INES щодо дефіциту вчителів, проведеному ОЕСР у 2025 році. Опитувальники охоплюють державні заклади освіти від дошкільної до старшої середньої освіти. Їхній обсяг обмежено початковою (первинною) освітою; освіту дорослих (зокрема освіту «другого шансу» та інші форми навчання впродовж життя), а також програми спеціальної освіти та школи для дітей з інвалідністю не враховано.

Дані про вчителів за віком (таблиця 4) стосуються 2023/24 навчального року та отримані в межах збору даних зі статистики освіти ЮНЕСКО-ІСЮ/ОЕСР/Євростату, проведеного ОЕСР у 2025 році. Вони охоплюють як державні, так і приватні заклади освіти.

Дані Міжнародного дослідження викладання та навчання ОЕСР (TALIS), наведені в таблиці 5 і таблиці 9 (доступна онлайн), стосуються циклу дослідження 2024 року: дані зібрано у 2024 році, а результати опубліковано ОЕСР у 2025 році. TALIS — міжнародне опитування вчителів і керівників закладів освіти, яке проводиться кожні п'ять років.

Дані Програми міжнародного оцінювання компетентностей дорослих ОЕСР (PIAAC), наведені в таблиці 6, стосуються другого циклу Дослідження навичок дорослих: дані зібрано у 2022–2023 роках, а результати оприлюднено в грудні 2024 року.

Демографічні дані за період 2015–2024 років (таблиця 7) стосуються 2023/24 навчального року та отримані в межах збору даних зі статистики освіти ЮНЕСКО-ІСЮ/ОЕСР/Євростату, проведеного ОЕСР у 2025 році. Вони охоплюють як державні, так і приватні заклади освіти.

Дані прогнозів чисельності населення, наведені в таблиці 7, взято з бази даних OECD Data Explorer. Цей набір даних містить щорічні прогнози чисельності населення до 2070 року за статтю та п'ятирічними віковими групами, а також такі показники, як частки дітей, молоді та осіб старшого віку, коефіцієнти демографічного навантаження людьми похилого віку та загального демографічного навантаження. Дані стосуються оцінок чисельності населення на середину року.

Дані Програми міжнародного оцінювання учнів ОЕСР (PISA), наведені в таблиці 8 (доступна онлайн), стосуються циклу оцінювання 2022 року: дані зібрано у 2022 році, а результати опубліковано ОЕСР у 2023 році. PISA — міжнародне дослідження 15-річних учнів, яке проводиться кожні три роки.

Список використаних джерел

- Cour des comptes (2025), *Lost teaching time for pupils in french middle schools*, <https://www.ccomptes.fr/en/publications/lost-teaching-time-pupils-french-middle-schools>. [17]
- Eurostat (2025), *Job vacancy statistics*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Job_vacancy_statistics. [9]
- Eurydice (2021), *Teachers in Europe: Careers Development and Well-being*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <https://eurydice.ba/wp-content/uploads/2021/03/Teachers-in-Europe-Careers-Development-and-Well-being.pdf>. [13]
- Falch, T. and B. Strøm (2025), "Teacher shortages, the business cycle, and teacher demand: A long-run perspective", *Explorations in Economic History*, Vol. 98, <https://doi.org/10.1016/j.eeh.2025.101714>. [11]
- Government of France (2025), *Revalorisation du régime indemnitaire spécifique en faveur des personnels exerçant dans les écoles ou établissements relevant du programme Réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+)*, <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo26/MENE2120129C.htm>. [7]
- Government of South Australia (2025), *Incentives and support for country teachers and leaders*, Department of Education, <https://www.education.sa.gov.au/working-us/careers-education/opportunities-country-south-australia/teaching-opportunities-country-south-australia/incentives-and-support-country-teachers-and-leaders>. [6]

- OECD (2026), "A second career in teaching: Exploring practices and evidence for training, supporting and retaining second-career teachers", *OECD Education Working Papers*, No. 347, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/37722003-en>. [2]
- OECD (2025), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>. [3]
- OECD (2025), *OECD Employment Outlook 2025: Can We Get Through the Demographic Crunch?*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/194a947b-en>. [12]
- OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>. [4]
- OECD (2025), *Shrinking Smartly and Sustainably: Strategies for Action*, OECD Rural Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f91693e3-en>. [16]
- OECD (2025), *The Global Forum on Productivity at 10: Past and Future Perspectives on Reviving Productivity Growth*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ca7295d9-en>. [10]
- OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>. [15]
- OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>. [5]
- OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>. [1]
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>. [14]
- Ordway, D. (2023), "The substitute teacher shortage: Research reveals why it warrants more news coverage", *The Journalist's Resource*, <https://journalistsresource.org/education/substitute-teacher-pay-student-achievement-research/>. [18]
- UK Government (2025), *Funding: Initial teacher training (ITT), academic year 2025 to 2026*, Department for Education, <https://www.gov.uk/government/publications/funding-initial-teacher-training-itt/funding-initial-teacher-training-itt-academic-year-2025-to-2026>. [8]

Таблиці до розділу 1

Таблиці та примітки

Таблиця 1	Динаміка частки учителів без повної кваліфікації за рівнем освіти (2017/18 і 2024/25)
Таблиця 2	Динаміка частки незаповнених учительських вакансій (2017/18 і 2024/25) та частка успішних кандидатів на посаду вчителя (2024/25)
Таблиця 3	Частка повністю кваліфікованих учителів, які залишили професію, за рівнем освіти (2024/25), і динаміка звільнень учителів (2017/18 і 2024/25)
Таблиця 4	Динаміка частки вчителів віком до 35 років і 55 років і старше за рівнем освіти (2015 і 2024) та порівняння з працівниками загалом (2024)
Таблиця 5	Умови зайнятості вчителів базової середньої освіти та задоволеність роботою (2024)
Таблиця 6	Порівняння задоволеності роботою, робочого тиску, навантаження, участі в професійному розвитку та незадоволеного попиту на нього у вчителів та інших працівників (2023)
Таблиця 7	Зміни кількості вчителів, класів і контингенту учнів у 2015–2024 роках та прогнозовані зміни чисельності дітей у 2024–2033 роках
Онлайн-таблиця 8	Частка учнів у закладах освіти, де навчанню учнів заважають прогули вчителів, за типом закладу (2022)
Онлайн-таблиця 9	Динаміка складу учнів у закладах освіти, дисциплінарного клімату та стресу на роботі (2018 і 2024)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу доступні за посиланням <https://stat.link/es84jw>. Інші дані та/або інші показники освіти доступні в OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 13 червня 2026 року. Зверніть увагу, що Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: a — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряду; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; x — дані містяться в іншому стовпці (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця 1. Динаміка частки учителів без повної кваліфікації за рівнем освіти (2017/18 і 2024/25)

Еквівалент повної зайнятості, державні заклади освіти

	2024/25 (або 2025)								2017/18 (або 2018)	
	Дошкільна освіта		Початкова освіта		Середня освіта		Початкова та середня освіта		Дошкільна освіта	Початкова та середня освіта
	Повністю кваліфіковані	Без повної кваліфікації	Повністю кваліфіковані	Без повної кваліфікації	Повністю кваліфіковані	Без повної кваліфікації	Повністю кваліфіковані	Без повної кваліфікації	Учителі без повної кваліфікації	
	(1)	(2)	(4)	(5)	(7)	(8)	(10)	(11)	(13)	(14)
Країни ОЕСР										
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія	m	m	93,2	6,8	93,4	6,6	93,3	6,7	m	3,2
Канада	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чилі ¹	83,3	16,7	75,2	24,8	78,4	21,6	76,6	23,4	10,8	16,8
Колумбія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Коста-Рика ¹	94,6	5,4	95,6	4,4	98,8	1,2	97,1	2,9	4,1	3,8
Чехія	94,4	5,6	89,7	10,3	92,2	7,8	91,5	8,5	4,2	5,2
Данія ^{1,2}	62,4	37,6	81,1 ^d	18,9 ^d	m	m	81,1	18,9	21,6	10,4
Естонія	84,0	16,0	x(10)	x(11)	x(10)	x(11)	79,7	20,3	13,6	10,7
Фінляндія ^{1,2}	78,1	21,9	86,7	13,3	87,7	12,3	87,1	12,9	20,8	6,9
Франція ^{1,2}	x(4)	x(5)	97,4 ^d	2,6 ^d	88,9	11,1	92,9 ^d	7,1 ^d	x(14)	5,0 ^d
Німеччина ^{1,3}	71,1	28,9	76,5	23,5	83,8	16,2	81,4	18,6	m	m
Греція	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Угорщина ²	99,8	0,2	99,9	0,1	99,9	0,1	99,9	0,1	1,4	0,4
Ісландія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ірландія	m	m	99,7 ^d	0,3	99,7	0,3	99,7	0,3	m	m
Ізраїль ^{2,3}	94,3	5,7	91,8	8,2	94,8	5,2	92,8	7,1	m	m
Італія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Японія ¹	100,0	a	100,0	a	100,0	a	100,0	a	a	a
Корея	100,0	a	100,0	a	100,0	a	100,0	a	a	a
Латвія	91,9	8,1	95,7	4,3	97,3	2,7	96,5	3,5	9,6	1,7
Литва ⁴	87,2	12,8	88,9	11,1	82,4	17,6	84,2	15,8	8,7	12,3
Люксембург ^{2,4}	x(4)	x(5)	82,1 ^d	17,9 ^d	89,2	10,8	85,4 ^d	14,6 ^d	x(14)	17,5 ^d
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди ^{2,4}	x(4)	x(5)	98,1 ^d	1,9	97,7	2,3	98,0	2,0	x(14)	2,2 ^d
Нова Зеландія ^{1,3,4}	71,7	28,3	91,2	8,8	92,7	7,3	91,8	8,2	31,7	6,1
Норвегія	88,6	11,4	83,1	16,9	81,7	18,3	82,4	17,6	10,8	18,2
Польща ⁴	91,2	8,8	94,7	5,3	95,1	4,9	95,0	5,0	10,5	4,4
Португалія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Словаччина	91,6	8,4	93,6 ^d	6,4	88,6	11,4	90,0	10,0		
Словенія	m	m	a	a	a	a	m	m	m	m
Іспанія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Швеція	91,2	8,8	88,9	11,1	83,6	16,4	86,1	13,9	12,7	19,2
Швейцарія ^{1,2,4}	93,9	6,1	91,3 ^d	8,7 ^d	m	m	88,5	11,5	3,7	9,2
Туреччина	99,7	0,3	98,3 ^d	1,7	98,2	1,8	98,2	1,8	m	m
Сполучені Штати	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Інші економіки										
Фламандська спільнота (Бельгія) ⁵	95,2	4,8	96,3	3,7	90,9	9,1	92,9	7,1	1,0	2,7
Французька спільнота (Бельгія)	98,8	1,2	94,1	5,9	79,4	20,6	85,0	15,0	0,2	10,0
Англія (Велика Британія)	98,1	1,9	97,9	2,1	96,4	3,6	97,1	2,9	3,5	2,8
Середнє ОЕСР	89,6	10,4	91,9	8,1	91,6	8,4	90,9	9,1	8,9	7,3
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ										
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	93,4	6,6	93,2	6,8	89,5	10,5	91,0	9,0	5,4	8,5
Болгарія ⁴	96,2	3,8	97,7	2,3	96,7	3,3	97,1	2,9	1,6	2,2
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія	97,4	2,6	98,0	2,0	97,6	2,4	97,7	2,3	m	m
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	89,3	10,7	92,5	7,5	91,6	8,4	91,0	9,0	8,4	6,9
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітки. Деякі стовпці з даними про частку учителів без повної кваліфікації, які перебувають у процесі здобуття повної кваліфікації, доступні онлайн.

1. Звітний період відрізняється від 2024/25: 2023/24 навчальний рік — для Данії, Фінляндії, Франції, Німеччини та Швейцарії; 2024 календарний рік — для Чилі та Коста-Рики; 2025 календарний рік — для Нової Зеландії; 2025/26 навчальний рік — для Японії.

2. У Франції, Люксембурзі та Нідерландах дошкільну та початкову освіту об'єднано. У Данії початкову та базову середню освіту об'єднано. У Данії, Ізраїлі та Швейцарії не враховано старшу середню освіту. У Фінляндії, Угорщині та Нідерландах не враховано професійну старшу середню освіту.

3. Дані про вчителів наведено за фактичною чисельністю, а не в еквіваленті повної зайнятості.

4. Звітний період відрізняється від 2017/18: 2018/19 навчальний рік — для Болгарії, Литви, Нідерландів і Швейцарії; 2019/20 навчальний рік — для Люксембургу та Польщі; 2020 календарний рік — для Нової Зеландії (лише початкова та середня освіта).
5. Включно з приватними закладами, що залежать від державного фінансування.
- Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/es84jw>.

Таблиця 2. Динаміка частки незаповнених учительських вакансій (2017/18 і 2024/25) та частка успішних кандидатів на посаду вчителя (2024/25)

Повна та неповна зайнятість, державні заклади освіти

	Конкурсний іспит на обмежену й фіксовану кількість місць для сертифікації нових учителів	Дошкільна освіта		Початкова освіта		Середня освіта		Початкова та середня освіта				
		Незаповнені вчительські вакансії (2024/25)...		Частка успішних кандидатів на посаду вчителя у 2023/24 ¹	Незаповнені вчительські вакансії (2024/25)...		Частка успішних кандидатів на посаду вчителя у 2023/24 ¹	Незаповнені вчительські вакансії (2024/25)...		Частка успішних кандидатів на посаду вчителя у 2023/24 ¹	Незаповнені вчительські вакансії (2024/25)...	
		... в абсолютних числах	...у відсотках від загальної кількості педагогічних посад (заповнених повністю кваліфікованими вчителями чи ні)		... в абсолютних числах	...у відсотках від загальної кількості педагогічних посад (заповнених повністю кваліфікованими вчителями чи ні)		... в абсолютних числах	...у відсотках від загальної кількості педагогічних посад (заповнених повністю кваліфікованими вчителями чи ні)			
(1)		(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)

Група 1 — Нестача повністю кваліфікованих учителів до початку навчального року (показник станом до початку року)

Країни ОЕСР

Австрія	Hi	m	m	m	x(12)	x(13)	m	x(12)	x(13)	m	1 133	1,0
Франція ^{2,3}	Так	x(6)	x(7)	34 ^d	1 416 ^d	0,4 ^d	24	1 518	0,4	28	2 934	0,4
Корея	Так	0	0,0	44	0	0,0	14	0	0,0	19	0	0,0
Люксембург ^{2,4}	Так	x(6)	x(7)	100 ^d	212 ^d	3,1 ^d	24	244	4,1	42	456	3,6
Туреччина	Так	0	0,0	m	0	0,0	m	0	0,0	m	0	0,0

Інші економіки

Французька спільнота (Бельгія) ³	Hi	357	2,2	m	590	1,8	m	1 571	3,1	m	2 161	2,3
---	----	-----	-----	---	-----	-----	---	-------	-----	---	-------	-----

Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ

Аргентина ³	Hi	353	0,5	m	3 259	1,3	m	1 091	1,7	m	4 350	1,4
Румунія	Так	517	1,6	76	671	1,5	72	4 094	3,3	73	4 765	2,8

Група 2 — Незаповнені вчительські вакансії на початку або невдовзі після початку навчального року (показник станом після початку року)

Країни ОЕСР

Канада	Hi	x(12)	x(13)	m	x(12)	x(13)	m	x(12)	x(13)	m	5 050	0,9
Чилі ^{2,3,5}	Hi	m	m	m	1 418 ^d	2,6 ^d	m	628	3,6	m	2 046	2,9
Ірландія ⁵	Hi	m	m	m	1 258	3,2	m	344	1,0	m	1 603	2,2
Японія ^{3,4,5}	Так	m	m	50	1 699	0,4	27	1 539	0,3	36	3 238	0,4
Латвія ⁵	Hi	53	0,6	m	134	1,9	m	324	3,9	87	458	3,0
Нідерланди ^{2,5}	Hi	x(6)	x(7)	m	1 723 ^d	1,9 ^d	m	1 233	2,0	m	2 956	2,0
Польща	Hi	x(12)	x(13)	m	x(12)	x(13)	m	x(12)	x(13)	m	1 675	0,4
Словаччина ⁴	Hi	222	1,4	92	176	0,9	95	523	1,2	95	699	1,1
Швеція	Hi	m	m	m	1 100	1,7	m	300	0,4	m	1 400	1,0

Інші економіки

Фламандська спільнота (Бельгія) ⁶	Hi	276	1,2	83	581	1,5	85	1 679	2,5	84	2 260	2,1
--	----	-----	-----	----	-----	-----	----	-------	-----	----	-------	-----

Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ

Англія (Велика Британія)	Hi	241	20,0	89 ^d	364	0,2	93	1 325	0,6	91	1 689	0,4
Болгарія	Hi	65	0,4	m	x(9)	x(10)	m	184 ^d	0,3 ^d	87	184	0,3

1. У країнах із конкурсним іспитом — частка успішних кандидатів у 2023/24 у відсотках від усіх кандидатів, які склали іспит (2024/25 — для Японії). У країнах без конкурсного іспиту — частка студентів, які здобули диплом учителя наприкінці 2023/24 навчального року, у відсотках від тих, хто у 2023/24 навчався на випускному курсі програм педагогічної освіти.

2. У Франції, Люксембурзі та Нідерландах дошкільну та початкову освіту об'єднано. У Чилі початкову та базову середню освіту об'єднано. У Нідерландах не враховано професійну старшу середню освіту.

3. Звітний період відрізняється від 2024/25: 2022/23 навчальний рік — для Аргентини та Французької спільноти Бельгії; 2023/24 навчальний рік — для Франції; 2024 календарний рік — для Чилі; 2025/26 навчальний рік — для Японії.

4. Звітний період відрізняється від 2017/18: 2019/20 навчальний рік — для Словаччини; 2020/21 навчальний рік — для Люксембургу; 2021/22 навчальний рік — для Японії.

5. В еквіваленті повної зайнятості. У Нідерландах — без урахування прихованого дефіциту, тобто посад, заповнених небажаним способом (6 006 посад у початковій освіті та 2 538 — у середній).

6. Включно з приватними закладами, що залежать від державного фінансування.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/es84iw>.

Таблиця 3. Частка повністю кваліфікованих учителів, які залишили професію, за рівнем освіти (2024/25), і динаміка звільнень учителів (2017/18 і 2024/25)

Повна та неповна зайнятість, державні заклади освіти

	2024/25										Динаміка	
	Дошкільна освіта					Початкова та середня освіта					Початкова та середня освіта	
	Частка повністю кваліфікованих учителів, які залишили професію, у відсотках від загальної чисельності педагогічних працівників	3 них:			Частка повністю кваліфікованих учителів, які залишили професію, у відсотках від відсотках від усіх повністю кваліфікованих учителів, які звільнилися	Частка повністю кваліфікованих учителів, які залишили професію, у відсотках від загальної чисельності педагогічних працівників	3 них:			Частка повністю кваліфікованих учителів, які залишили професію, у відсотках від відсотках від усіх повністю кваліфікованих учителів, які звільнилися	2017/18	2024/25
		Звільнилися з професії	Вийшли на пенсію	Перейшли на іншу посаду в державному секторі освіти			Звільнилися з професії	Вийшли на пенсію	Перейшли на іншу посаду в державному секторі освіти			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(23)	(24)
Країни ОЕСР												
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія	m	m	m	m	m	5,8	55	45	m	69	2,3	3,2
Канада	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чилі ¹	6,5	49	27	24	47	8,4	51	20	30	46	4,2	4,3
Колумбія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Коста-Рика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чехія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Данія ^{1,2}	10,4	58	42	m	2	14,5	55	45	m	15	7,9	8,0
Естонія	11,1	79	21	m	m	8,7	76	24	m	m	3,2	6,6
Фінляндія ^{1,2}	8,7	82	17	1	33	9,1	80	13	6	30	6,4	7,3
Франція ^{1,2}	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	1,9 ^d	17 ^d	83 ^d	m	41 ^d	0,2 ^d	0,3 ^d
Німеччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Греція	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Угорщина ²	6,9	52	20	27	18	5,4	72	15	14	29	3,1	3,9
Ісландія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ірландія	m	m	m	m	m	2,1	32	68	m	35	m	0,7
Ізраїль ²	2,1	19	82	m	86	2,5	33	67	m	77	m	m
Італія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	1,0	80	20	m	11	1,9	73	27	m	8	m	1,4
Латвія	10,1	59	11	30	m	12,0	49	14	37	m	9,1	5,9
Литва	25,8	18	5	77	22	6,4	52	21	26	27	5,3	3,3
Люксембург ^{2,3}	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	1,9 ^d	4 ^d	66 ^d	30 ^d	64 ^d	0,0 ^d	0,1 ^d
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди ²	x(6)	x(7)	x(8)	x(9)	x(10)	6,9 ^d	m	m	m	m	m	m
Нова Зеландія ^{1,3}	2,6	m	m	m	m	6,0	m	m	m	m	6,2	6,0
Норвегія	10,7	78	8	13	m	5,2	69	21	11	m	3,6	3,6
Польща ³	5,1	69	29	2	26	4,2	55	43	2	23	2,2	2,3
Португалія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Словаччина	7,3	44	41	15	26	6,0	46	32	22	25	m	2,8
Словенія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Іспанія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Швеція ³	10,5	43	10	47	38	5,7	59	14	27	21	4,0	3,4
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Сполучені Штати	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Інші економіки												
Фламандська спільнота (Бельгія) ⁴	5,6	38	42	20	26	7,8	46	29	25	25	3,1	3,6
Французька спільнота (Бельгія)	13,2	85	13	2	76	11,6	83	15	2	66	3,1	9,6
Англія (Велика Британія)	x(16)	x(17)	x(18)	x(19)	x(20)	7,9 ^d	91 ^d	9 ^d	m	m	7,7 ^d	7,2 ^d
Середнє ОЕСР	8,6	57	26	17	34	6,4	55	34	12	38	4,2	4,2

	2024/25										Динаміка	
	Дошкільна освіта					Початкова та середня освіта					Початкова та середня освіта	
	Частка повністю кваліфікованих учителів, які залишили професію, у відсотках від загальної чисельності педагогічних працівників	3 них:			Частка повністю кваліфікованих учителів, які залишили професію, у відсотках від загальної чисельності педагогічних працівників	Частка повністю кваліфікованих учителів, які залишили професію, у відсотках від загальної чисельності педагогічних працівників	3 них:			Частка повністю кваліфікованих учителів, які залишили професію, у відсотках від загальної чисельності педагогічних працівників	2017/18	2024/25
		Звільнилися з професії	Вийшли на пенсію	Перейшли на іншу посаду в державному секторі освіти			Звільнилися з професії	Вийшли на пенсію	Перейшли на іншу посаду в державному секторі освіти			
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(23)	(24)	
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія ¹	10,6	m	m	m	m	10,3	m	m	m	m	m	m
Болгарія	5,3	m	m	m	m	6,3	m	m	m	m	m	m
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	10,0	57	23	20	30	6,9	54	34	12	32	4,3	4,3
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. Деякі стовпці з даними окремо для початкової та середньої освіти доступні онлайн. У цій таблиці як такі, що «звільнилися з професії», враховано лише вчителів, яких наступного року не було в державних закладах освіти. Деякі з них могли, утім, залишитися в освіті, перейшовши до закладу іншого типу (наприклад, приватного закладу або приватного закладу, що залежить від державного фінансування).

1. Звітний період відрізняється від 2024/25: 2022 календарний рік — для Бразилії; 2023/24 навчальний рік — для Данії, Фінляндії та Франції; 2024 календарний рік — для Чилі та Нової Зеландії (початкова та середня освіта); 2025 календарний рік — для Нової Зеландії (дошкільна освіта).

2. У Франції, Люксембурзі та Нідерландах дошкільну та початкову освіту об'єднано. У Данії початкову та базову середню освіту об'єднано. У Данії та Ізраїлі не враховано старшу середню освіту. У Фінляндії, Угорщині та Нідерландах не враховано професійну старшу середню освіту.

3. Звітний період відрізняється від 2017/18: 2019/20 навчальний рік — для Швеції, Люксембургу та Польщі; 2020 календарний рік — для Нової Зеландії.

4. Включно з приватними закладами, що залежать від державного фінансування.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/es84jw>.

Таблиця 4. Динаміка частки вчителів віком до 35 років і 55 років і старше за рівнем освіти (2015 і 2024) та порівняння з працівниками загалом (2024)

Повна та неповна зайнятість, державні та приватні заклади освіти

	Частка вчителів віком до 35 років				Частка вчителів віком 55 років і старше				Частка працівників віком 55 років і старше серед зайнятого населення, яке має:		
	Дошкільна освіта	Початкова освіта	Середня освіта	Початкова та середня освіта	Дошкільна освіта	Початкова освіта	Середня освіта	Початкова та середня освіта	Щонайменше ступінь бакалавра або еквівалент	Щонайменше ступінь магістра або еквівалент	Усі рівні освіти
	2024	2024	2024	2024	2024	2024	2024	2024	2024	2024	2024
	(2)	(4)	(6)	(8)	(10)	(12)	(14)	(16)	(19)	(20)	(21)
Країни ОЕСР											
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m	15	16	19
Австрія	40	32	27	28	11	20	25	24	16	19	20
Бельгія	29	33	25	28	16	15	19	17	18	17	20
Канада	x(4)	22 ^d	x(4)	22 ^d	x(12)	14 ^d	x(12)	14 ^d	16	18	20
Чилі	31	31	33	32	13	15	17	16	11	15	21
Колумбія	38	21	23	22	15	28	25	26	m	m	m
Коста-Рика ¹	18	19	21	20	13	12	9	11	14	21	19
Чехія	25	14	14	14	27	31	31	31	19	23	21
Данія ¹	25	29	22	25	26	21	25	23	3	15	24
Естонія ^{2,3}	19	18	16	16	33	35	40	38	22	32	25
Фінляндія	29	24	18	21	22	24	29	27	17	22	24
Франція ¹	20	22	18	19	16	13	23	19	12	6	20
Німеччина	34	20	18	19	18	21	24	24	25	24	27
Греція	25	28	6	17	22	27	40	33	18	14	22
Угорщина	25	14	11	12	25	32	34	34	19	16	20
Ісландія ³	50	19	13	16	13	26	32	29	m	m	m
Ірландія ²	m	29	27	28	m	8	15	11	15	14	19
Ізраїль	29	31	22	26	14	13	21	17	20	25	20
Італія ³	8	9	14	12	37	40	36	37	20	23	23
Японія ³	56	38	31	34	7	15	22	19	m	m	m
Корея	56	29	28	28	4	8	12	10	15	20	24
Латвія	22	17	14	15	26	33	42	38	25	39	27
Литва	15	13	9	10	33	38	43	42	19	24	25
Люксембург	31	37	24	30	6	7	14	11	11	11	14
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	12	20	17
Нідерланди	30	28	27	27	20	21	25	23	27	28	26
Нова Зеландія	38	22	21	21	14	26	30	28	19	23	23
Норвегія	37	36	27	31	11	16	23	20	19	18	22
Польща	31	13	10	11	15	27	24	25	12	13	17
Португалія ³	8	6	6	6	41	35	38	37	17	22	24
Словацьчина	32	20	18	19	20	19	23	22	15	17	19
Словенія	29	x(6)	22 ^d	20	12	x(14)	20 ^d	23	m	m	m
Іспанія	22	21	17	18	17	18	23	21	16	18	20
Швеція	23	20	15	17	24	24	28	26	17	19	23
Швейцарія ³	28	35	21	28	19	18	23	21	21	22	23
Туреччина ¹	m	32	32	32	m	9	5	6	6	8	13
Велика Британія ^{1,3}	36	42	33	37	11	8	15	12	13	13	18
Сполучені Штати	m	28	25	27	m	17	20	19	m	m	m
Середнє ОЕСР	29	24	20	22	19	21	25	23	17	19	21
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ											
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	26	22	24	23	11	14	15	15	m	m	m
Болгарія	19	16	15	15	25	33	32	32	20	25	25
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	35	21	22	22	15	23	18	19	15	16	19
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	25	14	19	16	15	28	22	25	14	27	20
Румунія	34	21	16	17	12	16	19	18	11	11	16
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	15	26	8
Таїланд	35	38	32	36	13	13	14	13	m	m	m
Середнє ЄС-25	25	21	17	19	22	24	28	26	17	19	22
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. Деякі стовпці з даними за 2015 рік доступні онлайн. Дані охоплюють усіх учителів, які викладають у класах, без розмежування повністю кваліфікованих учителів і вчителів без повної кваліфікації. Дані про частки вчителів віком до 35 років і 55 років і старше за 2015 рік, а також дані про частку осіб віком до 35 років серед зайнятого населення доступні онлайн.

- Звітний період відрізняється від 2015: 2016 — для Коста-Рики, Франції та Великої Британії; 2018 — для Данії; 2019 — для Туреччини.
- Дошкільна освіта включає програми розвитку дітей раннього віку (МСКО 01).
- Середня освіта включає післясередню невищу освіту.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/es84jw>.

Таблиця 5. Умови зайнятості вчителів базової середньої освіти та задоволеність роботою (2024)

Результати на основі відповідей учителів, Міжнародне дослідження викладання та навчання (TALIS)

	Умови зайнятості						Цінність професії та задоволеність роботою					
	Частка вчителів із таким статусом зайнятості						Цінність професії		Задоволеність умовами зайнятості та заробітною платою			
	Безстрокова зайнятість ¹		Строковий договір тривалістю понад один навчальний рік		Строковий договір тривалістю один навчальний рік або менше		Частка вчителів, які «погоджуються» або «повністю погоджуються» з тим, що професію вчителя цінують у суспільстві		Частка вчителів, які «погоджуються» або «повністю погоджуються» з тим, що задоволені умовами зайнятості (крім заробітної плати) ³		Частка вчителів, які «погоджуються» або «повністю погоджуються» з тим, що задоволені заробітною платою за свою роботу	
	%	СП	%	СП	%	СП	%	СП	%	СП	%	СП
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Країни ОЕСР												
Австралія	88,7	(0,9)	2,9	(0,4)	8,3	(0,8)	33,2	(1,1)	68,5	(1,6)	54,5	(1,8)
Австрія	77,5	(1,0)	4,4	(0,4)	18,1	(0,9)	21,4	(0,7)	81,6	(0,8)	71,9	(0,9)
Чилі	71,4	(1,8)	10,2	(1,1)	18,4	(1,5)	16,7	(1,2)	65,3	(1,8)	45,7	(2,3)
Колумбія	70,3	(2,3)	8,4	(1,3)	21,3	(2,2)	54,0	(1,6)	87,2	(1,1)	63,1	(1,7)
Коста-Рика	55,8	(1,7)	22,2	(1,3)	22,1	(1,4)	23,3	(1,1)	76,5	(1,2)	44,8	(2,0)
Чехія	80,9	(0,8)	4,7	(0,4)	14,4	(0,7)	22,3	(0,7)	84,4	(0,7)	46,8	(1,0)
Данія	97,0	(0,5)	0,5	(0,2)	2,5	(0,5)	37,6	(1,3)	71,0	(1,4)	69,5	(1,2)
Естонія	79,4	(1,0)	2,8	(0,4)	17,8	(1,0)	20,3	(0,7)	73,4	(1,2)	30,0	(1,1)
Фінляндія	76,8	(0,9)	4,5	(0,5)	18,7	(0,9)	48,1	(1,0)	68,3	(1,1)	49,3	(1,4)
Франція	93,7	(0,7)	1,2	(0,3)	5,2	(0,6)	3,8	(0,5)	58,7	(1,5)	26,6	(1,2)
Угорщина	88,0	(0,8)	3,7	(0,4)	8,3	(0,7)	8,4	(0,6)	55,1	(1,3)	25,6	(1,2)
Ісландія	81,4	(1,3)	4,7	(0,7)	13,9	(1,1)	18,7	(1,2)	72,2	(1,6)	19,3	(1,5)
Ізраїль	81,8	(1,1)	5,1	(0,6)	13,0	(1,0)	30,1	(1,2)	61,2	(1,4)	33,9	(1,5)
Італія	78,8	(1,0)	0,0	(0,0)	21,2	(1,0)	14,1	(0,6)	66,7	(1,0)	22,6	(0,9)
Японія	73,8	(1,1)	9,8	(0,7)	16,3	(1,0)	29,6	(0,8)	37,3	(0,9)	28,6	(1,0)
Корея	75,0	(1,1)	12,3	(0,8)	12,7	(0,7)	35,2	(1,1)	51,5	(1,3)	28,6	(1,1)
Латвія	96,2	(0,4)	2,2	(0,3)	1,6	(0,3)	21,0	(0,8)	81,7	(0,9)	38,9	(1,5)
Литва	92,4	(0,7)	5,2	(0,5)	2,4	(0,4)	20,5	(0,8)	77,4	(1,0)	28,4	(1,2)
Нідерланди ⁴	82,1	(1,7)	3,6	(0,9)	14,3	(1,4)	37,1	(1,7)	79,7	(2,0)	74,1	(1,9)
Нова Зеландія ⁴	92,9	(0,9)	1,8	(0,5)	5,3	(0,7)	34,5	(2,0)	72,8	(2,2)	51,5	(2,5)
Норвегія ⁴	92,1	(0,9)	2,3	(0,4)	5,6	(0,8)	18,3	(1,5)	69,8	(1,9)	34,1	(2,3)
Польща	87,6	(1,0)	3,6	(0,6)	8,9	(0,9)	10,4	(0,7)	80,3	(1,2)	20,5	(1,3)
Португалія	67,4	(1,0)	11,9	(0,7)	20,7	(1,0)	8,7	(0,5)	39,1	(1,3)	13,4	(0,9)
Словаччина	82,2	(1,0)	5,4	(0,6)	12,4	(0,7)	6,5	(0,5)	80,8	(0,9)	27,3	(1,1)
Словенія	88,2	(0,9)	3,3	(0,5)	8,5	(0,8)	7,4	(0,6)	72,7	(1,3)	32,7	(1,2)
Іспанія	69,2	(1,0)	6,2	(0,4)	24,6	(0,8)	15,6	(0,6)	71,5	(1,0)	54,2	(1,0)
Швеція	91,0	(0,9)	1,8	(0,4)	7,2	(0,8)	14,7	(0,9)	71,3	(1,4)	40,1	(1,5)
Туреччина	87,4	(1,0)	5,5	(0,6)	7,1	(0,9)	22,3	(0,8)	50,0	(0,9)	21,3	(1,0)
Сполучені Штати	65,6	(2,4)	8,9	(1,3)	25,5	(2,3)	26,4	(1,7)	75,4	(2,0)	38,9	(2,6)
Інші економіки												
Альберта (Канада) ⁴	80,4	(2,3)	2,8	(0,6)	16,9	(2,3)	34,8	(1,7)	73,8	(1,8)	49,9	(2,2)
Фламандська спільнота (Бельгія)	87,2	(1,0)	2,8	(0,4)	10,0	(0,9)	21,3	(0,9)	62,2	(1,0)	71,2	(1,1)
Французька спільнота (Бельгія)	75,1	(1,3)	0,0	(0,0)	24,9	(1,3)	5,8	(0,4)	76,5	(1,5)	66,1	(1,7)
Середнє ОЕСР	80,7	(0,2)	5,7	(0,1)	13,6	(0,2)	21,7	(0,2)	68,4	(0,2)	38,7	(0,3)
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Бразилія	63,5	(2,0)	18,7	(1,7)	17,8	(1,4)	14,1	(0,9)	44,3	(1,9)	22,3	(1,6)
Болгарія	90,7	(0,9)	3,8	(0,5)	5,5	(0,7)	42,4	(1,3)	80,9	(1,1)	64,6	(1,5)
Хорватія	92,2	(0,7)	3,8	(0,5)	4,0	(0,6)	9,5	(0,7)	51,9	(1,3)	22,5	(1,2)
Румунія	73,2	(1,3)	6,9	(0,6)	19,9	(1,1)	42,0	(0,9)	81,1	(0,9)	57,2	(1,2)
Саудівська Аравія	89,9	(0,9)	3,7	(0,6)	6,4	(0,7)	77,1	(1,0)	76,9	(1,0)	72,3	(1,2)
Південно-Африканська Республіка	88,5	(0,9)	4,9	(0,6)	6,6	(0,6)	63,0	(1,3)	57,7	(1,6)	26,4	(1,4)
Середнє ЄС	82,3	(0,3)	3,5	(0,1)	14,2	(0,3)	15,4	(0,2)	69,8	(0,4)	37,3	(0,4)

Примітка. СП — стандартна похибка. Деякі стовпці з даними про частку вчителів, для яких педагогічна діяльність є другою кар'єрою², доступні онлайн.

1. Безстрокова зайнятість — це безстроковий договір без визначеної дати завершення до досягнення пенсійного віку.

2. Учителі, для яких педагогічна діяльність є другою кар'єрою, — це вчителі, для яких викладання не було першим кар'єрним вибором і які мають щонайменше 10 років досвіду роботи поза сферою освіти.

3. Умови зайнятості — це умови педагогічного або трудового договору, наприклад пільги та графік роботи, без урахування заробітної плати.

4. Оцінки слід інтерпретувати з обережністю через вищий ризик зміщення внаслідок невідповідей.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/es84jw>.

Таблиця 6. Порівняння задоволеності роботою, робочого тиску, навантаження, участі в професійному розвитку та незадоволеного попиту на нього у вчителів та інших працівників (2023)

Результати на основі відповідей дорослих, Дослідження навичок дорослих (PIAAC)

	Частка дорослих, які повідомляють, що «задоволені» або «надзвичайно задоволені» своєю роботою						Частка дорослих, які повідомляють, що за останні 12 місяців були навчальні заходи, у яких вони хотіли взяти участь, але не взяли (тобто «незадоволений попит»)					
	За родом занять						За родом занять					
	Учителі початкової, середньої та професійної освіти (a)		Інші зайняті дорослі віком 16–65 років зі ступенем бакалавра, магістра або еквівалентним рівнем освіти (b)		Різниця (a) – (b)		Учителі початкової, середньої та професійної освіти (a)		Інші зайняті дорослі віком 16–65 років зі ступенем бакалавра, магістра або еквівалентним рівнем освіти (b)		Різниця (a) – (b)	
	%	СП	%	СП	в. п.	СП	%	СП	%	СП	в. п.	СП
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)	(30)
Країни ОЕСР												
Австрія	88,9	(5,3)	87,7	(2,2)	1,2	(6,3)	41,2	(6,6)	20,4	(0,8)	20,8	(6,6)
Канада	89,7	(2,8)	84,7	(1,9)	5,0	(3,4)	42,5	(6,0)	28,0	(0,8)	14,5	(6,2)
Чилі	60,4	(9,4)	81,8	(2,1)	-21,4	(9,5)	62,5	(6,1)	36,9	(1,0)	25,5	(6,2)
Хорватія	92,1	(3,7)	88,0	(1,8)	4,1	(3,7)	30,9	(6,5)	13,1	(0,9)	17,8	(6,4)
Чехія	88,6	(4,1)	81,2	(1,9)	7,5	(4,8)	34,1	(6,5)	24,7	(0,9)	9,4	(6,5)
Данія	88,1	(4,0)	89,8	(1,2)	-1,7	(4,0)	43,6	(4,9)	32,1	(1,0)	11,5	(5,0)
Естонія	86,4	(3,4)	89,7	(0,9)	-3,3	(3,4)	43,5	(4,2)	36,7	(0,6)	6,8	(4,3)
Фінляндія	91,3	(4,3)	86,8	(1,3)	4,6	(4,5)	52,9	(5,9)	32,9	(0,8)	19,9	(6,0)
Франція	73,5	(4,2)	83,6	(1,4)	-10,1	(4,4)	28,6	(3,3)	21,7	(0,7)	7,0	(3,4)
Німеччина	78,5	(6,3)	80,4	(1,3)	-1,9	(6,6)	32,3	(5,7)	20,3	(0,8)	12,0	(5,8)
Угорщина	59,8	(7,1)	83,1	(1,7)	-23,4	(7,1)	18,8	(4,2)	14,8	(0,7)	4,0	(4,1)
Ірландія	85,5	(4,8)	85,7	(1,3)	-0,2	(4,9)	36,0	(5,2)	23,8	(0,9)	12,2	(5,5)
Ізраїль	83,8	(4,7)	91,2	(1,4)	-7,4	(4,9)	26,2	(3,2)	22,7	(0,7)	3,5	(3,4)
Італія	с	с	86,5	(2,7)	с	с	30,3	(8,3)	19,0	(1,3)	11,3	(8,4)
Японія	85,7	(4,2)	66,1	(2,1)	19,6	(4,7)	42,2	(5,5)	24,1	(0,7)	18,1	(5,3)
Корея	с	с	72,8	(3,8)	с	с	27,0	(5,7)	19,9	(0,8)	7,1	(5,7)
Латвія	71,3	(6,6)	86,8	(1,5)	-15,5	(6,8)	30,6	(4,7)	27,3	(0,9)	3,3	(4,7)
Литва	71,6	(6,1)	84,8	(2,0)	-13,2	(6,3)	38,8	(4,6)	20,0	(0,8)	18,8	(4,6)
Нідерланди	92,5	(3,5)	89,7	(1,2)	2,8	(3,9)	37,1	(6,1)	20,7	(0,9)	16,5	(5,9)
Нова Зеландія	85,6	(4,4)	79,2	(2,3)	6,5	(4,8)	37,8	(7,8)	32,5	(1,3)	5,4	(7,8)
Норвегія	83,9	(3,6)	89,2	(1,0)	-5,4	(3,5)	28,3	(3,3)	28,8	(0,9)	-0,5	(3,5)
Польща	96,9	(3,1)	94,7	(1,2)	2,2	(3,1)	12,4	(4,0)	6,2	(0,5)	6,2	(4,0)
Португалія	с	с	78,7	(2,1)	с	с	44,4	(9,8)	29,7	(1,1)	14,7	(10,0)
Словаччина	90,0	(3,7)	86,9	(2,1)	3,1	(4,5)	15,9	(3,5)	8,8	(0,7)	7,1	(3,6)
Іспанія	92,5	(2,5)	84,9	(1,5)	7,6	(3,0)	36,5	(4,7)	27,2	(0,7)	9,3	(4,9)
Швеція ³	95,2	(2,9)	88,1	(1,6)	7,0	(3,1)	27,0	(4,8)	28,2	(0,9)	-1,2	(4,6)
Швейцарія	90,9	(2,6)	90,2	(0,9)	0,7	(2,9)	30,5	(3,7)	23,2	(0,7)	7,3	(3,7)
Сполучені Штати	92,8	(3,0)	86,5	(1,3)	6,3	(3,1)	23,3	(6,6)	30,5	(1,2)	-7,2	(7,0)
Інші економіки												
Англія (Велика Британія)	86,5	(4,2)	82,5	(1,6)	4,0	(4,5)	27,9	(6,0)	20,9	(0,8)	7,0	(5,9)
Фламандська спільнота (Бельгія)	89,3	(3,8)	89,8	(1,2)	-0,5	(3,8)	25,4	(4,2)	23,0	(1,0)	2,4	(4,4)
Середнє ОЕСР PIAAC-29	84,6	(0,9)	84,9	(0,3)	-1,0	(1,0)	33,7	(1,0)	24,3	(0,2)	9,4	(1,0)

Примітка. Статистично значущі відмінності виділено жирним шрифтом. Код «с» означає, що спостережень замало для отримання надійних оцінок. СП — стандартна похибка; в. п. — відсоткові пункти. Деякі стовпці з даними доступні онлайн.

1. Зайнятими повний робочий день вважаються особи, які працюють 30 годин на тиждень і більше.
2. Включно з будь-якою звичайною оплачуваною або неоплачуваною понаднормовою роботою, але без урахування обідніх та інших перерв.
3. У Швеції більшість учителів працюють у режимі так званої «ferietjänst»: їхній річний робочий час зосереджено в періоди навчальних семестрів (що часто означає дещо довший робочий тиждень), натомість він передбачає тривалі безперервні відпустки під час учнівських канікул.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/es84jw>.

Таблиця 7. Зміни кількості вчителів, класів і контингенту учнів у 2015–2024 роках та прогнозовані зміни чисельності дітей у 2024–2033 роках

Державні та приватні заклади освіти

	Індекс зміни кількості учнів, охоплених освітою, у 2015–2024 роках (2015 = 100)					Індекс зміни кількості вчителів, які викладають у класах, в еквіваленті повної зайнятості у 2015–2024 роках (2015 = 100)		Індекс зміни кількості класів у закладах освіти у 2015–2024 роках (2015 = 100)		Індекс прогнозованої зміни чисельності дітей у 2024–2033 роках (2024 = 100)			
	За віком (повне та неповне навчальне навантаження)			За рівнем освіти, в еквіваленті повного навантаження		За рівнем освіти		За рівнем освіти		За віком			
	5–9	10–14	5–14	Початкова	Базова середня	Початкова	Базова середня	Початкова	Базова середня	0–4	5–9	10–14	5–14
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Країни ОЕСР													
Австралія	104	116	110	106	m	117	m	93	100	104	102	101	101
Австрія	112	105	109	112	106	111	105	111	104	102	92	103	97
Бельгія	99	113	106	103	99	111	103	m	m	103	94	92	93
Канада	106	118	112	110	m	114	m	m	m	96	91	95	93
Чилі	98	109	103	101	108	124	124	102	105	93	95	92	93
Колумбія ¹	96	94	95	90	93	98	110	93	100	89	88	94	91
Коста-Рика ²	100	102	101	97	92	108	95	102	107	84	71	74	72
Чехія	104	126	114	109	130	116	123	114	130	87	88	93	90
Данія ³	93	96	95	92	101	93	100	110	125	105	99	99	99
Естонія	101	124	112	112	133	126	124	111	125	88	84	87	86
Фінляндія	94	108	101	101	111	114	108	102	110	99	89	83	86
Франція ^{2,4}	95	105	100	96	102	106	101	107	101	101	97	89	93
Німеччина	117	104	110	115	104	117	107	111	111	95	97	108	103
Греція	84	99	91	88	105	116	105	90	99	90	89	85	87
Угорщина	98	94	96	97	93	99	89	92	97	95	98	102	100
Ісландія	97	117	107	106	121	116	116	106	118	113	114	101	107
Ірландія ⁴	96	119	107	99	m	127	m	111	m	98	84	83	83
Ізраїль	118	119	119	118	117	197	115	122	119	114	115	117	116
Італія	84	96	90	89	95	104	105	92	100	99	84	80	82
Японія	92	92	92	93	92	107	100	93	92	96	82	80	81
Корея	87	91	89	92	85	108	104	102	98	100	59	61	60
Латвія	103	107	105	106	112	90	91	96	97	77	70	86	77
Литва	109	109	109	112	99	84	71	96	90	82	78	78	78
Люксембург	119	118	118	120	116	157	135	119	116	112	113	107	110
Мексика	91	95	93	92	98	107	m	89	102	90	92	92	92
Нідерланди	96	94	95	94	95	95	98	m	m	116	107	96	101
Нова Зеландія	103	118	110	104	118	105	111	m	m	97	93	95	94
Норвегія	96	107	101	101	112	106	137	m	m	108	95	88	91
Польща	106	120	113	m	m	m	m	m	m	83	79	86	83
Португалія	98	95	97	92	91	101	96	98	103	98	96	92	94
Словаччина	115	114	114	113	122	135	88	111	111	84	86	97	91
Словенія	103	126	114	m	m	m	m	119	118	91	84	86	85
Іспанія	90	109	99	95	110	109	123	99	114	104	90	84	87
Швеція	108	121	114	107	124	111	136	105	123	93	83	91	87
Швейцарія ⁴	114	113	113	115	108	121	109	114	107	101	97	103	100
Туреччина	113	107	110	104	104	108	129	96	112	98	101	104	102
Велика Британія ²	100	116	108	101	115	87	100	103	73	99	91	91	91
Сполучені Штати	94	100	97	96	101	107	108	101	127	101	95	93	94
Середнє ОЕСР	101	108	104	102	106	113	108	104	108	97	91	92	91
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ													
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	99	71	74	72
Бразилія	101	92	97	93	89	104	98	113	108	91	94	100	97
Болгарія	88	99	93	89	84	153	118	m	m	86	81	85	83
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	91	98	95	89	98	113	112	m	m	85	87	89	88
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	97	94	91	92
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	96	102	102	102
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія	89	91	90	93	91	97	95	m	m	91	84	87	86
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	113	110	100	105
Південно-Африканська Республіка	92	113	103	m	m	m	m	m	m	95	108	112	110
Середнє ЄС-25	100	108	103	101	106	112	106	105	110	95	89	91	90
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. Стовпці 6 і 7 охоплюють усіх учителів, які викладають у класах, без розмежування повністю кваліфікованих учителів і вчителів без повної кваліфікації.

1. Значення 2024 року щодо вчителів, які викладають у класах (стовпці 6 і 7), обчислено за точнішою методологією, ніж значення 2015 року. Хоча з суто методологічного погляду ці показники не є повністю зіставними, попередні дані вважаються достатньо надійними для наближеного порівняння.

2. Звітний період — 2016 замість 2015.

3. Звітний період — 2023 замість 2024 для даних про кількість класів у Данії.

4. Дані про учнів, учителів і кількість класів (за рівнем освіти) стосуються лише державних закладів освіти.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/es84jw>.

Частина А. Результати діяльності закладів освіти та вплив навчання

Розділ А1. Який рівень освіти мають дорослі?

Ключові положення

- У більшості країн ОЕСР і країн-партнерів молоді чоловіки частіше, ніж молоді жінки, не мають старшої середньої освіти. У середньому по країнах ОЕСР 14% чоловіків віком 25–34 роки не здобули старшої середньої освіти, тоді як серед жінок цього віку таких 11%.
- З розширенням вищої освіти за останнє десятиліття професійна старша середня освіта як найвищий здобутий рівень стала менш поширеною. У середньому по країнах ОЕСР вона є найвищим рівнем освіти для 25% осіб віком 55–64 роки і лише для 19% осіб віком 25–34 роки.
- Найпоширенішим рівнем вищої освіти є ступінь бакалавра або еквівалентний йому: близько 48% осіб віком 25–64 роки з вищою освітою мають ступінь бакалавра як найвищий здобутий рівень освіти.

Рисунок А1.1. Розподіл дорослих за рівнем освіти (2025)

У відсотках, особи віком 25–64 роки



1. Звітний період відрізняється від 2025.

Дані див. у таблиці А1.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/tcxh4>.

Контекст

Рівень освіти є ключовим показником людського капіталу і відіграє важливу роль у формуванні результатів на ринку праці та загального добробуту. Вищий рівень освіти, як правило, пов'язаний із кращими перспективами працевлаштування (див. розділ А3) та вищими заробітками (див. розділ А4), а також впливає на баланс між роботою та особистим життям (див. розділ А6). У міру розвитку економік і зміни вимог до навичок системи освіти постають перед завданням забезпечити здобувачів освіти знаннями та навичками, необхідними для успіху як у професійній діяльності, так і в суспільстві.

За останні десятиліття частка осіб із вищою освітою в країнах ОЕСР суттєво зросла, тоді як професійна освіта та навчання (ПОН) на рівні старшої середньої та післясередньої невищої освіти залишаються важливим складником систем освіти. Історично професійну освіту на рівні старшої середньої та післясередньої освіти і вищу освіту часто розглядали як окремі або альтернативні шляхи виходу на ринок праці, оскільки в багатьох країнах ОЕСР більшість студентів, які вступають до закладів вищої освіти, на рівні старшої середньої освіти навчаються за загальноосвітніми програмами. Однак на практиці професійний шлях і шлях вищої освіти часто відповідають різним уподобанням здобувачів освіти, потребам ринку праці та інституційним умовам, а не є конкурентними альтернативами. Водночас у багатьох країнах відмінність між цими шляхами стає менш вираженою: програми вищої освіти дедалі частіше включають прикладні компоненти та навчання на робочому місці, а професійно орієнтовані програми короткого циклу вищої освіти розширюють можливості для переходу на вищі рівні освіти (OECD, 2022^[1]). Загалом надзвичайно важливо забезпечити, щоб зростання рівня освіти супроводжувалося відповідним поліпшенням навичок.

Щоб зрозуміти закономірності здобуття освіти, слід відмовитися від припущення, що вища освіта завжди «краща», а також від уявлення про те, що професійна та вища освіта взаємовиключні. Освітні траєкторії різняться за своїми цілями, змістом і очікуваними результатами, а їхня цінність залежить від індивідуальних прагнень, можливостей подальшого навчання та ситуації на ринку праці. У міру того як системи освіти адаптуються до змін у попиту на навички, розширення можливостей переходу між різними рівнями та спрямуваннями освіти стає дедалі важливішою метою політики.

У цьому розділі розглянуто рівень освіти в країнах ОЕСР — від освіти нижче старшої середньої до старшої середньої та вищої освіти — з особливою увагою до розподілу кваліфікацій за різними рівнями освіти та спрямуваннями програм. Статистика рівня освіти є важливим показником навичок і кваліфікацій, наявних у населення, і допомагає оцінювати результати освіти та ринку праці, економічну конкурентоспроможність і соціальну інклюзію.

Інші висновки

- Рівень освіти та рівень володіння навичками в країнах ОЕСР тісно пов'язані. У країнах ОЕСР понад четверо з п'яти дорослих, які демонструють високий рівень навичок у читанні, математиці та адаптивному розв'язанні проблем, мають вищу освіту. Водночас дорослі з освітою нижче старшої середньої становлять менше 1% цієї групи з високим рівнем навичок.
- Хоча більшість людей із високим рівнем навичок мають вищу освіту, не всі особи з вищою освітою мають високий рівень навичок. Близько 18% дорослих із низьким рівнем навичок в усіх сферах мають вищу освіту, а це свідчить про те, що формальна кваліфікація сама по собі не повністю відображає рівень навичок дорослих.
- Регіональні дані засвідчують значні відмінності в доступі до освіти. У Мексиці частка дорослих з освітою нижче старшої середньої коливається від 32% у Мехіко до 69% у штаті Чьяпас — розрив становить 37 відсоткових пунктів. В Іспанії різниця між Країною Басків (20%) і Сеутою (49%) сягає 29 відсоткових пунктів, а в Республіці Туреччина ця частка коливається від 36% в Анкарі до 69% у регіоні «Південно-Східна Анатолія — Центр», що відповідає розриву в 33 відсоткові пункти.

Аналіз

Рівень освіти нижче старшої середньої

Здобуття старшої середньої освіти стало базовою вимогою для успішної участі в житті багатьох сучасних економік і суспільств. Дорослі без старшої середньої освіти стикаються з вищим ризиком безробіття, нижчими заробітками та менш гнучкими умовами праці, ніж їхні однолітки з вищим рівнем освіти (див. розділи A3, A4 і A6). Дорослі з низьким рівнем освіти також рідше беруть участь в освіті та навчанні дорослих, що обмежує їхню здатність адаптуватися до змін у вимогах до навичок упродовж трудового життя (див. розділ A5).

Попри розширення систем освіти за останні десятиліття, у 2025 році в середньому по країнах ОЕСР 18% дорослих віком 25–64 роки не мали старшої середньої освіти. У Коста-Риці та Мексиці старшої середньої освіти не мають близько 50% дорослих або більше (таблиця A1.1).

Рівень освіти молодших поколінь продовжує зростати. У країнах ОЕСР частка осіб віком 25–34 роки без старшої середньої освіти зменшилася з 17% у 2015 році до 12% у 2025 році. Серед країн ОЕСР найвищу частку молодих дорослих з освітою нижче старшої середньої як у 2015, так і в 2025 році зафіксовано в Мексиці, хоча вона зменшилася з 55% у 2015 році до 40% у 2025 році, що свідчить про значний прогрес. На протилежному кінці шкали — Корея, яка мала найнижчу частку в обидва роки: 2% у 2015 році та 1% у 2025 році (таблиця A1.2).

У більшості країн ОЕСР і країн-партнерів молоді чоловіки частіше, ніж молоді жінки, не мають старшої середньої освіти. У середньому по країнах ОЕСР 14% молодих чоловіків віком 25–34 роки не здобули старшої середньої освіти, тоді як серед молодих жінок таких 11%. Гендерний розрив у 8 відсоткових пунктів і більше спостерігається в Аргентині, Бразилії, Коста-Риці, Естонії, Іспанії та Португалії. Лише в Туреччині, Болгарії, Індії, Індонезії, Перу та Румунії (серед країн ОЕСР і країн-партнерів) частка молодих жінок без старшої середньої освіти перевищує відповідну частку молодих чоловіків (таблиця A1.2).

Зменшення частки дорослих без старшої середньої освіти залишається ключовим пріоритетом політики в країнах ОЕСР. Уряди продовжують впроваджувати політику, спрямовану на запобігання передчасному вибуттю з освіти та навчання, підтримку можливостей «другого шансу» та зміцнення зв'язків між освітою, навчанням і працевлаштуванням (див. вставку A2.1 у розділі A2 та розділ B3).

Старша середня або післясередня невища освіта

Старшу середню освіту можна вважати базовою умовою для сприятливих результатів на ринку праці, оскільки дорослі з освітою нижче цього рівня часто стикаються з високим безробіттям і низькими заробітками впродовж життя (див. розділи A3 і A4). Тоді як деякі країни досягли дуже високих показників здобуття щонайменше старшої середньої освіти й тому зосереджуються на розширенні доступу до вищої освіти, іншим країнам і надалі потрібно розширювати доступ до освіти як на рівні старшої середньої, так і на рівні вищої освіти.

Як видно з рисунка A1.2, динаміка частки молодих дорослих (віком 25–34 роки), для яких найвищим здобутим рівнем є старша середня або післясередня невища освіта, у 2015–2025 роках у різних країнах була різною. У середньому по країнах ОЕСР частка молодих дорослих із цим рівнем освіти дещо зменшилася — з 41% у 2015 році до 39% у 2025 році. У деяких країнах ця частка помітно зросла, зокрема в Коста-Риці (з 20% до 31%), Мексиці (з 24% до 31%), Португалії (з 34% до 43%) та Південно-Африканській Республіці (з 39% до 49%). Натомість суттєве зменшення зафіксовано, наприклад, у Хорватії (з 64% до 54%), Франції (з 42% до 34%), Німеччині (з 58% до 45%), Ірландії (з 39% до 29%) та Великій Британії (з 36% до 28%).

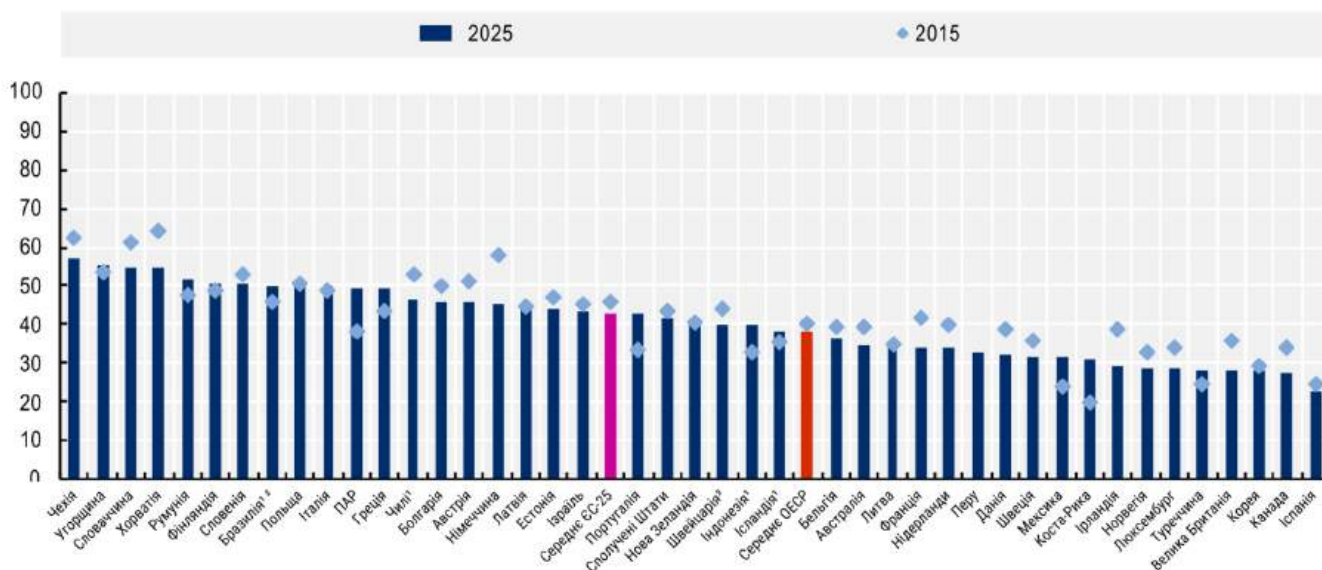
В усіх країнах ОЕСР, де частка осіб зі старшою середньою освітою за останнє десятиліття зменшилася, частка осіб із вищою освітою зросла. Це свідчить про те, що зменшення пов'язане з тим, що здобувачі освіти продовжують навчання після старшої середньої освіти, а не зі скороченням доступу до освітніх можливостей. Водночас у більшості країн, де частка осіб зі старшою середньою освітою зросла, частка осіб з освітою нижче цього рівня зменшувалася, оскільки дедалі більше людей продовжують навчання до здобуття старшої середньої освіти. Загалом ці тенденції вказують на широке розширення участі в освіті на різних рівнях і за різними спрямуваннями програм майже в усіх країнах ОЕСР і країнах-

партнерах за останнє десятиліття (таблиця A1.2). У багатьох країнах роль старшої середньої освіти, особливо через траєкторії професійної освіти та навчання (ПОН), тісно пов'язана з результатами на ринку праці; цей зв'язок докладніше розглянуто на рисунку A1.3.

Гендерні розриви в частці осіб зі старшою середньою освітою серед 25–34-річних за останні десять років залишалися досить стабільними. У 2025 році в середньому по країнах ОЕСР 44% молодих чоловіків мали старшу середню або післясередню невищу освіту, що на 10 відсоткових пунктів більше, ніж серед молодих жінок (34%). У 2015 році розрив був подібним — близько 9 відсоткових пунктів (46% серед молодих чоловіків і 37% серед молодих жінок). Щодо вищої освіти розрив має протилежний напрям: у середньому частка жінок віком 25–34 роки з вищою освітою перевищує відповідну частку чоловіків на 13 відсоткових пунктів (таблиця A1.2).

Рисунок A1.2. Динаміка частки осіб віком 25–34 роки, для яких найвищим здобутим рівнем є старша середня або післясередня невища освіта (2015 і 2025)

У відсотках



1. Звітний період відрізняється від 2025.

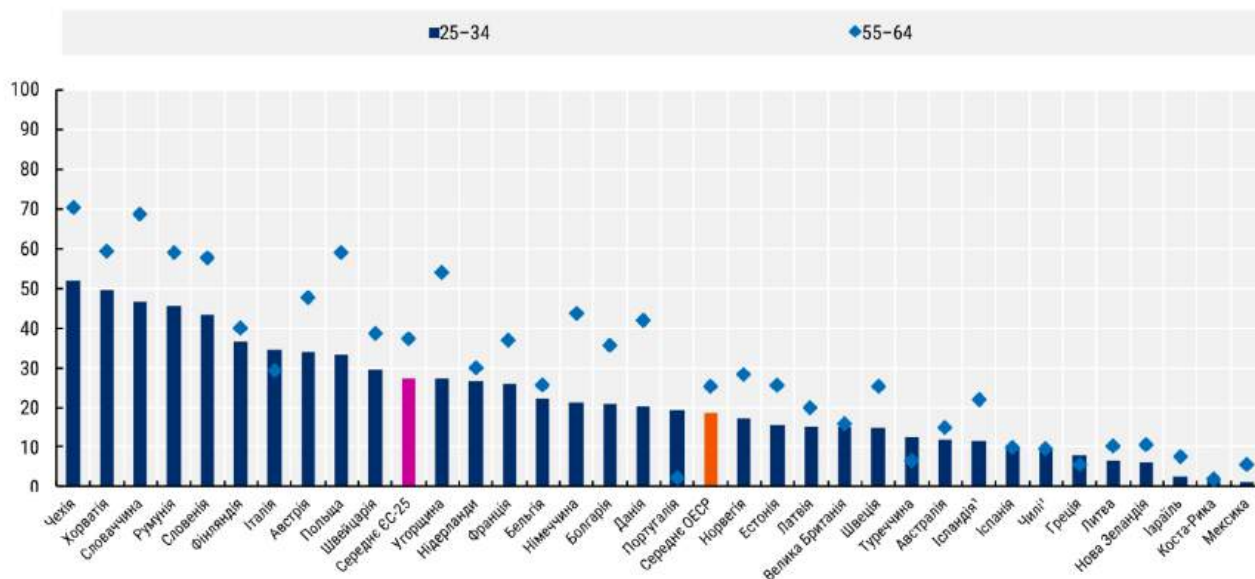
2. Звітний період відрізняється від 2015.

3. Розрив у часовому ряду у 2020 році впливає на тяглість даних для Швейцарії. Докладніше див. Sources, Methodologies and Technical Notes. Дані див. у таблиці A1.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/tcxh4>.

Країни відрізняються також тим, якою мірою старша середня освіта пропонується за професійним спрямуванням, і між ними існують суттєві відмінності в частці дорослих, для яких найвищим здобутим рівнем є професійна старша середня освіта (таблиця A1.1). Як видно з рисунка A1.3, у більшості країн ОЕСР і країн-партнерів старші дорослі частіше, ніж молодші, мають професійну старшу середню освіту як найвищий рівень освіти. У середньому по країнах ОЕСР професійну старшу середню освіту мають 25% осіб віком 55–64 роки і 19% осіб віком 25–34 роки. Особливо великі відмінності спостерігаються в Данії, Німеччині, Угорщині, Польщі та Словаччині, де частка старших дорослих перевищує частку молодших більш ніж на 20 відсоткових пунктів. Ці відмінності можуть бути наслідком поєднання кількох чинників, зокрема змін у пропозиції та привабливості професійних програм, а також розширення можливостей переходу на вищі рівні освіти. Лише в кількох країнах спостерігається протилежна картина: молодші дорослі частіше, ніж старші, мають професійну старшу середню освіту. Особливо це стосується Португалії (19% серед осіб віком 25–34 роки порівняно з 2% серед осіб віком 55–64 роки) та Туреччини (12% порівняно з 6%). У Португалії ця закономірність узгоджується з національними реформами останніх десятиліть, спрямованими на розширення пропозиції професійної старшої середньої освіти (OECD, 2018^[2]).

Рисунок А1.3. Частка дорослих, для яких найвищим здобутим рівнем є професійна старша середня освіта, за віковими групами (2025)

У відсотках



1. Звітний період відрізняється від 2025.

Дані див. у таблиці А1.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/tcxh4>.

Крім того, тенденції свідчать про те, що пріоритети політики, моделі участі в освіті та освітні результати останніми роками змінювалися. Нещодавні дослідження ОЕСР наголошують на ПОН як на ключовому складнику систем освіти та важливому шляху розвитку навичок, затребуваних на ринку праці, що відображає посилення зусиль політики, спрямованих на підвищення привабливості та статусу професійної освіти (OECD, 2023^[3]). Водночас у середньому по країнах ОЕСР частка молодих дорослих, для яких найвищим здобутим рівнем є професійна старша середня або післясередня невища освіта, зменшилася з 25% у 2015 році до 23% у 2025 році. Ця тенденція однаково стосується і чоловіків, і жінок, а гендерний розрив на цьому рівні залишається на рівні 7 відсоткових пунктів (таблиця А1.2, онлайн-стовпці). Хоча це відображає зміни в частці осіб, для яких найвищою кваліфікацією є професійна освіта на рівні старшої середньої та післясередньої невищої освіти, це не є однозначним свідченням зміни загального значення професійної освіти. У деяких країнах зменшення частки осіб із професійною освітою на рівні старшої середньої та післясередньої невищої освіти може частково відображати дедалі частіший перехід до вищої освіти, зокрема до професійно орієнтованих, прикладних програм і програм вищої професійної освіти.

Вища освіта

Найпоширенішим рівнем вищої освіти є ступінь бакалавра: близько 48% осіб віком 25–64 роки з вищою освітою мають ступінь бакалавра або еквівалентну кваліфікацію як найвищий здобутий рівень освіти. Далі йде ступінь магістра: близько 34% дорослих із вищою освітою мають його як найвищу кваліфікацію. Така структура відображає високий попит на ринку праці на висококваліфікованих працівників, а ступені бакалавра і магістра є ключовими шляхами до працевлаштування в наукомістких секторах. Натомість відносно невелика частка дорослих із вищою освітою має як найвищий здобутий рівень кваліфікацію короткого циклу вищої освіти (16%), а ще менша частка (близько 3%) здобула ступінь доктора (таблиця А1.1). Хоча випускники докторантури становлять відносно невелику частку населення, докторська освіта залишається вкрай важливою для досліджень, інновацій і розвитку навичок високого рівня. Нещодавній аналіз ОЕСР також засвідчує дедалі більшу складність і диверсифікацію академічної та дослідницької кар'єри, а також зростання значення навичок провадження передових досліджень і цифрових компетентностей у різних секторах (OECD, 2024^[4]).

У 2015–2025 роках частка осіб віком 25–34 роки з вищою освітою зросла майже в усіх країнах ОЕСР, для яких наявні зіставні дані. У середньому по країнах ОЕСР ця частка зросла з 42% у 2015 році до 49% у 2025 році. Особливо значне зростання — на 12 відсоткових пунктів і більше — зафіксовано в Чилі, Ірландії, Люксембурзі, Іспанії та Туреччині. У більшості інших країн ОЕСР зростання було помірнішим, а Угорщина, Ізраїль і Фінляндія виявилися єдиними країнами ОЕСР, де частка осіб із вищою освітою за цей період не зросла або дещо зменшилася (таблиця А1.2).

Гендерні відмінності у здобутті вищої освіти серед осіб віком 25–34 роки за останні десять років майже не змінилися. У 2025 році в середньому по країнах ОЕСР вищу освіту мали 56% молодших жінок і 43% чоловіків. Цей розрив у 13 відсоткових пунктів на користь жінок дещо більший, ніж у 2015 році (12 відсоткових пунктів) (таблиця А1.2).

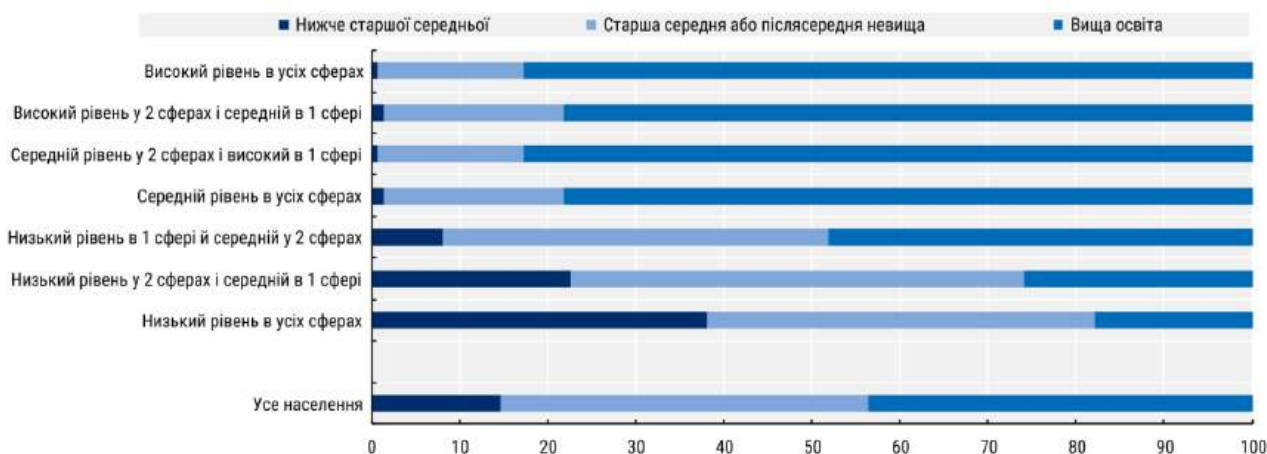
Хоча загальний гендерний розрив у країнах ОЕСР залишався відносно стабільним, тенденції на національному рівні суттєво різняться. У деяких країнах розрив між молодими чоловіками та жінками в здобутті вищої освіти за останнє десятиліття ще збільшився: в Ісландії — на 11 відсоткових пунктів у 2015–2024 роках, у Туреччині — на 9 відсоткових пунктів, у Кореї — на 8 відсоткових пунктів. У Туреччині частки чоловіків і жінок із вищою освітою у 2015 році були майже однаковими, але впродовж наступного десятиліття жінки помітно випередили чоловіків. Натомість у деяких країнах розрив скоротився. Наприклад, у Латвії гендерний розрив зменшився приблизно на 9 відсоткових пунктів, переважно завдяки зростанню частки чоловіків із вищою освітою. Утім, у 2015 році Латвія мала винятково великий гендерний розрив і у 2025 році все ще мала один із найбільших розривів у здобутті вищої освіти серед країн ОЕСР (таблиця А1.2).

Рівень освіти та навички

Рівень освіти тісно пов'язаний із навичками, якими володіють дорослі, хоча вищий рівень освіти не гарантує вищого рівня володіння навичками. На основі даних Дослідження навичок дорослих ОЕСР (PIAAC) (OECD, 2026^[5]) на рисунку А1.4 показано розподіл дорослих за рівнем освіти залежно від рівня навичок (середнє ОЕСР) із використанням комбінованого показника рівня володіння навичками читання, математичними навичками та навичками адаптивного розв'язання проблем. Докладніше про побудову комбінованого показника навичок див. розділ «Методологія» нижче.

Рисунок А1.4. Рівень освіти дорослих за комбінованим рівнем навичок, середнє ОЕСР (2023)

У відсотках; особи віком 25–64 роки; Дослідження навичок дорослих (PIAAC)



Примітка. Оцінки на цьому рисунку отримано на основі Дослідження навичок дорослих ОЕСР. Через відмінності в джерелах даних, складі країн і охопленні населення можливі незначні розбіжності з таблицею А1.1, яка ґрунтується на опитувальнику NEAC.

Дані див. у таблиці А1.4, доступній онлайн. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/tcxh4>.

У країнах ОЕСР понад четверо з п'яти дорослих, які демонструють високий рівень навичок у читанні, математиці та адаптивному розв'язанні проблем, мають вищу освіту, тоді як дорослі з освітою нижче старшої середньої становлять менше 1% цієї групи. Частка дорослих із вищою освітою різко зростає при переході від осіб із середнім рівнем навичок до осіб із високим рівнем щонайменше в одній сфері:

з 48% серед дорослих із середнім рівнем навичок в усіх сферах до майже 72% серед тих, хто демонструє високий рівень навичок щонайменше в одній сфері (рисунки A1.4).

Водночас дорослі з освітою нижче старшої середньої найрідше мають високий рівень навичок хоча б в одній сфері. Хоча вони становлять лише 15% усього населення, на них припадає 38% населення з низьким рівнем навичок в усіх сферах. Дорослі зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою становлять найбільшу частку дорослих із низьким рівнем навичок в усіх сферах — 44% цієї групи (рисунки A1.4).

Хоча більшість людей із високим рівнем навичок мають вищу освіту, не всі особи з вищою освітою мають високий рівень навичок. Близько 18% дорослих із низьким рівнем навичок в усіх сферах мають вищу освіту, а це свідчить про те, що формальна кваліфікація сама по собі не повністю відображає рівень навичок дорослих (рисунки A1.4). У Канаді, Данії, Фінляндії, Ізраїлі та Кореї дорослі з вищою освітою становлять понад 25% населення з низьким рівнем навичок в усіх сферах; усі ці країни належать до країн із найвищою часткою осіб із вищою освітою (таблиця A1.1 і таблиця A1.4, доступна онлайн). Загалом ці результати свідчать про те, що вищий рівень освіти сам по собі не гарантує високого рівня базових навичок у дорослому віці, і підкреслюють важливість розширення можливостей для набуття та підтримання цих навичок упродовж життя.

Відмінності в рівні освіти між регіонами країн

Рівень освіти може суттєво різнитися в межах країн, і ці відмінності часто відображають давні економічні, демографічні та географічні диспропорції всередині країн. Великі міста зазвичай приваблюють більше людей із високим рівнем освіти, оскільки пропонують ширший доступ до закладів вищої освіти, більше можливостей працевлаштування з високими вимогами до кваліфікації та диверсифікованіші ринки праці. Натомість сільські та віддалені регіони часто мають обмеженіший доступ до освітніх можливостей, слабший попит на висококваліфікованих працівників на ринку праці та вищі темпи старіння населення (OECD, 2024^[6]).

Моделі внутрішньої міграції можуть ще більше посилювати ці регіональні відмінності. Молодші дорослі та випускники закладів вищої освіти частіше переїжджають до міських центрів у пошуках можливостей для навчання та працевлаштування, що сприяє концентрації населення з високим рівнем освіти в столичних регіонах. Водночас нижчий рівень освіти в деяких сільських та економічно неблагополучних регіонах частково пов'язаний із нижчими доходами, меншою кількістю освітніх траєкторій і обмеженим доступом до послуг та інфраструктури.

Важливу роль у формуванні регіональних відмінностей у рівні освіти відіграє також організація систем освіти та ринків праці. Країни з сильними системами професійної освіти та навчання й збалансованим регіональним економічним розвитком часто мають менші регіональні диспропорції, тоді як у країнах із дуже концентрованою економічною діяльністю розриви в освіті між регіонами можуть бути більшими. Отже, регіональна нерівність у рівні освіти тісно пов'язана з ширшою територіальною нерівністю в можливостях працевлаштування, продуктивності праці та економічному розвитку (OECD, 2024^[6]).

У більшості країн ОЕСР загальна частка осіб віком 25–64 роки з вищою освітою суттєво різниться між регіонами, а особливо великі регіональні відмінності спостерігаються в Чехії, Канаді та Угорщині. Найбільші відмінності — у Чехії, де частка осіб із вищою освітою коливається від 16% у Північно-Західному регіоні до 55% у Празі, тобто розрив становить 39 відсоткових пунктів. У Канаді розрив становить 38 відсоткових пунктів — від 33% у Нунавуті до 71% в Онтаріо, а в Угорщині частка коливається від 21% у Північній Угорщині до 59% у Будапешті, тобто різниця також становить 38 відсоткових пунктів. Натомість у деяких країнах частка осіб із вищою освітою розподілена рівномірніше, а розриви між регіонами вужчі. У Словенії розрив становить лише 9 відсоткових пунктів — від 31% у Східній Словенії до 40% у Західній Словенії. В Ірландії він становить 10 відсоткових пунктів — від 53% у Північному та Західному регіоні до 63% у Східному та Центральному регіоні, а в Італії — 12 відсоткових пунктів між Сицилією (17%) та Лаціо (29%) (таблиця A1.5, доступна онлайн).

У низці країн ОЕСР спостерігаються також суттєві регіональні відмінності в частці дорослих з освітою нижче старшої середньої. Особливо великі регіональні диспропорції зафіксовано в Канаді, Мексиці, Португалії та Туреччині. У Канаді ця частка коливається від 5% в Онтаріо до 43% у Нунавуті — різниця

становить 38 відсоткових пунктів. Так само в Мексиці частка коливається від 32% у Мехіко до 69% у штаті Чьяпас — розрив становить 37 відсоткових пунктів. У Туреччині частка коливається від 36% в Анкарі до 69% у регіоні «Південно-Східна Анатолія — Центр», що відповідає розриву в 34 відсоткові пункти, а в Португалії різниця між Великим Лісабоном (25%) та Автономним регіоном Азорські острови (57%) становить 32 відсоткові пункти. І навпаки, у деяких країнах регіональні відмінності в частці осіб з освітою нижче старшої середньої обмеженіші. У Фінляндії розрив між Північною та Східною Фінляндією (10%) і регіоном Гельсінкі-Уусімаа (12%) становить лише 3 відсоткові пункти. Так само в Литві різниця між Столичним регіоном (2%) і регіоном Центральної та Західної Литви (5%) становить 3 відсоткові пункти — подібно до різниці між Західною Словенією (9%) і Східною Словенією (12%) (таблиця A1.5, доступна онлайн).

Визначення

Вікові групи: дорослі — особи віком 25–64 роки; молодші дорослі — особи віком 25–34 роки.

Рівень освіти — найвищий рівень освіти, успішно здобутий особою.

Рівні освіти: опис усіх рівнів МСКО 2011 див. у Посібнику для читача на початку цього видання.

Когнітивні сфери навичок, на яких ґрунтуються дані PIAAC, — це читання, математичні навички та адаптивне розв'язання проблем:

- **Читання** (literacy) у другому циклі PIAAC визначено як здатність знаходити, розуміти, оцінювати письмові тексти й осмислювати їх для досягнення власних цілей, розвитку знань і потенціалу та участі в житті суспільства. Це охоплює як традиційні друковані, так і цифрові тексти з урахуванням дедалі більшого значення вміння орієнтуватися в інформації та інтерпретувати її в цифровому середовищі. Завдання можуть передбачати роботу з кількома джерелами та форматами, зокрема суцільними (наприклад, речення, абзаци), несуцільними (наприклад, діаграми, таблиці) та змішаними текстами різних жанрів і контекстів.
- **Математичні навички** (numeracy) у другому циклі PIAAC — це здатність знаходити й використовувати математичний зміст, інформацію та ідеї, подані в різний спосіб, і критично міркувати щодо них, щоб справлятися з математичними вимогами різноманітних ситуацій у дорослому житті. Оцінювання охоплює роботу з математичною інформацією як у традиційному, так і в цифровому середовищі, зокрема завдання, що потребують розуміння та застосування математичних понять у реальних життєвих контекстах. Додаткове оцінювання базових компонентів математичних навичок зосереджено на навичках, необхідних для автоматизму та вільного оперування математичною та числовою інформацією.
- Замість попередньої сфери «розв'язання проблем у технологічно насиченому середовищі» у другому циклі запроваджено **адаптивне розв'язання проблем** — здатність досягати власних цілей у динамічних ситуаціях, коли спосіб розв'язання не очевидний одразу. Це потребує залучення когнітивних і метакогнітивних процесів для визначення проблеми, пошуку інформації та застосування рішення в різних інформаційних середовищах і контекстах. Цей ширший конструкт відображає мінливий характер навичок розв'язання проблем, необхідних у сучасному складному та цифровому світі.

Рівні володіння навичками: у кожній із трьох сфер, що оцінюються в Дослідженні навичок дорослих ОЕСР (PIAAC), рівень володіння розглядається як континуум здатності виконувати завдання з опрацювання інформації дедалі вищої складності. Результати подано за 500-бальною шкалою. Для полегшення інтерпретації результатів шкали поділено на «рівні володіння навичками», визначені конкретними діапазонами балів. Для читання та математичних навичок визначено шість рівнів (рівні 1–5 та рівень нижче 1). Кожен рівень описано через характеристики типів завдань, які можуть успішно виконувати дорослі з балами в діапазоні, що визначає цей рівень. Нижче наведено стислий опис типів завдань для кожного рівня; докладніше — у таблицях 2.4, 2.5 і 2.6 міжнародного звіту PIAAC (OECD, 2024^[7]).

- Нижче рівня 1: базові завдання з простим текстом або числовою інформацією.
- Рівень 1 (від 176 балів): завдання, що потребують пошуку інформації в коротких текстах або виконання простих математичних дій.
- Рівень 2 (від 226 балів): завдання, що передбачають поєднання інформації з кількох джерел або застосування базових математичних понять.

- Рівень 3 (від 276 балів): завдання, що потребують інтерпретації та оцінювання складних текстів або складніших математичних міркувань.
- Рівень 4 (від 326 балів): завдання, що передбачають складні міркування та розв'язання проблем зі складними текстами або математичною інформацією.
- Рівень 5 (від 376 балів): завдання, що потребують синтезу та критичного оцінювання складної інформації або застосування складних математичних понять.

У таблиці A1.4 (доступна онлайн) і на рисунку A1.4 використано комбіновані сфери навичок. Ці складені профілі навичок побудовано з використанням правдоподібних значень (plausible values) респондентів у трьох когнітивних сферах PIAAC: читання, математичні навички та адаптивне розв'язання проблем. Для кожного правдоподібного значення бали спочатку розподілено за трьома рівнями володіння навичками відповідно до стандартних порогових значень PIAAC: низький (менше 226 балів), середній (226–325 балів) і високий (326 балів і більше). Потім рівні володіння в трьох сферах поєднано для створення детального профілю навичок із 8 категорій, що відображає розподіл низького, середнього та високого рівнів володіння за сферами. Категорії охоплюють діапазон від респондентів із низьким рівнем навичок в усіх трьох сферах до респондентів із високим рівнем в усіх трьох сферах, а проміжні категорії розрізняють різні поєднання сильних і слабких сторін (наприклад, низький рівень у двох сферах і середній в одному або середній рівень у двох сферах і високий в одній).

Методологія

Профілі рівня освіти ґрунтуються на щорічних даних про частку дорослого населення (віком 25–64 роки) певних вікових груп, яке успішно здобуло певний рівень освіти.

У статистиці ОЕСР визнані кваліфікації за програмами рівня 3 МСКО 2011, тривалість яких недостатня для завершення рівня 3 МСКО 2011, класифікуються як рівень 2 МСКО 2011 (див. Посібник для читача). Якщо країни змогли довести еквівалентність цінності на ринку праці освіти, формально класифікованої як «завершення проміжних програм старшої середньої освіти» (наприклад, отримання п'яти сертифікатів General Certificate of Secondary Education (GCSE) з хорошими оцінками або еквівалентних у Великій Британії; зауважимо, що кожен GCSE видається з окремого шкільного предмета), та «завершення повної програми старшої середньої освіти», то в таблицях, які подають три агреговані рівні освіти, завершення цих програм зараховується як завершення рівня 3 МСКО 2011 (UNESCO-UIS, 2012^[8]).

Більшість країн ОЕСР відносять осіб без формальної освіти до рівня 0 за міжнародною класифікацією МСКО 2011. Тому середні показники за категорією «освіта нижче початкової», імовірно, зазнають впливу такого включення.

Докладніше див. OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics (OECD, 2018^[9]) та Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes.

Щодо даних PIAAC, змінна рівня освіти ґрунтується на рівнях освіти (EDLEVEL3) відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО) 2011 і згрупована за категоріями: освіта нижче старшої середньої (МСКО 1, 2 і короткі програми рівня 3), старша середня освіта (МСКО 3 і 4) та вища освіта (МСКО 5, 6, 7 і 8). За можливості іноземні кваліфікації віднесено до найближчого відповідного рівня національної системи освіти, а до змінної рівня освіти включено відповіді на запитання короткого інтерв'ю щодо освіти (DI_Q04). Розподіл за сферами навичок ґрунтується на правдоподібних значеннях балів із читання (PVLIT), математичних навичок (PVNUM) і адаптивного розв'язання проблем (PVAPS), рівні освіти (EDLEVEL) та демографічних змінних, як-от вік (дорослі віком 25–64 роки).

Джерела

Дані про рівень освіти для більшості країн узято з баз даних ОЕСР, які формує Мережа ОЕСР з питань ринку праці, економічних і соціальних результатів навчання (LSO) на основі національних обстежень робочої сили. Дані про рівень освіти для Аргентини, Індії та Індонезії взято з бази даних Міжнародної організації праці (МОП).

Дані за регіонами країн для окремих показників доступні в Базі даних регіональної статистики ОЕСР (OECD, 2026^[10]).

Дані про рівні володіння навичками ґрунтуються на Дослідженні навичок дорослих (PIAAC) (2023) (OECD, 2026^[5]). PIAAC — це Програма ОЕСР з міжнародного оцінювання компетентностей дорослих. Додаткову інформацію див. у розділі «Про Дослідження навичок дорослих» на початку цього видання.

Список використаних джерел

- OECD (2026), *Educational attainment - Regions*, OECD Data Explorer, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT. [10]
- OECD (2026), *PIAAC data and methodology*, <https://www.oecd.org/en/about/programmes/piaac/piaac-data.html>. [5]
- OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>. [7]
- OECD (2024), *OECD Regions and Cities at a Glance 2024*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f42db3bf-en>. [6]
- OECD (2024), "The state of academic careers in OECD countries: An evidence review", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 91, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ea9d3108-en>. [4]
- OECD (2023), *Spotlight on Vocational Education and Training: Findings from Education at a Glance 2023*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acff263d-en>. [3]
- OECD (2022), *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a81152f4-en>. [1]
- OECD (2018), *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264301528-en>. [2]
- OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>. [9]
- UNESCO-UIS (2012), *International Standard Classification of Education (ISCED) 2011*, UNESCO-UIS, Montreal, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219109>. [8]

Таблиці до розділу A1

Таблиці та примітки

Таблиця A1.1	Рівень освіти дорослих (2025)
Таблиця A1.2	Динаміка рівня освіти осіб віком 25–34 роки за статтю (2015 і 2025)
Таблиця A1.3	Рівень освіти за спрямуванням освітніх програм і віковими групами (2025)
Онлайн-таблиця A1.4	Розподіл дорослих за рівнем освіти та рівнями навичок читання, математичних навичок і навичок адаптивного розв'язання проблем (2023)
Онлайн-таблиця A1.5	Регіони країн із найвищими та найнижчими показниками за рівнем освіти (2025)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/tcxh4>. Інші дані та/або інші показники освіти доступні в OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: а — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряду; с — спостережень замало для надійних оцінок; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; r — значення нижчі за певний поріг надійності, їх слід інтерпретувати з обережністю; x — дані містяться в іншому стовпці (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця А1.1. Рівень освіти дорослих (2025)

Частка осіб віком 25–64 роки з певним рівнем освіти як найвищим здобутим рівнем, %

	Нижче старшої середньої				Старша середня або післясередня невища			Вища освіта				
	Нижче початкової	Початкова	Базова середня	Усього	Старша середня	Післясередня невища	Усього	Короткий цикл вищої освіти	Бакалавр або еквівалент	Магістр або еквівалент	Доктор або еквівалент	Усього
	(1)	(2)	(4)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Країни ОЕСР												
Австралія	0	2	10	12	28	6	34	11	31	10	2	54
Австрія	x(2)	1 ^d	12	13	46	3	49	15	6	15	1	38
Бельгія	2	3	10	15	36	2	37	1	25	20	1	47
Канада	x(2)	2 ^d	5	7	20	10	29	25	25	14 ^d	x(12)	64
Чилі ¹	4	3	15	21	42	a	42	11	23	3	0	37
Колумбія	x(6)	x(6)	m	35	m	x(9)	36	x(14)	m	x(14)	x(14)	29
Коста-Рика	9	24	10	50	21	0	21	7	18	3	0	28
Чехія	0	0	5	6	66 ^d	x(7)	66	0	8	20	1	29
Данія	x(2)	1 ^{d,b}	15 ^b	16 ^b	38 ^b	0 ^b	38 ^b	6 ^b	23 ^b	15 ^b	2 ^b	46 ^b
Естонія	0	1	10	10	37	10	47	5	16	21	1	42
Фінляндія	x(2)	1 ^d	10	11	45	2	46	6	18	17	1	43
Франція	1	2	11	15	40	0	40	14	12	17	1	45
Німеччина	x(2)	6 ^d	8	14	36	14	50	1	20	13	2	35
Греція	1	8	9	18	38	9	47	0	24	10	1	35
Угорщина	0	1	11	12	48	8	57	2	13	16	1	32
Ісландія ¹	x(2)	0 ^d	20	20	29	6	35	6	20	17	1	44
Ірландія	0	2	7	9	19	13	32	2	37	18	2	59
Ізраїль	3	3	7	13	36	a	36	11	25	14	1	51
Італія	1	3	29	33	44	1	45	0	6	15	1	22
Японія	x(7)	x(7)	x(7)	m	42 ^d	x(10)	42 ^d	21 ^d	37 ^d	x(11)	x(11)	58 ^d
Корея	x(2)	2	4	6	36	a	36	15	38	5 ^d	x(12)	58
Латвія	0	0	8	11	36	12	48	5	18	17	0	41
Литва	0	1	4	6	26	18	44	a	32	17	1	50
Люксембург	2	5	11	18	25	3	28	6	15	30	3	55
Мексика	8	13	30	53	24	a	24	1	20	2	0	22
Нідерланди	2	4	12	18	35	0	36	2	24	18	1	46
Нова Зеландія	x(4)	x(4)	17 ^d	17	25	14	39	4	32	7	1	44
Норвегія	0	1	15	16	31	2	34	12	22	16	1	50
Польща	0	1	4	5	52	3	55	0	9	29	1	40
Португалія	1	18	17	36	30	1	32	0	11	21	1	33
Словаччина	0	0	6	6	62	2	64	0	4	25	1	30
Словенія	0	0	10	11	54	a	54	7	11	15	3	35
Іспанія	2	5	28	35	23	0	23	13	12	17	1	42
Швеція	x(2)	2 ^d	12	14	27	8	35	10	21	18	2	51
Швейцарія	0	1	12	14	40 ^d	x(7)	40	m	25	18	3	46
Туреччина	4	29	15	48	24	a	24	8	17	2	1	28
Велика Британія	0	0	16	17	18	a	29	9	28	16	2	55
Сполучені Штати	1	2	5	8	40 ^d	x(7)	40	11	26	13	2	52
Середнє ОЕСР	1	4	12	18	35	4	39	7	20	14	1	43
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	3	13	15	31	45	a	45	x	23 ^d	x	m	23
Бразилія ¹	11	15	13	38	x(9)	x(9)	40	x(11)	21 ^d	1	0	22
Болгарія	1	2	10	13	51	0	51	a	11	24	1	36
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	0	1	m	9	60	a	60	3	7	20	1	31
Індія	30	14	30	73	10	1	11	x(11)	16 ^d	x	m	16
Індонезія ¹	12	27	19	58	30	a	30	2	9	1	0	13
Перу	3	18	m	32	33	m	33	5	m	m	m	m
Румунія	1	3	16	25	53	3	56	m	19 ^d	x(11)	x(11)	19
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	x(2)	4 ^d	33	49	35	8	43	1	7	1 ^d	x(12)	8
Середнє ЄС-25	1	3	12	15	41	5	46	4	16	19	1	39
Середнє G20	m	9	16	31	31	6	35	m	21	m	m	36

Примітка. Дані наведено за МСКО 2011 для всіх країн, крім Аргентини та Індії, які використовують МСКО-97. Дані для Аргентини, Індії та Індонезії отримано від Міжнародної організації праці (МОП). Через відсутність даних щодо деяких рівнів для окремих країн сума для середніх показників може не дорівнювати 100%. Стовпці з даними про завершення проміжних програм базової середньої освіти, завершення проміжних програм старшої середньої освіти та про всі рівні освіти доступні онлайн.

1. Звітний період відрізняється від 2025: 2024 — для Бразилії та Чилі; 2023 — для Ісландії та Індонезії.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/tcxh4>.

Таблиця А1.2. Динаміка рівня освіти осіб віком 25–34 роки за статтю (2015 і 2025)

Частка осіб віком 25–34 роки з певним рівнем освіти як найвищим здобутим рівнем, %

	Нижче старшої середньої				Старша середня або післясередня невища				Вища освіта			
	2015		2025		2015		2025		2015		2025	
	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки
	(1)	(2)	(4)	(5)	(7)	(8)	(10)	(11)	(19)	(20)	(22)	(23)
Країни ОЕСР												
Австралія	12	11	8	6	45	34	42	28	42	54	50	66
Австрія	9	11	13	8	55	48	49	42	36	41	38	50
Бельгія	19	16	12	10	43	35	42	30	37	49	45	60
Канада	8	5	6	3	42	27	35	20	51	68	60	76
Чилі ¹	17	16	12	8	55	52	49	43	28	31	39	48
Колумбія	35	30	m	m	41	39	m	m	24	32	m	m
Коста-Рика	54	49	39	31	20	20	30	32	26	31	31	37
Чехія	6	6	7	7	69	56	64	49	24	38	29	43
Данія	21	15	19 ^b	12 ^b	44	33	38 ^b	27 ^b	35	52	44 ^b	61 ^b
Естонія	14	10	16	7	55	39	51	37	31	51	33	56
Фінляндія	12 ^b	8 ^b	13	9	55 ^b	43 ^b	56	44	33 ^b	49 ^b	31	47
Франція	15	12	11	9	45	39	37	31	40	49	52	59
Німеччина	13	12	16	12	59	57	46	44	29	31	38	44
Греція	20	12	9	7	46	41	56	42	34	46	35	51
Угорщина	15	13	12	12	59	48	60	50	26	38	28	38
Ісландія ¹	32	21	22	15	38	33	47	27	30	46	31	58
Ірландія	11	8	5	3	43	35	32	26	46	58	63	70
Ізраїль	10	7	12	9	53	37	52	34	36	56	36	57
Італія	29	22	22	16	52	47	54	46	19	31	25	38
Японія	m	m	m	m	m	m	36 ^d	29 ^d	58 ^d	61 ^d	63 ^d	70 ^d
Корея	1	2	1	1	34	25	35	19	65	73	63	80
Латвія	20	10	14	7	54	36	50	38	26	54	35	55
Литва	14	6	6	3	41	29	41	27	45	65	53	70
Люксембург	18	13	10	8	37	32	30	26	45	55	60	65
Мексика	56	55	40	39	24	24	32	31	20	21	28	30
Нідерланди	16	12	12	8	43	37	37	31	41	51	52	61
Нова Зеландія	20	18	12	10	45	37	46	37	35	44	42	53
Норвегія	20	17	16	13	40	26	36	21	40	57	48	66
Польща	8	4	6	4	58	43	58	42	34	53	36	55
Португалія	40	27	19	11	35	32	47	39	26	41	35	51
Словаччина	7	7	10	8	69	53	63	46	23	40	28	45
Словенія	7	4	9	5	62	43	60	39	30	53	32	55
Іспанія	40	29	29	20	25	24	25	21	35	47	47	59
Швеція	20	15	18	12	41	31	36	27	39	54	46	61
Швейцарія ³	9	9	10	8	46	43	42	38	45	48	48	54
Туреччина	44	52	26	27	28	21	33	23	28	27	41	50
Велика Британія	14	13	12	10	38	35	30	26	48	52	58	65
Сполучені Штати	10	9	6	5	47	41	46	37	42	51	48	57
Середнє ОЕСР	19	16	14	11	44	36	43	33	34	46	41	54
Середнє ОЕСР для країн із наявними та зіставними даними за обидва роки	19	15	14	11	46	37	44	34	36	48	43	56
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	30	22	m	m	55	57	m	m	14	20
Бразилія ^{1,2}	39	31	30	21	45	47	49	51	16	22	20	28
Болгарія	17	18	11	15	58	42	54	37	25	40	35	48
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	5	5	4	3	72	57	61	47	23	38	34	51
Індія	m	m	53	60	m	m	19	15	m	m	28	25
Індонезія ¹	51	56	42	43	36	29	43	36	13	15	15	21
Перу	m	m	16	21	m	m	36	30	m	m	m	m
Румунія	26 ^b	27 ^b	23	27	51 ^b	45 ^b	56	48	23 ^b	28 ^b	21	25
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	54	49	46	39	37	40	47 ^d	52 ^d	9	11	7	10
Середнє ЄС-25	17	13	13	10	51	41	48	38	32	46	39	53
Середнє G20	m	m	23	21	m	m	40	34	m	m	38	45

Примітка. Дані наведено за МСКО 2011 для всіх країн, крім Аргентини та Індії, які використовують МСКО-97. Дані для Аргентини, Індії та Індонезії отримано від Міжнародної організації праці (МОП). Стовпці із загальними даними для чоловіків і жінок, а також із даними про професійну старшу середню або післясередню невищу освіту доступні онлайн.

1. Звітний період відрізняється від 2025: 2024 — для Бразилії та Чилі; 2023 — для Ісландії та Індонезії.

2. Звітний період відрізняється від 2015: 2016 — для Бразилії.

3. Розрив у часовому ряду у 2020 році впливає на тяглість даних для Швейцарії. Див. Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/df64a14-en>).

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/tcxh4>.

Таблиця А1.3. Рівень освіти за спрямуванням освітніх програм і віковими групами (2025)

Частка осіб віком 25–34 роки з певним рівнем освіти як найвищим здобутим рівнем, %

	Нижче старшої середньої	Старша середня або післясередня невища							Вища освіта						
		Старша середня		Післясередня невища		Усього		Усього	Короткий цикл вищої освіти			Бакалавр або еквівалент	Магістр або еквівалент	Доктор або еквівалент	Усього
		Загальна	Професійна	Загальна	Професійна	Загальна	Професійна		Загальна	Професійна	Усього				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
Країни ОЕСР															
Австралія	7	18	12	a	5	18	17	35	m	9	9	38	11	1	58
Австрія	11	8	34	a	3	8	37	46	a	15	15	14	14	0	44
Бельгія	11	12	22	a	2	12	24	36	x(11)	x(11)	1	27	24	1	53
Канада	5	19	a	a	9	19	9	28	3	20	22	30	15 ^d	x(13)	68
Чилі ¹	10	37	9	a	a	37	9	46	a	13	13	29	2	0	44
Колумбія	20	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	45	x(15)	x(15)	x(15)	m	x(15)	x(15)	35
Коста-Рика	35	28	2	a	0	28	3	31	a	4	12	20	2		34
Чехія	7	5 ^d	52 ^d	x(2)	x(3)	x(2)	x(3)	57	x(11)	x(11)	0	14	22	0	36
Данія	15 ^b	12 ^b	20 ^b	a	m	12 ^b	20 ^b	32 ^b	m	6 ^b	6 ^b	26 ^b	20 ^b	1 ^b	52 ^b
Естонія	12	17	15	a	11	17	27	44	a	m	m	24	20	0	44
Фінляндія	11	13	37	a	0	13	37	50	x(11)	x(11)	0	23	15	0	38
Франція	10	8	26	0	a	8	26	34	0	11	12	15	28	1	56
Німеччина	14	7	21	a	17	7	38	45	a	0	0	24	16	1	41
Греція	8	29	8	a	12	29	20	49	a			30	13	0	43
Угорщина	12	13	27	a	15	13	42	55	a	2	2	9	21	1	33
Ісландія ¹	19	22	12	0	4	23	15	38	x(11)	x(11)	5	22	17		44
Ірландія	4	17	m	m	11	17	11	29	x(11)	x(11)	1	43	21	1	67
Ізраїль	11	41	3	a	a	41	3	43	a	9	9	28	8	1	46
Італія	19	14	34	0	1	14	36	50	0	0	0	13	17	1	31
Японія	m	m	m	x(11)	x(11)	m	m	32 ^d	m	m	17 ^d	51 ^d	x(12)	x(12)	68 ^d
Корея	1	x(8)	x(8)	a	a	x(8)	x(8)	28	a	19	19	49	3	m	71
Латвія	11	23	15	a	6	23	21	45	a	8	8	25	11	0	45
Литва	5	17	7	a	11	17	18	34	a	a	a	43	17	0	61
Люксембург	9	16	a	3	a	18	a	28	6		6	19	35		62
Мексика	40	30	1	a	a	30	1	31	a	0	0	27	2	0	29
Нідерланди	10	7	27	a	0	7	27	34	a	1	1	30	24	1	56
Нова Зеландія	11	20	6	a	15	20	21	41	a	5	5	36	6	1	48
Норвегія	15	9	17	a	2	9	19	29	11	2	13	26	17	0	57
Польща	5	15	33	m	2	15	35	50	m			15	30	0	45
Португалія	15	21	19	a	2	21	21	43	a	1	1	25	16	0 ^c	43
Словаччина	9	6	47	a	2	6	48	55	a			7	29	1	36
Словенія	7	7	43	a	a	7	43	50	a	7	7	20	15	1	43
Іспанія	25	13	10	a	0	13	10	23	a	15	15	18	18	1	53
Швеція	15	8	15	6	3	14	18	31	a	5	10	25	17	1	54
Швейцарія	9	10	29	x(8)	x(8)	10	29	40	a	m	m	29	20	2	51
Туреччина	26	16	12	a	a	16	12	28	15	a	15	28	3	0	46
Велика Британія	11	13	15	a	a	13	15	28	a	7	7	35	18	1	61
Сполучені Штати	5	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	42	6	4	10	30	11	2	53
Середнє ОЕСР	13	16	19	0	4	16	21	38	1	6	7	25	16	1	47
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ															
Аргентина	26	m	a	m	m	m	m	56	m	a	x	17 ^d	x(12)	m	17
Бразилія ¹	26	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	50	a	x(12)	x(12)	23 ^d	1	0	24
Болгарія	13	25	21	a	0	25	21	46	a	a	a	20	21	0	41
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	4	5	50	a	a	5	50	54	a	c	c	14	27	c	42
Індія	56	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	17	x(12)	x(12)	x(12)	26 ^d	x(12)	m	26
Індонезія ¹	42	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	40	x(11)	x(11)	3	14	1	c	18
Перу	19	33	m	m	m	33	m	33	m	7	7	m	m	m	m
Румунія	25	3	45	a	3	3	49	52	a	x(12)	m	23 ^d	x(12)	x(12)	23
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	42	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	x(8)	49 ^d	x(11)	x(11)	1	7	1 ^d	x(13)	9
Середнє ЄС-25	11	13	27	2	5	14	30	43	2	6	5	22	21	1	46
Середнє G20	22	m	m	m	m	m	m	37	m	m	m	27	m	m	42

Примітка. Дані наведено за МСКО 2011 для всіх країн, крім Аргентини та Індії, які використовують МСКО-97. Дані для Аргентини, Індії та Індонезії отримано від Міжнародної організації праці (МОП). Стовпці з даними для осіб віком 55–64 роки доступні онлайн.

1. Звітний період відрізняється від 2025: 2024 — для Бразилії та Чилі; 2023 — для Ісландії та Індонезії.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/tcxh4>.

Розділ А2. Перехід від освіти до роботи: якою є ситуація сучасної молоді?

Ключові положення

- Більшість молодих людей навчається, і багато хто з них, окрім навчання, також здобуває досвід роботи. У країнах ОЕСР значна частка (53%) осіб віком 18–24 роки продовжує навчання. У середньому 18% осіб цієї вікової групи поєднують навчання з роботою.
- Перебування молодшої людини в статусі тих, хто не працює, не навчається і не проходить професійної підготовки (NEET), часто зумовлене поєднанням структурних проблем ринку праці, невідповідності навичок, а також особистих і соціальних чинників, а наслідки тривалого перебування в цьому статусі можуть бути серйозними. У 2025 році в середньому по країнах ОЕСР частка молоді NEET становила 14% серед осіб віком 18–24 роки та 16% серед осіб віком 25–29 років.
- За останнє десятиліття частка молоді NEET серед осіб віком 18–24 роки зменшилася в середньому на 2 відсоткові пункти — до 14% у 2025 році, проте порівняння між країнами засвідчує широкий спектр тенденцій: від значного зменшення в Хорватії, Ісландії та Ірландії до зростання в Німеччині, Латвії та Південно-Африканській Республіці.

Контекст

Перехід від освіти до зайнятості — складний процес, на який впливають такі чинники, як рівень освіти, економічні умови та попит на ринку праці. Хоча освіта відіграє фундаментальну роль у поліпшенні перспектив працевлаштування молоді, надзвичайно важливо, щоб навички, які молоді люди набувають під час навчання, відповідали потребам ринку праці. Багато молодих людей продовжують навчання, щоб підвищити свою конкурентоспроможність на ринку праці, проте якщо їхні навички не затребувані, вони все одно можуть мати труднощі з пошуком роботи. Економічні спади та слабкість ринку праці можуть додатково обмежувати можливості, через що навіть висококваліфікованим особам буває важко знайти роботу, а ризик тривалого безробіття зростає.

Тривалі періоди безробіття можуть мати серйозні наслідки, особливо для молодих людей, чие подальше трудове життя може зазнати впливу такого раннього безробіття. Тривале перебування поза ринком праці зменшує їхні можливості здобути досвід роботи та розвинути важливі м'які навички, через що знайти роботу стає дедалі складніше. Роботодавці також можуть негативно сприймати перерви в трудовому стажі, що ще більше ускладнює ситуацію. Такий замкнений цикл браку досвіду та тривалого безробіття може призводити до стійкого виключення з ринку праці та соціального виключення, особливо для осіб із нижчим рівнем освіти або професійної кваліфікації (Pohlan, 2024^[1]).

Окрім економічних наслідків, тривале безробіття може мати значні психологічні наслідки, зокрема посилення зневіри та проблеми з психічним здоров'ям, як-от тривожність і депресію, що може ще більше знижувати мотивацію до пошуку роботи. Щоб розв'язати ці проблеми й забезпечити набуття молоддю навичок, які відповідають потребам ринку праці, необхідна краща координація між системами освіти та ринками праці. Заходи політики мають також розширювати можливості працевлаштування, забезпечувати профорієнтацію та надавати підтримку у сфері психічного здоров'я. Зміцнення зв'язку між освітою та зайнятістю може допомогти зменшити ризики тривалого безробіття та соціальної відчуженості молоді.

Рисунок A2.1. Розподіл осіб віком 18–24 роки за участю в освіті та статусом на ринку праці (2025)

У відсотках



1. Звітний період відрізняється від 2025.

Дані див. у таблиці A2.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/t764xw>.

Інші висновки

- У середньому частка молоді NEET лише незначно різниться залежно від статі. Приблизно в половині країн ОЕСР і країн-партнерів частка молоді NEET серед жінок віком 18–24 роки вища, ніж серед чоловіків.
- У більшості країн тенденції для молодих чоловіків і жінок були подібними: у 2015–2025 роках середня частка молоді NEET серед осіб віком 18–24 роки зменшилася на 2 відсоткові пункти — до 13% серед чоловіків і на 4 відсоткові пункти — до 15% серед жінок. Проте так було не в усіх країнах: у низці країн цей показник для чоловіків зріс, а для жінок зменшився (наприклад, в Естонії показник для чоловіків зріс на 2 відсоткові пункти, а для жінок зменшився на 8 відсоткових пунктів), тоді як у Фінляндії спостерігалася протилежна ситуація (показник для чоловіків зменшився на 3 відсоткові пункти, а для жінок зріс на 1 відсотковий пункт).
- Серед осіб віком 18–29 років із низьким рівнем навичок читання (рівень 2 і нижче) за даними Дослідження навичок дорослих ОЕСР середня частка молоді NEET становить 17%. Із підвищенням рівня навичок цей ризик суттєво зменшується: серед осіб із середнім і високим рівнем навичок читання (рівень 3 і вище) середня частка молоді NEET становить 9%.
- Найбільші регіональні відмінності в частці молоді NEET спостерігаються в Канаді, Італії, Мексиці та Туреччині, де розрив між регіонами з найвищою та найнижчою часткою молоді NEET сягає 20 відсоткових пунктів або перевищує цей рівень.

Примітка

У цьому розділі проаналізовано становище молодих людей на етапі переходу від освіти до роботи: тих, хто навчається, тих, хто працює, і молоді NEET. До групи NEET належать не лише ті, кому не вдалося знайти роботу (безробітна молодь NEET), а й ті, хто активно не шукає роботи (молодь NEET поза складом робочої сили, або економічно неактивна). В аналізі окремо розглянуто осіб віком 18–24 роки та 25–29 років, оскільки значна частина молодшої вікової групи продовжує навчання після завершення обов'язкової освіти, а в деяких країнах — і після рівня, що виходить за її межі.

Аналіз

Освітній статус і статус на ринку праці

Перехід від освіти до зайнятості — складний процес, на який впливають такі чинники, як рівень освіти, економічні умови та попит на ринку праці. Більшість осіб віком 18–24 роки перебуває в перехідному періоді, що збігається із завершальними роками старшої середньої освіти, вступом до закладів вищої освіти або першим виходом на ринок праці, а цей період має вирішальне значення для формування майбутньої кар'єрної траєкторії. Продовження навчання підвищує конкурентоспроможність молоді на ринку праці, хоча успішність цього переходу значною мірою залежить від того, чи відповідають набуті навички потребам ринку праці (Geel and Backes-Gellner, 2012^[2]). Поєднання роботи й навчання стає дедалі поширенішим і дає цінний практичний досвід, допомагаючи здобувачам освіти вибудовувати професійні зв'язки та полегшуючи перехід до повної зайнятості. Молоді люди, які не працюють, не навчаються і не проходять професійної підготовки (NEET), стикаються зі значними ризиками, оскільки тривалі періоди неактивності або безробіття можуть призводити до стійкого соціального виключення та втрати важливих м'яких навичок.

У країнах ОЕСР значна частка (53%) осіб віком 18–24 роки продовжує навчання, здобуваючи різні кваліфікації (рисунк A2.1). У середньому приблизно третина з них (18% усієї вікової групи) поєднує навчання з роботою, особливо ті, хто здобуває вищу освіту: робота з неповним робочим часом може допомогти покрити плату за навчання, витрати на житло й проживання або сприяти розвитку кар'єри. Розподіл за цими категоріями суттєво різниться між країнами. У Нідерландах майже половина осіб віком 18–24 роки (49%) одночасно працює і навчається, тоді як в Угорщині та Італії, а серед країн-партнерів ОЕСР — у Хорватії, Румунії та Південно-Африканській Республіці цей показник становить 5% або менше (таблиця A2.1).

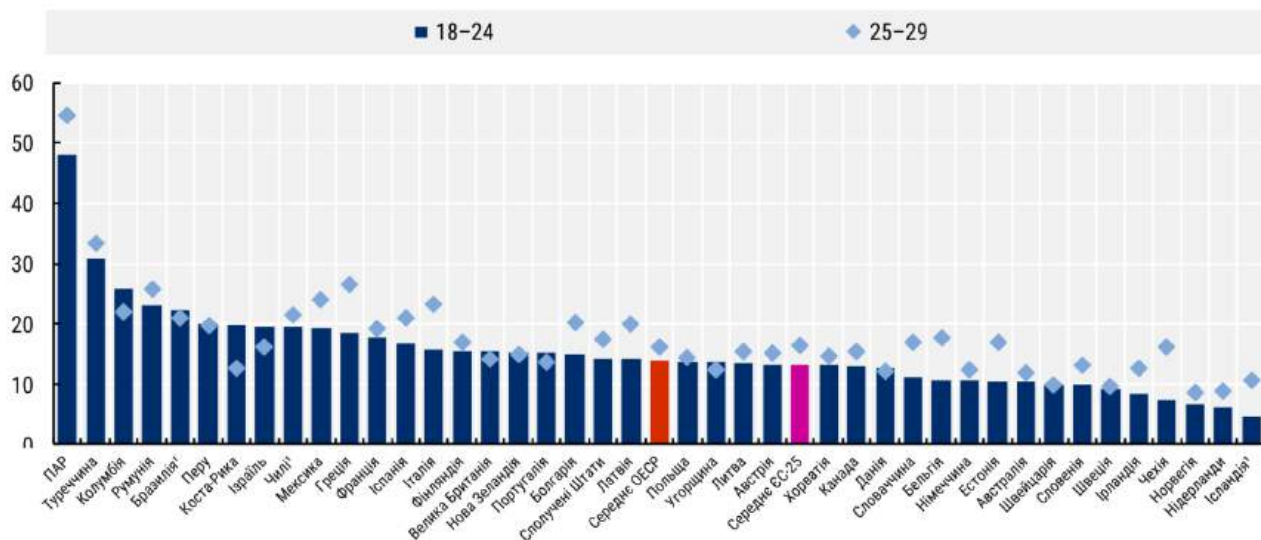
Серед тих, хто вже не навчається, 33% осіб віком 18–24 роки працюють і не навчаються; найвищі показники зафіксовано в Ізраїлі та Новій Зеландії (понад 45%). Решта — молодь NEET: у середньому по країнах ОЕСР 5% осіб цього віку не навчаються і є безробітними (тобто активно шукають роботу), а 9% не навчаються і перебувають поза складом робочої сили (економічно неактивні). Найвищу загальну частку безробітної (22%) та економічно неактивної (26%) молоді NEET має Південно-Африканська Республіка, тоді як на протилежному кінці шкали — Ісландія, де лише 1% осіб цієї вікової групи становить безробітна молодь NEET і 3% — економічно неактивна. У таких країнах, як Колумбія, Ізраїль, Мексика та Туреччина, частка економічно неактивної молоді NEET (17% і більше) порівняно висока відносно частки безробітної, тоді як у Португалії, Іспанії та Швеції безробітної молоді NEET дещо більше, ніж економічно неактивної (рисунк A2.1).

Серед осіб віком 25–29 років спостерігається чіткий зсув у бік ринку праці, оскільки в більшості країн ОЕСР більшість представників цієї вікової групи вже завершили початкову освіту, а багато хто набув значного досвіду роботи. Серед тих, хто навчається, одні можуть завершувати перший цикл вищої освіти, а інші — повернутися до навчання, щоб здобути додаткові кваліфікації (див. розділ B4). Переважна більшість осіб віком 25–29 років працює і не навчається (68%). Частка тих, хто навчається, зменшується в середньому по країнах ОЕСР до 15%, проте серед них більша частка (приблизно дві третини), ніж у молодшій когорті, поєднує навчання з роботою. В Ізраїлі, Італії та Португалії особи віком 25–29 років дещо частіше, ніж їхні молодші однолітки, одночасно працюють і навчаються, що часто пов'язано з магістерськими програмами з неповним навантаженням і програмами підвищення кваліфікації (таблиця A2.1). У Фінляндії високі показники поєднання навчання з роботою в цій старшій групі зумовлені розширенням моделей учнівства та професійного навчання (Eurydice, 2025^[3]).

У 2025 році загальна частка молоді NEET серед осіб віком 18–24 роки в середньому по країнах ОЕСР становила 14% і коливалася від 5% в Ісландії до 31% у Туреччині, а в країні-партнері Південно-Африканській Республіці сягала 48%. Серед осіб віком 25–29 років частка молоді NEET зростає в середньому до 16% і коливається від 9% у Нідерландах і Норвегії до 33% у Туреччині та 55% у Південно-Африканській Республіці. У більшості країн ОЕСР і країн-партнерів старша вікова група (25–29 років) має вищу частку молоді NEET: найбільше зростання між молодшою та старшою когортами спостерігається в Чехії та Греції, тоді як в інших країнах, як-от Колумбія та Коста-Рика, тенденція протилежна (рисунк A2.2).

Рисунок A2.2. Частка молоді NEET серед осіб віком 18–29 років за віковими групами (2025)

У відсотках



1. Звітний період відрізняється від 2025.

Дані див. у таблиці A2.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/t764xw>.

Частки як безробітної, так і економічно неактивної молоді NEET серед осіб віком 25–29 років у середньому лише незначно перевищують відповідні показники для молодшої когорти. Проте в Греції та Південно-Африканській Республіці частка безробітної молоді NEET у старшій віковій групі значно вища, а в Чехії, Італії та Латвії вищою є частка економічно неактивної молоді NEET (таблиця A2.1).

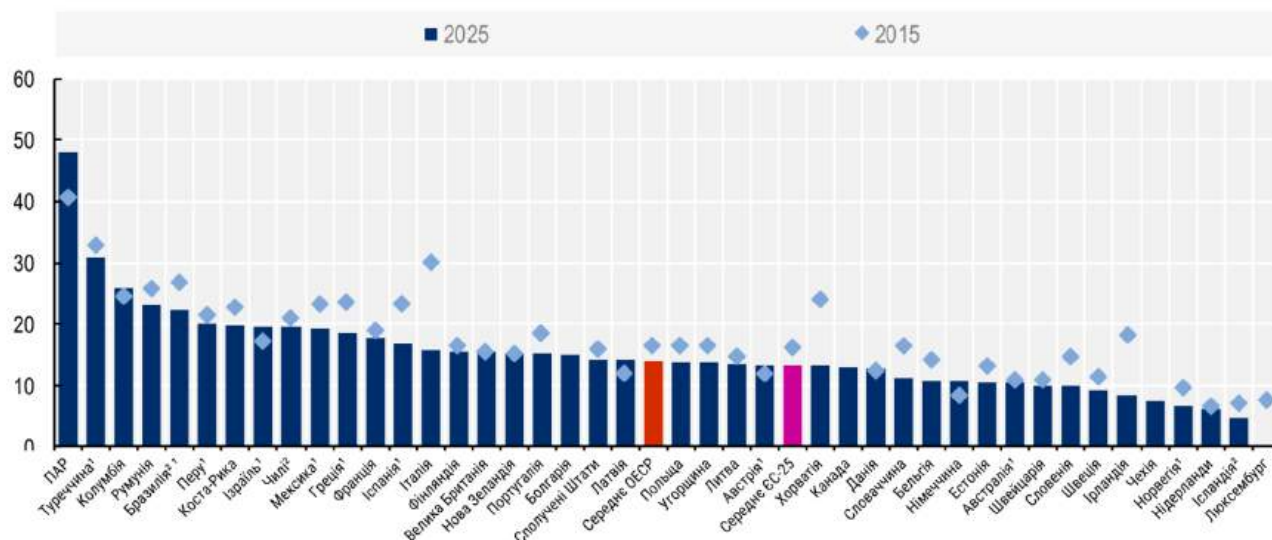
Частка молоді NEET і тенденції її зміни

Статус NEET часто зумовлений поєднанням структурних проблем ринку праці, невідповідності навичок, а також особистих і соціальних чинників (Rahmani and Groot, 2023^[4]). Структурні бар'єри, як-от дуальні ринки праці, що одним пропонують стабільні робочі місця, а інших відтісняють до нестабільної низькооплачуваної роботи, можуть посилювати ризик того, що молоді люди опиняться поза межами і роботи, і освіти (Marques and Salavisa, 2017^[5]). Значну роль можуть відігравати й особисті труднощі, як-от тривалі проблеми зі здоров'ям, залежності або слабкі мережі підтримки. Наслідки тривалого перебування в статусі NEET серйозні: людина втрачає можливості здобути досвід роботи та розвинути важливі м'які навички, що може призводити до стійкого виключення з ринку праці та соціального виключення. Крім того, тривале безробіття може мати значні психологічні наслідки, зокрема посилення тривожності, депресії та зневіри, що ще більше знижує мотивацію до пошуку роботи.

За останнє десятиліття частка молоді NEET зросла під час пандемії COVID-19, а згодом досягла рівня, дещо нижчого за показники 2015 року (OECD, 2025^[6]). Хоча середня по країнах ОЕСР частка молоді NEET серед осіб віком 18–24 роки за останнє десятиліття зменшилася на 2 відсоткові пункти — до 14% у 2025 році, порівняння між країнами засвідчує різноманітні тенденції. Майже в усіх країнах частка молоді NEET зменшилася, причому найрізкіше — у Хорватії, Ірландії та Італії (на 10 відсоткових пунктів і більше). Найбільше зростання частки молоді NEET у 2015–2025 роках зафіксовано в Німеччині, Ізраїлі, Латвії та Південно-Африканській Республіці (на 2 відсоткові пункти і більше; див. таблицю A2.2).

Рисунок A2.3. Динаміка частки молоді NEET серед осіб віком 18–24 роки (2015 і 2025)

У відсотках



1. Звітний період відрізняється від 2015.

2. Звітний період відрізняється від 2025.

Дані див. у таблиці A2.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/t764xw>.

Частка молоді NEET різниться залежно від статі, причому серед молодих жінок вона в середньому лише трохи вища. Приблизно в половині країн ОЕСР і країн-партнерів частка жінок віком 18–24 роки, які не працюють, не навчаються і не проходять професійної підготовки, вища, ніж серед їхніх однолітків-чоловіків, а різниця сягає 17 відсоткових пунктів у Колумбії та 19 — у Мексиці. В інших країнах частка молоді NEET вища серед молодих чоловіків, ніж серед жінок, причому найбільшу різницю (4–5 відсоткових пунктів) зафіксовано в Бельгії, Естонії та Франції (таблиця A2.2).

У більшості країн у 2015–2025 роках тенденції для молодих чоловіків і жінок були подібними: середня частка молоді NEET серед осіб віком 18–24 роки зменшилася на 2 відсоткові пункти серед чоловіків (до 13% у 2025 році) і на 4 відсоткові пункти серед жінок (до 15% у 2025 році). Проте так було не в усіх країнах: у низці країн цей показник для чоловіків зріс, а для жінок зменшився (наприклад, в Естонії показник для чоловіків зріс на 2 відсоткові пункти, а для жінок зменшився на 8 відсоткових пунктів). Протилежну тенденцію зафіксовано у Фінляндії, де показник для чоловіків зменшився на 3 відсоткові пункти, а для жінок зріс на 1 відсотковий пункт. У Хорватії частка молоді NEET зменшилася серед обох статей, але серед чоловіків — на 13 відсоткових пунктів, а серед жінок — на 8 відсоткових пунктів, завдяки чому гендерний розрив за цей період зник (таблиця A2.2).

Попри ці загальні поліпшення, частка молоді NEET залишається стабільно високою, що підкреслює важливість комплексних і добре скоординованих систем підтримки молоді. Хоча деяким країнам вдалося зменшити частку молоді NEET, інші й надалі мають із цим труднощі, а це свідчить про те, що ефективність політики значно різниться і що універсального підходу не існує. У вставці A2.1 наведено деякі заходи політики, впроваджені в країнах ОЕСР для підтримки молоді, яка ризикує опинитися в статусі NEET.

Вставка A2.1. Підтримка молоді NEET: інтегровані підходи до повторного залучення

NEET — широка та неоднорідна категорія, що потребує реагування з урахуванням конкретного контексту. Ефективне зменшення частки молоді NEET потребує інтегрованих міжвідомчих стратегій, які поєднують раннє втручання з індивідуалізованою комплексною підтримкою. Успішні системи не покладаються на одну модель, а поєднують доступні послуги, індивідуалізовані освітні траєкторії, скоординоване врядування та цільові заходи на ринку праці, щоб забезпечити успішний перехід від школи до роботи.

Однак ці заходи політики можуть бути ефективними лише за сприятливих макроекономічних умов. Тому стратегії мають урахувати національні обставини — чи то зосереджуючись на профілактиці серед окремих груп ризику в країнах із відносно низькою часткою молоді NEET, чи то на масштабних заходах із повторного залучення та активізації там, де структурні проблеми залишаються гострішими.

Фінляндія демонструє цінність поєднання гарантії для молоді з доступними консультаційними послугами за принципом «єдиного вікна», а Норвегія та Ірландія — роль індивідуалізованих траєкторій навчання та навчання за програмами «другого шансу» в повторному залученні молоді. Нідерланди показують, як врядування на основі даних у поєднанні зі стратегією, зорієнтованою на молодь, може сприяти ранньому виявленню та цільовим втручанням, тоді як Італія поєднує активізацію на ринку праці із заходами щодо запобігання передчасному вибуттю з навчання. Словенська програма PUM-O Plus ілюструє ефективність гнучкого неформального освітнього середовища, яке сприяє зміцненню впевненості в собі та поступовому повторному залученню.

У багатьох країнах також діють системи виявлення та моніторингу молодих людей, які ризикують вибути з освіти або професійного навчання, ще до того, як вони опиняться в статусі NEET. До них належать муніципальні механізми відстеження та активного охоплення, як-от муніципальна відповідальність за активність (КАА) у Швеції, що зобов'язує місцеві органи влади підтримувати контакт із молодими людьми, які більше не навчаються, і пропонувати їм підтримку для повернення до навчання чи роботи. Хоча такі превентивні системи відіграють важливу роль у зменшенні майбутньої частки молоді NEET, вони не є основним предметом наведених нижче прикладів країн.

Заходи політики, спрямовані на молодь, в окремих країнах ОЕСР

Фінляндія: консультаційні центри «єдиного вікна» Ohjaamo

Центри Ohjaamo надають безоплатну підтримку з низьким порогом доступу всім молодим людям віком до 30 років, допомагаючи їм упоратися з дедалі складнішим переходом від школи до роботи. Створені в межах фінської Гарантії для молоді (Nuorisotakuu) відповідно до цілей Гарантії для молоді ЄС, вони об'єднують послуги у сферах зайнятості, освіти, соціального захисту та охорони здоров'я в єдиному, легкодоступному пункті звернення. Мережа розширилася (до близько 70 центрів по всій країні станом на 2022 рік) і надає скоординовану та індивідуалізовану підтримку молодим людям, які стикаються з різноманітними освітніми, професійними та соціальними труднощами.

Ohjaamo працює як міжвідомча модель надання послуг, що об'єднує служби зайнятості, соціальні служби, медичних працівників і місцевих партнерів в одному фізичному приміщенні, зменшуючи адміністративні бар'єри та полегшуючи молоді доступ до підтримки. Перелік послуг різниться залежно від муніципалітету, але зазвичай охоплює консультування щодо освіти та професійного навчання, допомогу в пошуку роботи, фінансову підтримку, питання житла, а також доступ до психологічної та медичної допомоги. Молодь може звертатися без попереднього запису, що є ключовим елементом підходу «низького порогу», спрямованого на охоплення тих, хто інакше міг би уникати державних послуг. Модель робить наголос на особистій підтримці, гнучкому наданні послуг і пристосуванні допомоги до темпу та вподобань кожної молодої людини (Ohjaamo, n.d.^[7]).

Ірландія: програма Youthreach та інтегровані послуги з активізації молоді

Ірландія підтримує молодь NEET, поєднуючи освітні програми «другого шансу» з інтегрованими послугами зайнятості. Центральним елементом цього підходу є Youthreach — національна програма для осіб віком 15–20 років, які передчасно залишили загальноосвітню школу без кваліфікації. Мета Youthreach — допомогти молодим людям набути навичок, впевненості та кваліфікацій, необхідних для продовження освіти, професійного навчання, учнівства або працевлаштування.

Участь у програмі добровільна та безоплатна. Програма поєднує базову освіту, професійне навчання та особистісний розвиток у сприятливому освітньому середовищі, створеному для молодих людей, яким, можливо, було важко навчатися в традиційній школі. Гнучкий і зорієнтований на здобувача освіти підхід має на меті відновити впевненість у собі, посилити залученість і сприяти успішному переходу до навчання або роботи.

Youthreach діє разом із ширшою ірландською системою активізації молоді, що охоплює Гарантію для молоді ЄС та державну службу зайнятості Intreo. Безробітна молодь може отримати в офісах Intreo індивідуальне консультування, профорієнтаційні консультації, можливості професійного навчання, учнівства та допомогу в пошуку роботи. Такий інтегрований підхід має на меті забезпечити молодим людям, які вибули з освіти чи зайнятості, доступ до належних траєкторій підтримки та запобігти їхньому тривалому виключенню з ринку праці (Government of Ireland, 2022^[8]; Government of Ireland, 2025^[9]).

Італія: інтегровані траєкторії підтримки переходу молоді до освіти та роботи

Італія підтримує молодь NEET за допомогою низки ініціатив політики, зокрема Garanzia Giovani — національної реалізації Гарантії для молоді ЄС, Програми гарантування працевлаштовуваності працівників (Garanzia di Occupabilità dei Lavoratori, GOL) та Програми «Молодь, жінки і праця» (Giovani, Donne e Lavoro) на 2021–2027 роки (ANPAL, n.d.^[10]; Government of Italy, n.d.^[11]; Government of Italy, n.d.^[12]). Разом ці ініціативи мають на меті полегшити перехід молоді до зайнятості шляхом надання індивідуалізованої підтримки, можливостей розвитку навичок і доступу до професійного навчання, учнівства, стажувань і траєкторій працевлаштування.

Ключовою особливістю італійського підходу є зосередженість на охопленні та залученні молодих людей, які найбільше віддалені від ринку праці, щоб запобігти їхній тривалій відчуженості. Молоді люди, які долучаються до цих програм, зазвичай проходять інтегровану траєкторію, що починається з індивідуального консультування та оцінювання навичок і веде до індивідуально дібраних поєднань професійного навчання, наставництва, допомоги в пошуку роботи, навчання на робочому місці або можливостей працевлаштування. Ключову роль у наданні цих послуг і їх адаптації до місцевого ринку праці відіграють регіональні органи влади. Запроваджені заходи охоплюють активне охоплення молоді з неблагополучних груп, спеціалізоване консультування та наставництво, професійне навчання, учнівство, стажування, можливості громадянської служби, підтримку самозайнятості та стимули для найму.

Італія також прагне запобігати потраплянню молоді до категорії NEET за допомогою освітньої політики, спрямованої на зменшення передчасного вибуття з навчання. Ініціатива Agenda Sud, започаткована у 2023 році, підтримує заклади початкової та середньої освіти на півдні Італії за допомогою цільових втручань, спрямованих на поліпшення освітніх результатів і подолання регіональних диспропорцій (Government of Italy, n.d.^[13]). Заохочуючи більше молодих людей продовжувати навчання та здобувати старшу середню освіту, ініціатива сприяє підвищенню їхньої конкурентоспроможності на ринку праці та зменшенню ризику опинитися в статусі NEET.

Нідерланди: Закон «Від школи до сталої зайнятості»

У січні 2026 року в Нідерландах набув чинності Закон «Від школи до сталої зайнятості» (From School to Sustainable Work Act) — національна рамка, спрямована на зменшення кількості молоді NEET віком 16–27 років. Закон зміцнює перехід від школи до роботи завдяки поліпшенню раннього виявлення молодих людей групи ризику та посиленню співпраці між закладами освіти, муніципалітетами, роботодавцями та службами у справах молоді. На молодь віком до 16 років і

надалі поширюється законодавство про обов'язкову освіту, тому вона має навчатися в школі, а розширення підтримки до 27 років дає більше можливостей допомагати молодим дорослим, які мають труднощі з переходом до зайнятості або подальшого навчання.

Нідерландський підхід унікальний тим, що поєднує зорієнтовану на молодь стратегію, засновану на даних, на регіональному рівні. Замість застосування універсального підходу втручання адаптують до конкретних викликів, можливостей і реалій ринку праці кожного регіону, завжди зберігаючи в центрі уваги потреби, таланти й особисті обставини молодих людей. Ключовим елементом нідерландського підходу є національна інфраструктура даних, яку забезпечують Міністерство освіти, культури і науки та Виконавче агентство з питань освіти (DUO) з використанням даних Статистичного управління Нідерландів (CBS). Дані про вразливі групи та регіональні тенденції збирають і передають муніципалітетам і закладам освіти, що дає змогу розробляти цільові, науково обґрунтовані втручання, які відповідають реальним потребам молоді в їхньому регіоні. У всіх заходах у центрі уваги залишаються таланти, прагнення й особисті обставини молодих людей, що забезпечує відповідність підтримки тому, що потрібно кожному для успішного завершення навчання та побудови сталого майбутнього в професійній діяльності чи суспільстві. Вплив цих нових заходів буде оцінено у 2028 році під час перегляду закону (Overheid.nl, 2025^[14]; Landelijk Ondersteuningsteam, n.d.^[15]).

Норвегія: програма UngInvest AIB (Arbeidsinstituttet Buskerud)

UngInvest AIB — орієнтована на сильні сторони учасників і практику програма навчання для молоді віком 16–24 роки, якій потрібна альтернативна траєкторія здобуття старшої середньої освіти. Її мета — допомогти молодим людям відновити мотивацію, зміцнити базові навички та перейти до навчання в школі, учнівства або роботи. Прийом на програму триває безперервно впродовж року, а долучитися до неї можна протягом двох днів, що забезпечує швидкий доступ до підтримки.

UngInvest підтримує молодь, яка не впевнена у своїй освітній траєкторії або потребує зміцнення знань із базових предметів, як-от норвезька мова, математика та англійська мова, перш ніж рухатися далі. Програма зосереджена на побудові довірливих стосунків і пристосуванні навчання до потреб кожної молодої людини, при цьому все навчання відповідає національній програмі старшої середньої освіти. Програма має на меті підвищити залученість учасників, допомагаючи їм залишатися в системі освіти або влаштуватися на роботу — через підтримуване чи захищене працевлаштування, курси професійної підготовки, догляд за дітьми, військову службу або програми лікування. UngInvest тісно співпрацює із закладами освіти, радами з професійного навчання, роботодавцями та ключовими службами підтримки, як-от державна служба зайнятості (Норвезьке управління праці та соціального забезпечення, NAV), психологічне консультування та інші служби подальшого супроводу. Такий скоординований міжвідомчий підхід допомагає долати як освітні, так і особисті бар'єри на шляху до прогресу (UngInvest, n.d.^[16]).

Словенія: Проєктне навчання для молодих дорослих (PUM-O)

PUM-O Plus — легкодоступна словенська програма підтримки для молоді віком 15–29 років, яка передчасно залишила школу або ризикує це зробити. Участь у програмі добровільна та безоплатна; молоді люди можуть долучитися до неї через свого консультанта в службі зайнятості або безпосередньо через місцевого провайдера PUM-O Plus. Модель покликана усунути адміністративні бар'єри та створити привітне, дружнє до молоді середовище, де учасники можуть упорядкувати свій щоденний розпорядок, дослідити власні інтереси та отримати індивідуалізовану підтримку.

Послуги поєднують творчу, соціальну та освітню діяльність з індивідуальним наставництвом. Молоді люди працюють у малих групах і долучаються до проєктного навчання, яке допомагає їм відкривати нові навички, зміцнювати впевненість у собі та осмислювати свої плани на майбутнє. Діяльність охоплює як практичні майстер-класи та громадські проєкти, так і дискусії, спорт, кулінарію та мистецьке самовираження. Наставники забезпечують постійний індивідуальний супровід,

допомагаючи учасникам ставити цілі, розв'язувати особисті чи соціальні проблеми та готуватися до повернення до школи або виходу на ринок праці.

PUM-O Plus робить значний наголос на особистісному розвитку та розширенні можливостей. Програма допомагає молодим людям визначитися з освітньою чи кар'єрною траєкторією, розвинути ключові компетентності та сформувати мотивацію, потрібну для повернення до формальних систем. Вона також слугує сполучною ланкою з іншими програмами зайнятості чи професійного навчання, які пропонує державна служба зайнятості. Після завершення програми учасники отримують сертифікат, що засвідчує навички, досягнення та прогрес, яких вони досягли за час участі в програмі (Government of Slovenia, n.d.^[17]).

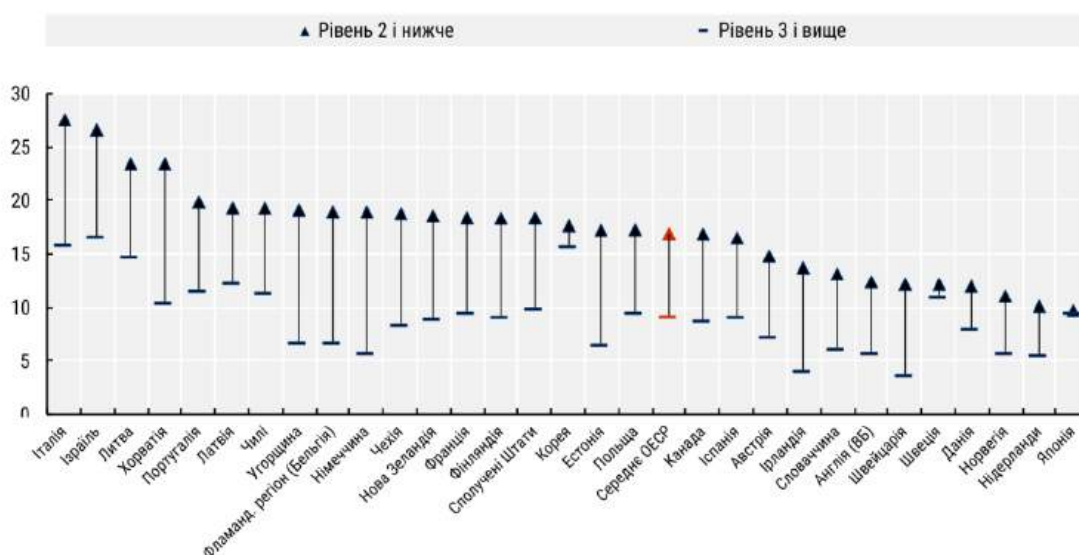
Частка молоді NEET залежно від рівня навичок читання

Когнітивні навички є визначальним чинником переходу молодшої людини до дорослого життя, а рівень навичок читання слугує ключовим предиктором ризику опинитися в статусі NEET. Особи з нижчим рівнем навичок часто стикаються зі значними перешкодами, оскільки їхня кваліфікація може не відповідати конкретним вимогам сучасного ринку праці, що призводить до стійких труднощів із пошуком роботи. Дані по країнах ОЕСР підтверджують, що ризик опинитися в статусі NEET обернено пов'язаний із рівнем навичок читання. Серед осіб віком 18–29 років, які за результатами Дослідження навичок дорослих (PIAAC) мають рівень навичок читання 2 і нижче, середня частка молоді NEET становить 17%. Із підвищенням рівня навичок цей ризик суттєво зменшується: серед осіб із рівнем навичок читання 3 і вище середня частка молоді NEET становить 9% (рисунк А2.4).

Частка молоді NEET серед осіб із низькими результатами коливається в країнах та економіках ОЕСР від 10% до 28%, а серед осіб із високими результатами — від 4% до 16%. Країни з найвищими середніми балами дорослих із читання (OECD, 2025^[6]) мають також найменший розрив у частці молоді NEET між особами з низькими та високими результатами, а також одні з найнижчих загальних показників частки молоді NEET (таблиця А2.3).

Рисунок А2.4. Частка молоді NEET залежно від рівня навичок читання (2023)

У відсотках; особи віком 18–29 років; Дослідження навичок дорослих (PIAAC)



Дані див. у таблиці А2.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/t764xw>.

Відмінності в частці молоді NEET між регіонами країн

Середні показники по країні часто приховують значні відмінності між її регіонами, оскільки регіональні диспропорції в умовах на ринку праці та доступі до освіти можуть зумовлювати дуже різні результати для молоді в межах однієї країни. У країнах ОЕСР частка осіб віком 18–24 роки, які не працюють, не навчаються і не проходять професійної підготовки (NEET), може кардинально різнитися між регіонами. Відмінності в частці молоді NEET між регіонами країн створюють серйозні виклики для розробників політики, які прагнуть сприяти інклюзивним рынкам праці та рівному доступу до можливостей. Наведений нижче аналіз стосується регіонів рівня TL2 — великих регіонів країн, визначених відповідно до регіональної класифікаційної сітки ОЕСР (OECD, 2024^[18]).

Найбільші регіональні відмінності в частці молоді NEET спостерігаються в Канаді, Італії, Мексиці, Румунії та Туреччині, де розрив між регіонами з найвищою та найнижчою часткою молоді NEET сягає 20 відсоткових пунктів або перевищує цей рівень. У Канаді частка молоді NEET у Квебеку становить 10%, а в Нунавуті — 38%, тобто різниця сягає 28 відсоткових пунктів, що вказує на потребу в регіонально орієнтованих стратегіях на ринку праці та соціальній підтримці у віддалених громадах. У Туреччині регіональні показники частки молоді NEET коливаються від 19% у Стамбулі до 48% у регіоні «Центрально-Східна Анатолія — Схід» (таблиця A2.4, доступна онлайн).

Натомість в Ірландії, Японії, Норвегії та Словенії регіональні відмінності обмежені: розрив між регіонами з найкращими та найгіршими показниками становить менше 5 відсоткових пунктів. В Ірландії частка молоді NEET коливається від 8% (Південний регіон) до 9% (Східний і Центральний регіон), що свідчить про загалом однакові результати на ринку праці. У Норвегії різниця між Західною Норвегією (9%) та регіоном Агдер і Сер-Естланнет (11%) також указує на помірні диспропорції, як і розрив у частці молоді NEET у Словенії між Західною та Східною Словенією (8% і 10% відповідно). У Японії частка молоді NEET коливається від 2% (Хокуріку) до 5% (Тюґоку та Кюсю-Окінава), що підкреслює загалом низьку поширеність статусу NEET у країні. Хоча в країнах із більшою площею чи чисельністю населення регіональні відмінності часто ширші — як у Канаді та Туреччині, — розмір сам по собі не пояснює всіх відмінностей. Японія велика як за площею, так і за чисельністю населення, але має одні з найменших регіональних відмінностей, тоді як у Греції, значно меншій за обома показниками, частка молоді NEET у регіонах із найвищими та найнижчими показниками різниться на 19 відсоткових пунктів. Це свідчить про те, що розмір країни сам по собі не пояснює регіональних відмінностей у частці молоді NEET і що, імовірно, свій внесок роблять й інші контекстні чинники, як-от економічна структура, системи освіти та соціальна політика. Тому для скорочення цих розривів і забезпечення всім молодим людям доступу до можливостей освіти та працевлаштування важливе значення мають цільові заходи політики для окремих регіонів (таблиця A2.4, доступна онлайн).

Визначення

Рівень освіти — найвищий рівень освіти, успішно здобутий особою.

Особи, які працюють, перебувають поза складом робочої сили / економічно неактивні та безробітні: див. розділ «Визначення» в розділі A3.

Особи, які навчаються, — це особи, які здобувають формальну освіту та/або проходять професійне навчання.

Рівні освіти: опис усіх рівнів МСКО 2011 див. у Посібнику для читача на початку цього видання.

NEET — молодь, яка не працює і не здобуває формальної освіти та не проходить професійного навчання.

Рівні володіння навичками: див. розділ «Визначення» в розділі A1.

Методологія

Дані національних обстежень робочої сили зазвичай стосуються другого кварталу навчального року, оскільки саме цей період найкраще дає змогу визначити, чи молода людина справді навчається, чи вже залишила освіту й вийшла на ринок праці. У більшості країн цей другий квартал відповідає першим

трьом місяцям календарного року (тобто січню, лютому та березню), а в деяких країнах — другим трьом місяцям (тобто квітню, травню та червню).

Освіта або професійне навчання означає формальну освіту чи професійне навчання; отже, особа, яка не працює, але здобуває неформальну освіту, вважається належною до категорії NEET. Однак для країн, які беруть участь в Обстеженні робочої сили ЄС (EU-LFS), визначення NEET у зборі даних на рівні регіонів інше: молоді дорослі, які здобувають неформальну освіту або проходять неформальне професійне навчання, не вважаються належними до категорії NEET. Тому для країн ОЕСР, які є членами ЄС, показники частки молоді NEET за регіонами не зіставні з показниками на національному рівні, наведеними в цьому розділі.

Докладніше див. OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics (OECD, 2017^[19]) та Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Джерела

Інформацію про джерела див. у розділі A1.

Дані про частку молоді NEET за регіонами країн отримано з баз даних ОЕСР «Регіони та міста» (OECD Regions and Cities databases): <http://oe.cd/geostats>. Дані про частку молоді NEET за регіонами Австралії надало Австралійське бюро статистики.

Список використаних джерел

- ANPAL (n.d.), *Garanzia Giovani*, Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro, <https://storicoanpal.politicheattive.lavoro.gov.it/garanzia-giovani.html>. [10]
- Eurydice (2025), *Finland - National reforms in vocational education and training*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurydice/finland/national-reforms-vocational-education-and-training>. [3]
- Geel, R. and U. Backes-Gellner (2012), "Earning while learning: When and how student employment is beneficial", *LABOUR*, Vol. 26/3, pp. 313-340, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9914.2012.00548.x>. [2]
- Government of Ireland (2025), *Intreo - the Public Employment Services*, Department of Social Protection, <https://www.gov.ie/en/department-of-social-protection/organisation-information/intreo-the-public-employment-services/>. [9]
- Government of Ireland (2022), *Youthreach*, <https://www.gov.ie/en/department-of-further-and-higher-education-research-innovation-and-science/services/youthreach/>. [8]
- Government of Italy (n.d.), *Agenda Sud - Programma Nazionale 2021-2027*, Ministero dell'Istruzione e del Merito, <https://pn20212027.istruzione.it/avvisi/agenda-sud/>. [13]
- Government of Italy (n.d.), *Programma GOL*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/occupazione/focus/pagine/programma-gol>. [11]
- Government of Italy (n.d.), *Programma nazionale Giovani, donne e lavoro 2021-2027*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, <https://www.lavoro.gov.it/pn-giovani-donne-lavoro/programma>. [12]
- Government of Slovenia (n.d.), *PUM-O Plus: Projektno učenje mlajših odraslih*, <https://www.ess.gov.si/iskalci-zaposlitve/programi-za-zaposlovanje/predstavitev-programov/pum-o-plus-projektno-ucenje-mlajsih-odraslih/>. [17]
- Landelijk Ondersteuningsteam (n.d.), *Wet Van school naar duurzaam werk*, <https://www.samenvoordeklant.nl/dossier/wet-van-school-naar-duurzaam-werk>. [15]
- Marques, P. and I. Salavisa (2017), "Young people and dualization in Europe: A fuzzy set analysis", *Socio-Economic Review*, Vol. 15/1, pp. 135-160, <https://doi.org/10.1093/ser/mww038>. [5]
- OECD (2025), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>. [6]
- OECD (2024), *OECD Territorial Grids: TL2024 Classification*, ECD Centre for Entrepreneurship, SMEs, Regions and Cities, https://webfs-cfe.oecd.org/files/Stat/region/OECD_territorial-grid_TL2024.pdf. [18]
- OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264279889-en>. [19]
- Ohjaamo (n.d.), *If you don't know where to start, start at Ohjaamo!*, <https://ohjaamot.fi/en/etusivu>. [7]
- Overheid.nl (2025), *Wet van school naar duurzaam werk*, <https://wetgevingskalender.overheid.nl/Regeling/WGK013026>. [14]

- Pohlan, L. (2024), "Unemployment's long shadow: The persistent impact on social exclusion", *Journal for Labour Market Research*, Vol. 58/1, <https://doi.org/10.1186/s12651-024-00369-8>. [1]
- Rahmani, H. and W. Groot (2023), "Risk factors of being a youth not in education, employment or training (NEET): A scoping review", *International Journal of Educational Research*, Vol. 120, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102198>. [4]
- UnglInvest (n.d.), *UnglInvest AIB er et fylkeskommunalt, praksisnært og styrke-basert læringstilbud for unge i alderen 16-24 år*, <https://bfk.no/unginvest/>. [16]

Таблиці до розділу A2

Таблиці та примітки

Таблиця A2.1	Частка молоді, яка навчається / не навчається, за віковими групами та статусом на ринку праці (2025)
Таблиця A2.2	Динаміка частки осіб віком 18–24 роки, які навчаються / не навчаються, за статусом зайнятості та статтю (2015 і 2025)
Таблиця A2.3	Розподіл осіб віком 18–29 років за участю в освіті та статусом на ринку праці залежно від рівня читацької грамотності (2023)
Онлайн-таблиця A2.4	Частка молоді NEET за регіонами країн (2025)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/t764xw>. Інші дані та/або інші показники освіти доступні в OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: a — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряду; c — спостережень замало для надійних оцінок; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; x — дані містяться в іншому стовпці (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця А2.1. Частка молоді, яка навчається / не навчається, за віковими групами та статусом на ринку праці (2025)

У відсотках

	Особи віком 18–24 роки										
	Навчаються						Не навчаються				
	Працюють			Безробітні	Поза складом робочої сили	Усього	Працюють	NEET			Усього
	Учасники програм, що поєднують навчання і роботу	Інші працюючі	Усього					Безробітні	Поза складом робочої сили	Усього	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
Країни ОЕСР											
Австралія	5	30	34	2	12	49	40	4	7	10	51
Австрія	8	15	24	2	23	49	38	6	7	13	51
Бельгія	1	11	12	1	50	64	25	5	6	11	36
Канада	x(3)	x(3)	23	3	24	50	37	6	7	13	50
Чилі ¹	x(3)	x(3)	9	5	43	56	24	7	13	19	44
Колумбія	a	8	8	2	23	33	41	9	17	26	67
Коста-Рика	a	12	12	3	27	42	38	11	8	20	58
Чехія	1	6	7	0	55	63	29	3	4	7	37
Данія	x(3)	x(3)	32 ^b	5 ^b	14 ^b	52 ^b	35 ^b	5 ^b	8 ^b	13 ^b	48 ^b
Естонія	0	18	18	5	35	58	32	9	5	11	42
Фінляндія	x(3)	x(3)	25	7	28	61	24	7	9	16	39
Франція	11	8	19	2	33	54	28	9	9	18	46
Німеччина	15	19	34	1	23	59	31	3	7	11	41
Греція	a	6	6	0	52	59	23	8	11	19	41
Угорщина	a	5	5	0	49	54	32	5	8	14	46
Ісландія ¹	a	36	36	4	14	53	42	1	3	5	47
Ірландія	a	32	32	2	28	64	29	3	6	9	38
Ізраїль	x(3)	x(3)	10	0	20	30	51	2	17	20	70
Італія	m	3	3	1	57	61	23	6	10	16	39
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Латвія	a	13	13	1	42	56	29	7	7	14	44
Литва	a	9	10	1	44	54	32	5	8	13	46
Люксембург	a	c	c	c	46	59	30	c	c	c	41
Мексика	a	10	10	0	29	39	42	3	17	19	61
Нідерланди	x(3)	x(3)	49	4	11	64	30	2	4	6	36
Нова Зеландія	a	21	21	3	14	37	48	7	8	15	63
Норвегія	5	32	38	4	23	64	29	2	4	7	36
Польща	a	11	11	1	46	58	28	5	9	14	42
Португалія	a	6	6	2	46	53	32	9	6	15	47
Словаччина	c	6	6	c	57	64	25	5	6	11	36
Словенія	4	11	15	2	49	65	25	3	7	10	35
Іспанія	x(3)	x(3)	10	3	47	61	22	9	8	17	39
Швеція	m	18	18	8	30	56	35	6	3	9	44
Швейцарія	16	17	34	2	21	56	33	4	6	10	44
Туреччина	a	12	12	3	16	30	39	7	24	31	70
Велика Британія	6	14	19	2	22	44	41	6	10	16	56
Сполучені Штати	x(3)	20	20	1	25	46	39	4	10	14	54
Середнє ОЕСР	3	15	18	3	33	53	33	5	9	14	47
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ											
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія ¹	a	19	19	3	15	38	40	6	16	22	62
Болгарія	m	6	6	0	61	68	17	2	13	15	32
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	x(3)	x(3)	4	c	51	56	31	7	6	13	44
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	x(3)	x(3)	15	2	22	40	40	3	17	20	60
Румунія	x(3)	x(3)	1	c	52	53	24	7	16	23	47
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	a	1	1	1	36	38	14	22	26	48	62
Середнє ЄС-25	6	11	15	2	41	56	28	6	8	13	41
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. NEET — молодь, яка не працює, не навчається і не проходить професійної підготовки. Дані зазвичай стосуються другого кварталу навчального року, що в більшості країн відповідає першим трьом місяцям календарного року, а в деяких країнах — другим трьом місяцям. Стопці з даними для осіб віком 25–29 років доступні онлайн.

1. Звітний період відрізняється від 2025: 2024 — для Бразилії та Чилі; 2023 — для Ісландії.
Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/t764xw>.

Таблиця А2.2. Динаміка частки осіб віком 18–24 роки, які навчаються / не навчаються, за статусом зайнятості та статтю (2015 і 2025)

У відсотках

	Навчаються				Не навчаються							
					Працюють				NEET			
	2015		2025		2015		2025		2015		2025	
	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки
	(1)	(2)	(4)	(5)	(7)	(8)	(10)	(11)	(13)	(14)	(16)	(17)
Країни ОЕСР												
Австралія ¹	49	53	50	49	41	35	40	41	10	12	10	10
Австрія ¹	46	51	45	53	42	38	42	34	13	12	13	13
Бельгія	52	59	58	70	34	27	29	21	14	14	13	9
Канада	с	с	44	56	с	с	42	32	с	с	14	12
Чилі ²	50	51	55	57	34	23	27	21	16	26	17	22
Колумбія	32	34	31	34	54	30	52	32	14	35	17	34
Коста-Рика	46	47	42	100	38	22	38	м	17	30	20	м
Чехія	м	м	59	67	м	м	35	24	м	м	6	9
Данія	61	68	51 ^b	53 ^b	27	20	36 ^b	35 ^b	13	12	13 ^b	13 ^b
Естонія	47	61	53	63	42	23	34	29	11	16	13	8
Фінляндія	51	59	58	64	29	27	26	21	19	14	16	15
Франція	51	58	48	61	29	24	32	23	20	18	20	16
Німеччина	62	62	57	61	30	28	32	29	8	9	10	11
Греція ¹	60	65	55	62	17	11	26	19	23	24	19	18
Угорщина	51	55	52	56	34	28	36	28	15	17	12	16
Ісландія ²	53	64	48	60	38	30	46	37	8	6	6	3
Ірландія	52	54	62	63	28	28	29	29	19	17	9	8
Ізраїль ¹	26	36	27	33	58	45	55	46	16	19	18	21
Італія	48	57	55	67	22	14	29	17	30	30	16	16
Японія	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Корея	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Латвія	48	59	52	61	41	28	33	26	10	13	15	13
Литва	55	65	54	54	30	21	31	34	15	14	14	13
Люксембург	64	69	54	65	28	23	с	с	с	с	с	с
Мексика ¹	37	35	37	41	53	28	53	30	9	37	10	29
Нідерланди	63	62	63	66	30	31	31	28	7	6	6	6
Нова Зеландія	42	41	36	37	46	40	50	46	13	18	14	16
Норвегія ¹	44	55	59	70	46	35	34	24	10	9	7	6
Польща	50	64	53	65	34	20	35	20	16	16	13	15
Португалія	54	55	49	57	29	24	36	27	17	20	15	15
Словаччина	47	62	56	72	37	21	33	17	16	17	12	11
Словенія	60	73	55	77	27	12	36	13	14	16	10	10
Іспанія ¹	55	62	57	65	21	16	26	19	24	23	18	16
Швеція	41	51	51	61	47	38	40	30	12	11	9	10
Швейцарія	55 ^b	55 ^b	54	59	32 ^b	36 ^b	35	32	13 ^b	9 ^b	11	9
Туреччина ¹	44	35	30	31	36	19	50	26	20	46	20	43
Велика Британія	43	43	42	46	44	40	43	39	13	17	16	15
Сполучені Штати	46	49	44	49	39	33	42	37	15	17	15	14
Середнє ОЕСР	50	55	50	58	36	27	37	28	15	18	13	15
Середнє ОЕСР для країн із наявними та зіставними даними за обидва роки	51	57	51	61	35	27	36	28	15	17	13	13
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Бразилія ^{1,2}	35	39	35	41	45	28	49	31	20	34	17	28
Болгарія	м	м	63	72	м	м	23	11	м	м	14	16
Китай	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Хорватія	46	62	49	64	27	17	37	24	27	21	14	12
Індія	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Індонезія	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Перу ¹	34	37	37	43	50	36	46	34	16	27	16	24
Румунія	42 ^b	46 ^b	52	55	35 ^b	25 ^b	30	17	23 ^b	29 ^b	18	28
Саудівська Аравія	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Середнє ЄС-25	52	60	54	63	31	24	32	24	17	17	13	13
Середнє G20	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м

Примітка. NEET — молодь, яка не працює і не здобуває формальної освіти та не проходить професійного навчання. Дані зазвичай стосуються другого кварталу навчального року, що в більшості країн відповідає першим трьом місяцям календарного року, а в деяких країнах — другим трьом місяцям. Стовпці із загальними даними для чоловіків і жінок доступні онлайн.

- Звітний період відрізняється від 2015: 2016 — для Австралії, Австрії, Бразилії, Греції, Ізраїлю, Іспанії, Мексики, Норвегії, Перу та Туреччини.
- Звітний період відрізняється від 2025: 2024 — для Бразилії та Чилі; 2023 — для Ісландії.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/t764xw>.

Таблиця А2.3. Розподіл осіб віком 18–29 років за участю в освіті та статусом на ринку праці залежно від рівня читацької грамотності (2023)

У відсотках; Дослідження навичок дорослих (PIAAC)

	Рівень 2 і нижче						Рівень 3 і вище					
	Навчаються		Працюють і не навчаються		NEET		Навчаються		Працюють і не навчаються		NEET	
	%	СП	%	СП	%	СП	%	СП	%	СП	%	СП
	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Країни ОЕСР												
Австрія	28	(3,1)	57	(3,2)	15	(2,5)	51	(2,6)	42	(2,6)	7	(1,6)
Канада	42	(3,1)	41	(3,3)	17	(2,4)	44	(2,7)	47	(2,9)	9	(1,3)
Чилі	32	(1,5)	49	(2,2)	19	(1,7)	53	(3,5)	36	(3,4)	11	(3,3)
Чехія	27	(2,9)	54	(3,1)	19	(2,4)	51	(2,5)	41	(2,6)	8	(1,5)
Данія	39	(3,6)	49	(3,8)	12	(2,5)	51	(2,6)	41	(2,6)	8	(1,5)
Естонія	36	(2,9)	47	(3,0)	17	(2,3)	48	(1,6)	46	(1,8)	6	(0,9)
Фінляндія	42	(6,1)	40	(5,1)	18	(4,1)	54	(2,3)	37	(2,2)	9	(1,3)
Франція	30	(2,0)	52	(2,2)	18	(1,8)	45	(1,7)	46	(1,8)	9	(1,1)
Німеччина	34	(2,7)	47	(2,9)	19	(2,6)	52	(2,3)	42	(2,1)	6	(1,1)
Угорщина	24	(2,0)	57	(2,3)	19	(1,8)	51	(3,2)	43	(3,2)	7	(1,6)
Ірландія	34	(3,9)	52	(4,1)	14	(2,7)	50	(3,5)	46	(3,6)	4	(1,5)
Ізраїль	25	(1,7)	48	(1,6)	27	(1,5)	36	(2,3)	48	(2,4)	16	(1,8)
Італія	34	(2,4)	39	(2,3)	28	(2,2)	54	(3,0)	30	(2,7)	16	(2,4)
Японія	27	(3,5)	64	(4,3)	10	(2,6)	33	(1,5)	57	(1,9)	9	(1,4)
Корея	32	(2,8)	50	(3,1)	18	(2,3)	44	(2,6)	41	(2,7)	16	(2,1)
Латвія	32	(3,2)	49	(3,5)	19	(2,9)	44	(3,6)	44	(3,6)	12	(2,5)
Литва	31	(2,4)	45	(2,6)	24	(2,4)	41	(4,0)	45	(4,3)	15	(3,0)
Нідерланди	46	(3,8)	43	(3,8)	10	(2,2)	52	(2,3)	43	(2,3)	5	(1,1)
Нова Зеландія	28	(3,2)	53	(3,3)	19	(3,1)	36	(3,8)	55	(3,8)	9	(2,2)
Норвегія	41	(3,6)	48	(3,5)	11	(2,3)	47	(1,9)	47	(2,2)	6	(1,1)
Польща	30	(1,7)	53	(1,8)	17	(1,3)	44	(3,6)	47	(3,5)	9	(1,8)
Португалія	28	(3,0)	52	(3,4)	20	(2,3)	51	(3,6)	38	(3,3)	11	(1,8)
Словаччина	33	(2,2)	54	(2,5)	13	(1,3)	43	(3,7)	51	(3,8)	6	(1,5)
Іспанія	43	(2,6)	40	(2,5)	16	(1,8)	55	(3,0)	36	(3,0)	9	(2,1)
Швеція	47	(4,5)	41	(4,5)	12	(2,8)	47	(2,6)	42	(2,6)	11	(2,0)
Швейцарія	33	(3,2)	55	(3,0)	12	(2,1)	56	(2,1)	40	(1,9)	4	(0,8)
Сполучені Штати	37	(3,3)	45	(3,9)	18	(2,5)	44	(2,9)	46	(2,9)	10	(2,3)
Інші економіки												
Англія (Велика Британія)	38	(3,7)	50	(4,1)	12	(2,2)	47	(2,6)	47	(2,7)	6	(1,1)
Фламандський регіон (Бельгія)	26	(3,6)	55	(3,6)	19	(2,7)	37	(2,8)	56	(2,7)	7	(1,2)
Середнє ОЕСР	34		49		17		47		44		9	
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Хорватія	29	(2,2)	48	(2,3)	23	(2,1)	48	(2,6)	42	(2,8)	10	(1,8)

Примітка. Рівень навичок читання визначено за шкалою PIAAC, яка є неперервною і для полегшення інтерпретації поділена на рівні. Категорія «Рівень 2 і нижче» охоплює рівень 1 і нижче, а також рівень 2; категорія «Рівень 3 і вище» — рівні 3, 4 і 5.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/t764xw>.

Розділ А3. Як рівень освіти впливає на участь у ринку праці?

Ключові положення

- У середньому по країнах ОЕСР рівень зайнятості осіб віком 25–64 роки з освітою нижче старшої середньої становить 60%, тоді як серед осіб зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою він сягає 78%, а серед дорослих з вищою освітою — 87%.
- Технологічні зміни та штучний інтелект (ШІ) трансформують ринки праці. Історично молоді дорослі з вищою освітою виявлялися найстійкішими на ринку праці: як у періоди економічного піднесення, так і під час криз рівень безробіття серед них був нижчим, ніж серед однолітків із нижчим рівнем освіти. У 2025 році ця закономірність збереглася, хоча дедалі більше занепокоєння викликає вплив ШІ на прийняття на роботу випускників закладів вищої освіти на початкові посади.
- Дорослі з вищою освітою частіше працюють на посадах, що потребують високої кваліфікації, проте високий рівень навичок може компенсувати нижчий рівень освіти. Хоча лише 34% дорослих із високим рівнем навичок, які мають професійну старшу середню або післясередню невищу освіту, обіймають кваліфіковані посади «білих комірців» (порівняно з 73% дорослих з вищою освітою та подібним рівнем навичок), ця частка майже вдвічі перевищує відповідний показник серед дорослих із низьким рівнем навичок і таким самим рівнем освіти.

Контекст

Висококваліфіковані працівники залишаються життєво важливими для сучасних економік, а вони, своєю чергою, користуються стабільними можливостями працевлаштування, пов'язаними з їхньою освітою. Ці переваги разом із розширенням освітніх можливостей є одними з причин, що спонукають людей у країнах ОЕСР здобувати вищі рівні освіти та набувати нових навичок. Зі зростанням попиту на навички ринки праці успішно поглинули дедалі більшу кількість працівників із високим рівнем освіти, забезпечивши їм кращі перспективи працевлаштування. Натомість дорослі з нижчою кваліфікацією й надалі стикаються зі складними перспективами на ринку праці, нижчими заробітками (див. розділ A4) та вищим ризиком безробіття.

Водночас збільшення тривалості життя змінює ринки праці та траєкторії професійної кар'єри. Оскільки люди живуть довше і проводять на пенсії дедалі більшу частину життя, багато країн відчувають зростаючу потребу підтримувати довше та здоровіше трудове життя, водночас долаючи дефіцит навичок. Рівень освіти та навчання впродовж життя відіграють важливу роль у збереженні працевлаштованості дорослих протягом тривалішої кар'єри, особливо з огляду на те, що старші дорослі з низьким рівнем освіти й надалі зазнають вищого ризику передчасного виходу з ринку праці та економічної незахищеності. Тому системи освіти мають проактивно адаптуватися до цих демографічних і технологічних змін, готуючи здобувачів освіти до мінливих умов ринку праці та підтримуючи розвиток навичок упродовж усього дорослого життя.

Рисунок А3.1. Динаміка середніх по ОЕСР рівнів безробіття молодих дорослих за рівнем освіти (2000–2025)

У відсотках до осіб віком 25–34 роки, які входять до складу робочої сили



Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ka9j74>.

Інші висновки

- Охорона здоров'я та освіта — галузі знань із найвищою професійною концентрацією. У середньому понад половина працівників з вищою освітою, які здобули освіту в галузі «Освіта», працюють за педагогічною професією, а 36% тих, хто навчався в галузі «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення», стали фахівцями з охорони здоров'я. Натомість лише 22% осіб із кваліфікацією в галузі «Бізнес, адміністрування та право» працюють у суміжній сфері.
- Молоді жінки частіше, ніж чоловіки, не входять до складу робочої сили. У середньому по ОЕСР гендерний розрив коливається від 6 відсоткових пунктів серед осіб віком 25–34 роки з вищою освітою до 26 відсоткових пунктів серед осіб з освітою нижче старшої середньої.
- Хоча зайнятість на умовах неповного робочого часу надає працівникам більшої гнучкості у поєднанні роботи з навчанням, доглядом за близькими чи іншими особистими зобов'язаннями, вона також пов'язана з нижчими заробітками та гіршими кар'єрними можливостями. У середньому серед зайнятих осіб віком 25–64 роки неповний робочий час поширеніший серед осіб із низьким рівнем математичних навичок (18% порівняно з 10% серед осіб із високим рівнем навичок), жінок (21% порівняно з 7% серед чоловіків) та осіб з освітою нижче старшої середньої (18% порівняно з 13% серед осіб з вищою освітою).

Примітка

Осіб працездатного віку можна поділити на три групи залежно від їхнього статусу на ринку праці: зайняті, безробітні та особи, які не входять до складу робочої сили (їх також називають економічно неактивними). Зайняті й безробітні разом становлять робочу силу, тобто загальну пропозицію праці, доступну для участі в економічному виробництві. Особи, які не працюють і не шукають активно роботу, вважаються такими, що не входять до складу робочої сили, і не враховуються в пропозиції праці.

Аналіз

Між участю в ринку праці та рівнем освіти й надалі існує тісний зв'язок, який зберігається незалежно від того, чи вимірюється участь рівнем зайнятості, рівнем безробіття чи рівнем економічної неактивності. Цей зв'язок простежується майже в усіх країнах ОЕСР і країнах-партнерах, щодо яких є дані. Вкрай рідко трапляється країна, де група населення з нижчим рівнем освіти мала б вищі показники участі в ринку праці, ніж група з вищим рівнем освіти. Цей позитивний зв'язок між освітою та ринком праці характерний як для чоловіків, так і для жінок і залишається стабільним упродовж десятиліть на тлі значного зростання рівня освіти в країнах ОЕСР (таблиця А3.2).

Аналізуючи рівні зайнятості за рівнем освіти, важливо враховувати, що освітні траєкторії не завжди є лінійними. Дорослі можуть здобувати кваліфікації різних рівнів упродовж життя, прагнучи оновити чи розширити свої навички відповідно до мінливих вимог ринку праці. У даних, наведених у цьому розділі,

особи класифікуються за найвищим здобутим рівнем освіти, а не за останньою здобутою кваліфікацією. Отже, дорослі, які завершили програму старшої середньої або післясередньої невищої освіти після здобуття вищої освіти, обліковуються як особи з вищою освітою. Тому результати слід інтерпретувати як такі, що відображають результати на ринку праці, пов'язані з найвищою здобутою кваліфікацією особи, а не з усією її освітньою траєкторією.

Рівень освіти та рівні зайнятості

Вищий рівень освіти поліпшує перспективи працевлаштування дорослих. У середньому по країнах ОЕСР працюють 60% осіб віком 25–64 роки з освітою нижче старшої середньої, тоді як серед осіб зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою цей показник становить 78%. Серед останніх рівень зайнятості тих, хто завершив професійну програму (79%), вищий, ніж тих, хто має загальну кваліфікацію (75%). Нарешті, серед дорослих з вищою освітою рівень зайнятості зростає до 87% (таблиця А3.1).

Рівні зайнятості за рівнями освіти суттєво різняться між країнами. Найбільшу перевагу в зайнятості для дорослих зі старшою середньою або післясередньою освітою, незалежно від спрямування освітньої програми, має Словаччина — 47 відсоткових пунктів (рівень зайнятості на цьому рівні освіти становить 81% порівняно з 34% серед дорослих з освітою нижче старшої середньої). Найменша перевага на цьому рівні спостерігається в Колумбії, Коста-Риці та Мексиці, а серед країн-партнерів ОЕСР — в Індії та Індонезії. Найбільшу перевагу в зайнятості для дорослих з вищою освітою порівняно з особами зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою зафіксовано в Литві та Польщі, де різниця в рівнях зайнятості сягає 16 відсоткових пунктів, а серед країн-партнерів ОЕСР — у Південно-Африканській Республіці (22 відсоткові пункти). Натомість у таких країнах, як Чехія та Ісландія, перевага вищої освіти значно менша — 4 відсоткові пункти або менше (таблиця А3.1). Ці відмінності свідчать про те, що цінність диплома на ринку праці визначається не лише рівнем освіти, а й національними економічними умовами, специфічним попитом на навички та структурою систем середньої та післясередньої освіти (OECD, 2025^[11]).

Ці дані слід також розглядати в контексті ширших змін між поколіннями. Хоча молодші дорослі (особи віком 25–34 роки) мають вищий рівень освіти, ніж доросле населення загалом, їхні показники зайнятості напролюд узгоджуються із середніми показниками ОЕСР: загалом працюють 87% молодших дорослих з вищою освітою — така сама частка, як і серед усіх дорослих з вищою освітою. Так само працюють 83% молодших дорослих із професійною старшою середньою або післясередньою невищою освітою (порівняно з 79% серед осіб віком 25–64 роки), 73% тих, хто має загальну кваліфікацію того самого рівня (75% серед осіб віком 25–64 роки), і 59% осіб з освітою нижче старшої середньої (60% серед осіб віком 25–64 роки) (таблиця А3.2).

Дорослі з професійною старшою середньою або післясередньою невищою освітою, як правило, мають прямішу траєкторію виходу на ринок праці, оскільки ці програми спеціально спрямовані на формування професійно-специфічних навичок, що відповідають нагальним потребам роботодавців. Дещо нижчі початкові рівні зайнятості серед їхніх однолітків, які навчалися за загальними програмами, можуть пояснюватися тим, що ці програми насамперед орієнтовані на підготовку здобувачів освіти до подальшого навчання на рівні вищої освіти. Ця відмінність має принципове значення, адже професійні кваліфікації часто слугують важливою «подушкою безпеки» від безробіття на початку кар'єри, тоді як цінність загальної середньої кваліфікації нерідко реалізується лише після здобуття вищої освіти.

Переваги вищого рівня освіти щодо зайнятості особливо помітні для жінок. Рівень зайнятості молодих жінок (віком 25–34 роки) зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою, здобутою за загальною програмою, на 21 відсотковий пункт вищий, ніж в їхніх однолітків з освітою нижче старшої середньої, а за наявності професійної кваліфікації ця різниця зростає до 30 відсоткових пунктів. Натомість серед молодих чоловіків із таким самим рівнем освіти перевага в зайнятості становить 10 відсоткових пунктів для загальної кваліфікації та 20 відсоткових пунктів для професійної. Перевага від здобуття вищої освіти для жінок ще відчутніша: їхній рівень зайнятості на 14 відсоткових пунктів вищий, ніж серед жінок зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою, тоді як для молодих чоловіків ця різниця становить лише 5 відсоткових пунктів (таблиця А3.2).

Проте молоді жінки й досі перебувають у стійко не вигідному становищі на ринку праці: на кожному рівні освіти рівень їхньої зайнятості нижчий, ніж у чоловіків-однолітків. У країнах ОЕСР середній рівень зайнятості жінок віком 25–34 роки з освітою нижче старшої середньої становить 45% порівняно з 69% серед чоловіків із таким самим рівнем освіти. Зі зростанням рівня освіти гендерний розрив скорочується: серед молодих дорослих зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою він становить 15 відсоткових пунктів, а серед осіб з вищою освітою — 6 відсоткових пунктів (таблиця А3.2). Ці стійкі диспропорції засвідчують важливість подолання структурних бар'єрів для працевлаштування навіть за умов подальшого підвищення рівня освіти.

Рівні зайнятості показують, чи працюють особи, але не відображають інтенсивності їхньої участі в ринку праці. Розуміння відмінностей в інтенсивності праці дає змогу отримати повнішу картину результатів на ринку праці. У вставці А3.1 на основі даних циклу 2023 року Дослідження навичок дорослих (PIAAC) розглянуто, як зайнятість на умовах неповного робочого часу різниться залежно від рівня освіти, навичок і статі.

Вставка А3.1. Зайнятість та інтенсивність праці

Зайнятість на умовах неповного робочого часу відіграє важливу роль на ринках праці, надаючи працівникам більшої гнучкості у поєднанні роботи з навчанням, доглядом за близькими чи іншими особистими зобов'язаннями. Хоча робота на умовах неповного робочого часу може сприяти участі в ринку праці таких груп, як студенти, батьки та старші дорослі, які інакше могли б бути виключені із зайнятості, вона також може бути пов'язана з нижчими заробітками, меншими можливостями кар'єрного зростання та обмеженим доступом до соціальних гарантій, пов'язаних із зайнятістю. Поширеність неповного робочого часу суттєво різниться між країнами та демографічними групами: жінки, молоді дорослі, старші працівники та дорослі з низьким рівнем навичок, як правило, частіше працюють неповний робочий час.

Дослідження навичок дорослих (PIAAC) збирає інформацію про кількість годин, які зазвичай відпрацьовуються за тиждень. Оскільки національні визначення зайнятості на умовах неповного робочого часу в різних країнах відрізняються, у цьому аналізі застосовано гармонізоване визначення, що ґрунтується на кількості відпрацьованих годин, а не на самооцінці статусу зайнятості: дорослі, які зазвичай працюють менше ніж 30 годин на тиждень, вважаються такими, що працюють неповний робочий час.

У середньому по країнах ОЕСР частка зайнятих осіб віком 25–64 роки, які працюють неповний робочий час, коливається від 10% серед осіб із рівнем математичних навичок PIAAC 4 і вище (тобто тих, хто здатен успішно виконувати складні математичні завдання) до 18% серед осіб із рівнем 1 і нижче (які зазвичай мають труднощі з багатокроковими обчисленнями чи інтерпретацією складнішої кількісної інформації). Частка тих, хто працює неповний робочий час, становить 21% серед жінок порівняно з 7% серед чоловіків. За рівнями освіти неповний робочий час мають 18% дорослих з освітою нижче старшої середньої порівняно з 14% осіб зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою та 13% дорослих з вищою освітою (таблиця А3.8, доступна онлайн).

Динаміка рівнів зайнятості

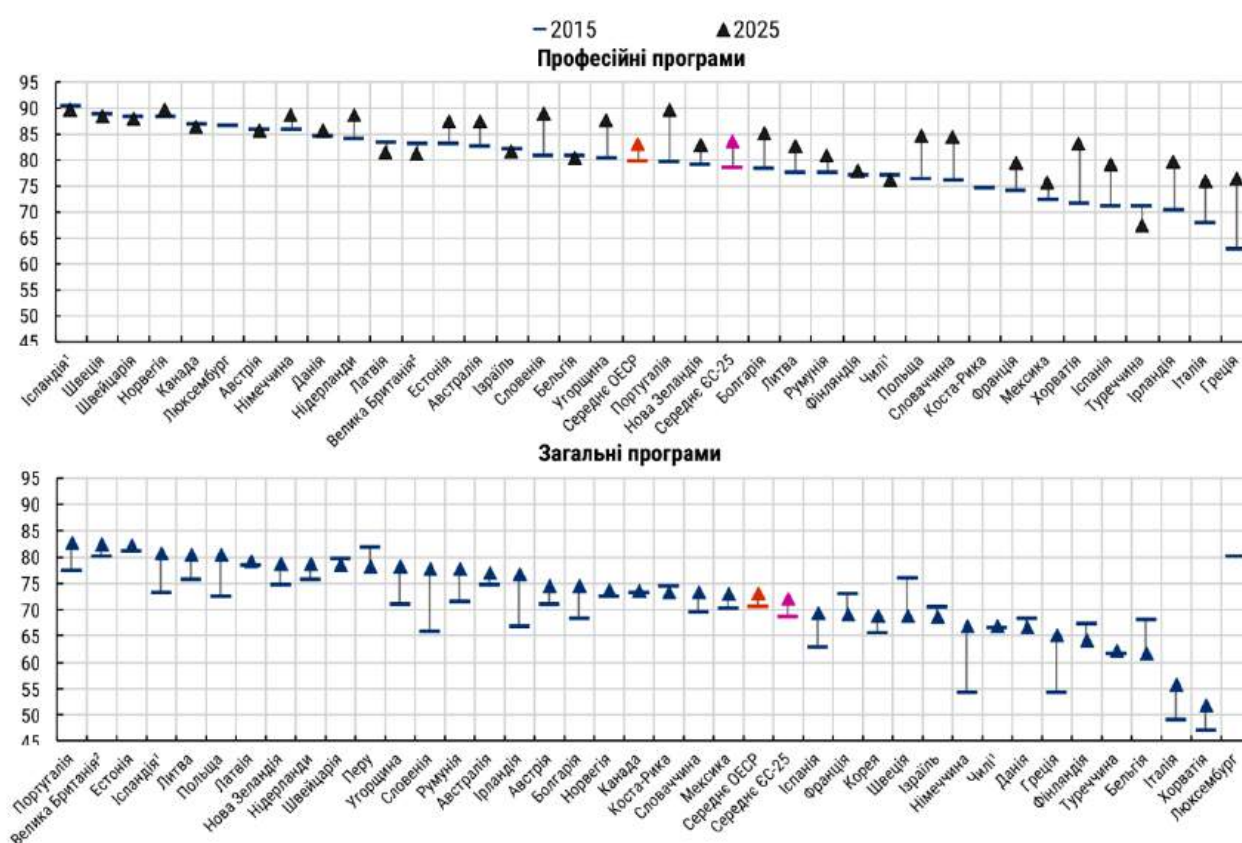
У 2015–2025 роках ситуація із зайнятістю молодих дорослих (віком 25–34 роки) характеризувалася тенденцією до зростання рівнів зайнятості, хоча це зростання не було лінійним і його перервав спад, спричинений пандемією COVID-19. У середньому по країнах ОЕСР рівень зайнятості молодих дорослих з вищою освітою зріс на 4 відсоткові пункти (до 87% у 2025 році). Подібне зростання спостерігалось й серед молодих дорослих зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою: на 3 відсоткові пункти для осіб із загальною кваліфікацією та на 4 відсоткові пункти для осіб із професійною (у 2025 році — 73% і 83% відповідно). Натомість особи з освітою нижче старшої середньої залишаються найвразливішою групою на ринку праці: за той самий період їхній середній рівень зайнятості зріс лише на 1 відсотковий пункт (до 59% у 2025 році) (таблиця А3.2).

За цими середніми змінами приховується велике розмаїття тенденцій у різних країнах. В Угорщині, Італії та Іспанії у 2015–2025 роках рівні зайнятості молодих дорослих різко зросли незалежно від рівня освіти, тоді як у Греції перспективи працевлаштування поліпшилися на всіх рівнях, крім осіб з освітою нижче старшої середньої. Значне зростання за цей період зафіксовано й в інших країнах. Рівень зайнятості зріс на 12 відсоткових пунктів у Словаччині — серед молодих дорослих з вищою освітою; у Хорватії, Ірландії та Португалії — серед осіб із професійною старшою середньою або післясередньою невищою освітою; у Німеччині та Словенії — серед осіб із загальною кваліфікацією того самого рівня; у Чехії та Кореї — серед осіб з освітою нижче старшої середньої (таблиця А3.2).

Перспективи працевлаштування молодих дорослих у межах однієї країни іноді суттєво різнилися залежно від рівня освіти та спрямування освітньої програми. Наприклад, у Франції та Швеції рівень зайнятості знизився серед осіб із загальною старшою середньою або післясередньою невищою освітою, але не серед осіб із професійною освітою, тоді як у Хорватії зростання в цій останній групі було значно більшим, ніж серед осіб із загальною кваліфікацією того самого рівня (рисунок А3.2).

Рисунок А3.2. Динаміка рівнів зайнятості молодих дорослих зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою за спрямуванням освітніх програм (2015 і 2025)

У відсотках; особи віком 25–34 роки



1. Звітний період відрізняється від 2025 року.
 2. Дані щодо старшої середньої освіти включають завершення проміжних програм старшої середньої освіти.
- Дані див. у таблиці А3.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ka9j74>.

Не лише рівень освіти, а й різний рівень навичок і галузь знань можуть зумовлювати дуже різні кар'єрні траєкторії та заняття. У вставці А3.2 на основі даних циклу 2023 року Дослідження навичок дорослих (PIAAC) проаналізовано розподіл дорослого населення за різними заняттями.

Вставка А3.2. Освіта та професійні результати

Рівень освіти тісно пов'язаний із професійними результатами. Дорослі з вищою освітою значно частіше, ніж особи з нижчим рівнем освіти, працюють на кваліфікованих посадах «білих комірців», як-от керівники, професіонали та фахівці. Проте важать і навички. Серед дорослих з однаковим рівнем освіти ті, хто має сильніші математичні навички, частіше працюють на посадах вищої кваліфікації, а це свідчить про те, що високий рівень навичок може частково компенсувати нижчий рівень формальної освіти. Ці результати підкреслюють значення як кваліфікацій, так і навичок для формування можливостей на ринку праці.

У цьому аналізі даних Дослідження навичок дорослих (PIAAC) заняття класифіковано відповідно до Міжнародної стандартної класифікації занять (ISCO-08), яка групує види робіт за завданнями та обов'язками, що їх виконують працівники. До кваліфікованих занять належать керівники, професіонали, а також фахівці (техніки та асоційовані професіонали), а до напівкваліфікованих — технічні службовці, працівники сфери послуг і торгівлі, кваліфіковані працівники сільського господарства, кваліфіковані робітники з інструментом, а також оператори та складальники устаткування й машин (OECD, 2024^[2]).

Рівень освіти є вагомим предиктором професійних результатів. Дорослі з вищою освітою значно частіше працюють на кваліфікованих посадах, ніж особи зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою, незалежно від рівня навичок. У середньому по країнах ОЕСР 73% дорослих з вищою освітою та високим рівнем математичних навичок працюють керівниками, професіоналами чи фахівцями порівняно з 34% дорослих з подібним рівнем навичок, які мають професійну старшу середню або післясередню невищу освіту (рисунок А3.3).

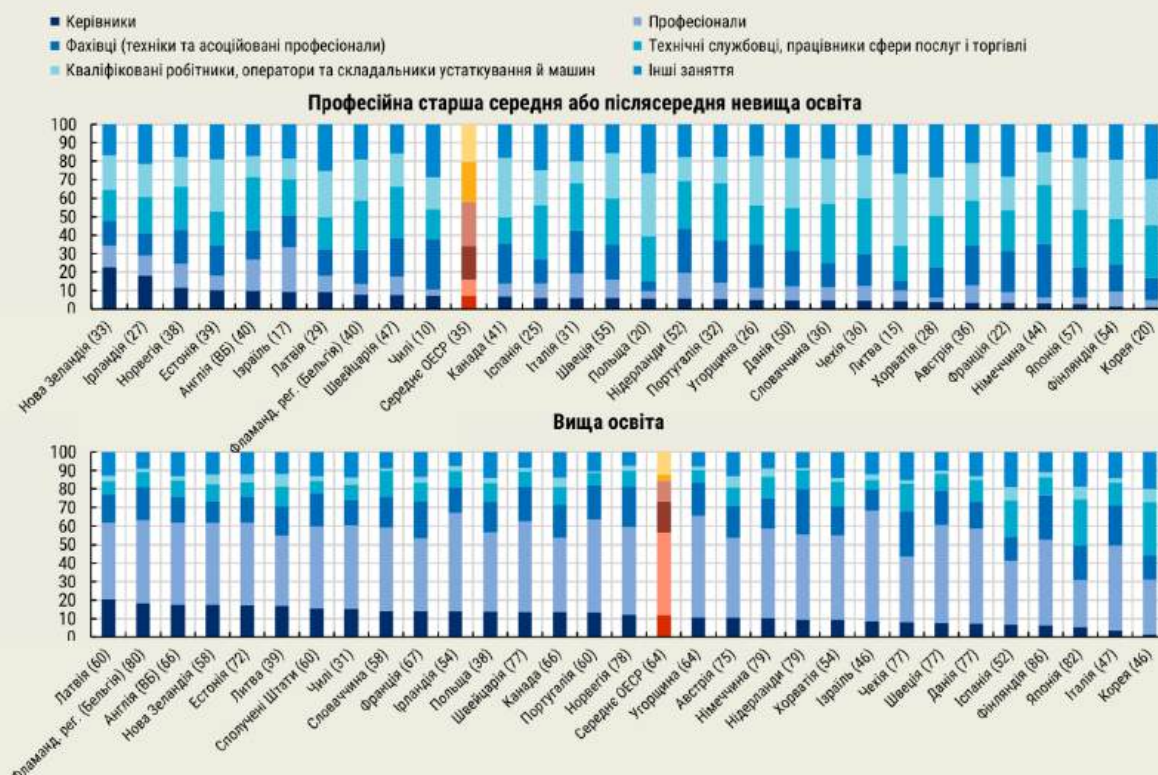
Водночас навички відіграють важливу роль у межах кожного рівня освіти. Дорослі з професійною старшою середньою або післясередньою невищою освітою зазвичай зосереджені в низці напівкваліфікованих занять, а ті з них, хто має нижчий рівень математичних навичок, значно рідше працюють на кваліфікованих посадах, ніж особи з вищим рівнем. У середньому по країнах ОЕСР лише 18% дорослих із професійною старшою середньою або післясередньою невищою освітою та низьким рівнем математичних навичок працюють керівниками, професіоналами чи фахівцями — це трохи більше ніж половина відповідного показника серед їхніх однолітків із високим рівнем навичок. Це свідчить про те, що високий рівень навичок може поліпшити професійні перспективи навіть за відсутності вищої освіти (таблиця А3.4, доступна онлайн).

Зв'язок між галузями знань і заняттями суттєво різниться залежно від дисципліни. Для деяких галузей характерна висока професійна концентрація (тобто випускники цих галузей зазвичай працюють за спорідненим заняттям), оскільки вони готують фахівців для конкретних професій. Професіонали в галузі охорони здоров'я здебільшого є випускниками програм у галузі «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення», що відображає вузькоспеціалізований характер цієї професії: у середньому 36% дорослих з вищою освітою, які навчалися в галузі «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення», працюють професіоналами в галузі охорони здоров'я (таблиця А3.6, доступна онлайн). Галузь знань «Освіта» має ще вищу професійну концентрацію: у середньому по країнах ОЕСР 53% осіб, основною галуззю знань яких була освіта, працюють професіоналами в галузі освіти (педагогами) (рисунок А3.4).

Натомість випускники закладів вищої освіти з галузей природничих наук, технологій, інженерії та математики (STEM) або бізнесу, адміністрування та права розподілені за значно ширшим спектром занять. У середньому 31% дорослих з дипломом у сфері STEM працюють професіоналами в галузі науки й техніки або в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, тоді як лише 22% осіб із кваліфікацією в галузі бізнесу, адміністрування та права працюють професіоналами у сфері бізнесу та адміністрування або професіоналами в правовій, соціальній і культурній сферах (таблиця А3.6, доступна онлайн). Цей зв'язок виглядає інакше, якщо розглядати його з погляду занять: у таблиці А3.7 (доступна онлайн) наведено розподіл за галузями знань для кожного заняття.

Рисунок А3.3. Розподіл дорослих із високим рівнем математичних навичок за заняттями та рівнем освіти (2023)

Особи віком 25–64 роки з рівнем математичних навичок PIAAC 3 і вище, Дослідження навичок дорослих (PIAAC)

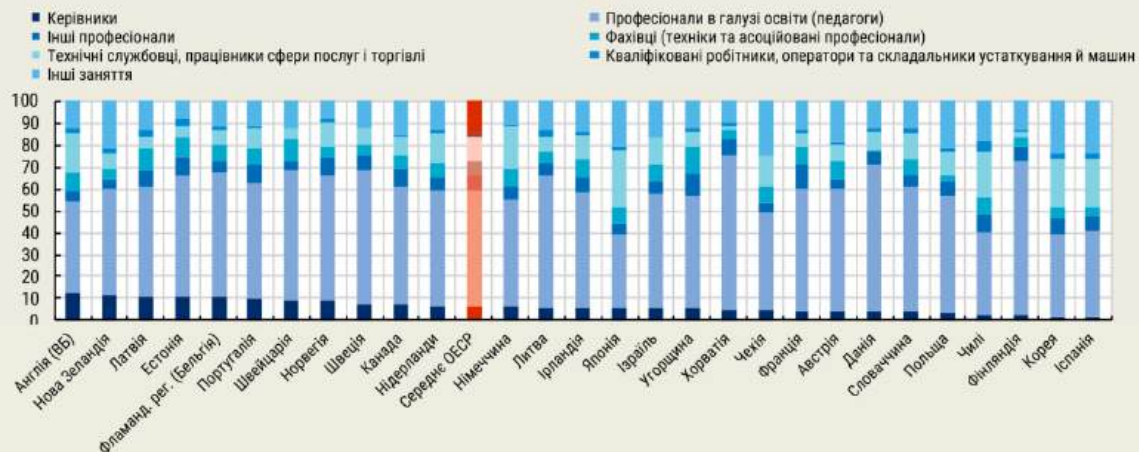


Примітка: у дужках наведено частку дорослих із рівнем математичних навичок PIAAC 3 і вище на відповідному рівні освіти. Додаткову деталізацію даних за категорією «Професіонали» наведено в таблицях A3.4 і A3.5 (доступні онлайн). До категорії «Інші заняття» належать кваліфіковані працівники сільського та лісового господарства, риборозведення та рибальства, найпростіші професії та військовослужбовці. Дані див. у таблицях A3.4 і A3.5 (доступні онлайн). Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ka9j74>.

Ці результати слід інтерпретувати з урахуванням способу збору інформації в PIAAC. Дослідження фіксує основну галузь знань респондента, пов'язану з його найвищою кваліфікацією, а не всі кваліфікації, здобуті впродовж життя. Як наслідок, деякі вчителі можуть не обліковуватися як такі, що навчалися в галузі «Освіта», якщо вони спочатку здобули диплом із певного предмета, а згодом — педагогічну кваліфікацію, прийшли в професію через альтернативний шлях сертифікації або стали вчителями після роботи в іншій професії. Такі траєкторії поширені в деяких країнах і допомагають пояснити, чому багато педагогів зазначають іншу, ніж освіта, галузь знань.

Рисунок A3.4. Розподіл дорослих з вищою освітою в галузі знань «Освіта» за заняттями (2023)

Особи віком 25–64 роки, Дослідження навичок дорослих (PIAAC)



Дані див. у таблиці A3.6 (доступна онлайн). Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ka9j74>.

Зауважимо, що категорія «Професіонали в галузі освіти (педагоги)» охоплює дорослих, чиє поточне заняття передбачає виконання професійних обов'язків, пов'язаних із навчанням. Тому вона не є безпосередньо порівнянною зі статистикою щодо вчителів, наведеною в інших розділах видання «Погляд на освіту», яка ґрунтується на адміністративних даних і класифікує вчителів за рівнем освіти, на якому вони працюють. Попри це, аналіз дає цінне розуміння того, як рівень освіти, навички та галузі знань пов'язані з професійними результатами в країнах ОЕСР.

Відмінності в рівнях зайнятості між регіонами країн

У країнах ОЕСР рівні зайнятості дорослих (віком 25–64 роки) можуть кардинально відрізнятись між регіонами. Такі відмінності всередині країн створюють серйозні виклики для політиків, які прагнуть сприяти інклюзивності ринків праці та рівному доступу до можливостей. Наведений нижче аналіз стосується регіонів рівня TL2 — великих регіонів країн, визначених офіційною регіональною класифікацією ОЕСР (OECD, 2026^[3]).

У середньому по країнах ОЕСР регіональні розбіжності в рівнях зайнятості помітно більші серед дорослих із нижчим рівнем освіти. Наприклад, в Італії у 2025 році в Кампанії працювали лише 39% осіб віком 25–64 роки з освітою нижче старшої середньої порівняно з 77% в Автономній провінції Больцано — різниця становить 38 відсоткових пунктів. Натомість серед дорослих з вищою освітою рівні зайнятості коливаються від 73% у Калабрії до 91% в Автономній провінції Больцано, тобто розкид значно менший — 18 відсоткових пунктів (таблиця A3.9, доступна онлайн).

Найбільші регіональні розбіжності в рівнях зайнятості дорослих з вищою освітою спостерігаються в Канаді, Греції та Італії, де розрив між регіонами з найвищими та найнижчими показниками сягає або перевищує 12 відсоткових пунктів. Натомість в Ірландії та Словенії регіональні відмінності в рівнях зайнятості дорослих з вищою освітою не перевищують 1 відсоткового пункту (таблиця A3.9, доступна онлайн).

Серед країн-партнерів значний розкид результатів зайнятості за регіонами та рівнями освіти має Болгарія. У 2025 році в Північно-Західному регіоні працювали лише 38% дорослих з освітою нижче старшої середньої порівняно з 60% у Південно-Західному регіоні. Серед дорослих з вищою освітою розбіжності менші: рівні зайнятості в різних регіонах коливаються від 90% до 94% (таблиця A3.9, доступна онлайн).

Рівень освіти та рівні безробіття

Вищий рівень освіти й надалі слугує вагомим захистом від ризику безробіття. У багатьох країнах ОЕСР і країнах-партнерах рівень безробіття помітно вищий серед молодших дорослих із нижчим рівнем освіти. У 2025 році середній по країнах ОЕСР рівень безробіття осіб віком 25–34 роки з освітою нижче

старшої середньої становив 14%, що майже вдвічі більше, ніж серед осіб зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою (8% — для осіб із загальною кваліфікацією та 6% — для осіб із професійною). Серед молодих дорослих з вищою освітою рівень безробіття ще нижчий — лише 5% (таблиця А3.3).

Середній по ОЕСР рівень безробіття осіб віком 25–34 роки упродовж останніх двох десятиліть зазнавав значних коливань (рисунок А3.1). Помітні піки припали на 2008–2013 роки, після світової фінансової кризи, а також на період пандемії COVID-19 у 2020–2021 роках. Серед усіх рівнів освіти молоді дорослі з вищою освітою виявилися найстійкішими до цих потрясінь: загальний рівень безробіття серед них був нижчим, а його сплески — менш різкими. Наприклад, після кризи 2008 року рівень безробіття серед осіб без старшої середньої освіти у 2008–2010 роках зріс на 7 відсоткових пунктів, тоді як серед дорослих з вищою освітою зростання було помірнішим — 3 відсоткові пункти — і відбувалося поступовіше впродовж тривалішого періоду (2008–2013 роки) (рисунок А3.1).

Останні тенденції на ринку праці поки що не свідчать про масштабне погіршення перспектив працевлаштування молодих дорослих з вищою освітою. Попри дедалі активніше обговорення потенційного впливу штучного інтелекту на висококваліфіковані заняття (Lane, 2024^[4]), рівень безробіття серед осіб віком 25–34 роки з вищою освітою у 2025 році залишався порівняно низьким — у середньому 5% по країнах ОЕСР — і не демонстрував помітного відхилення від довгострокових тенденцій. Проте за останні два роки, щодо яких є дані, безробіття серед молодих дорослих з вищою освітою зросло дещо більше (+0,4 відсоткового пункту в середньому по країнах ОЕСР, щодо яких є дані), ніж серед осіб із нижчими рівнями освіти. Рівень безробіття дещо знизився серед осіб зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою (–0,2 відсоткового пункту у 2023–2025 роках) і лише незначно зріс серед осіб з освітою нижче старшої середньої (+0,1 відсоткового пункту за той самий період) (таблиця А3.3 і рисунок А3.1).

Загалом середній рівень безробіття приховує значні відмінності між країнами. У Словаччині та Південно-Африканській Республіці ризик безробіття особливо високий серед молодих дорослих з освітою нижче старшої середньої: безробітними є 40% і більше з них. Серед тих, хто завершив старшу середню або післясередню невищу освіту, цей ризик нижчий: найвищий рівень для всіх програм разом зафіксовано в Південно-Африканській Республіці (39%), для загальних програм цього рівня — у Фінляндії (14%), а для професійних — у Греції (13%). Нарешті, серед молодих дорослих з вищою освітою ризик істотно нижчий: він сягає 11% у Греції, а серед країн-партнерів — 16% у Південно-Африканській Республіці (таблиця А3.3).

У 2015–2025 роках Греція та Іспанія досягли найбільшого зниження рівнів безробіття на всіх рівнях освіти (а Чехія — серед молодих дорослих з освітою нижче старшої середньої). Найбільше рівень безробіття зріс серед молодих дорослих без вищої освіти в Південно-Африканській Республіці (таблиця А3.3).

Рівень освіти та дорослі, які не входять до складу робочої сили

Хоча рівень безробіття є поширеним показником економічного стану країни, у відриві від інших показників він може вводити в оману. Цей показник охоплює лише осіб, які не мають роботи, але активно її шукають, і не враховує тих, хто взагалі не входить до складу робочої сили (економічно неактивних). Ця відмінність має принципове значення: у деяких країнах низький рівень безробіття може приховувати високий рівень економічної неактивності, зумовлений наявністю «зневірених працівників». Це особи, які, можливо, хотіли б працювати, але припинили пошук роботи через структурні бар'єри, як-от брак послуг із догляду за дітьми, проблеми зі здоров'ям чи неодноразові невдалі спроби знайти посаду, що може маскувати глибші дисфункції ринку праці.

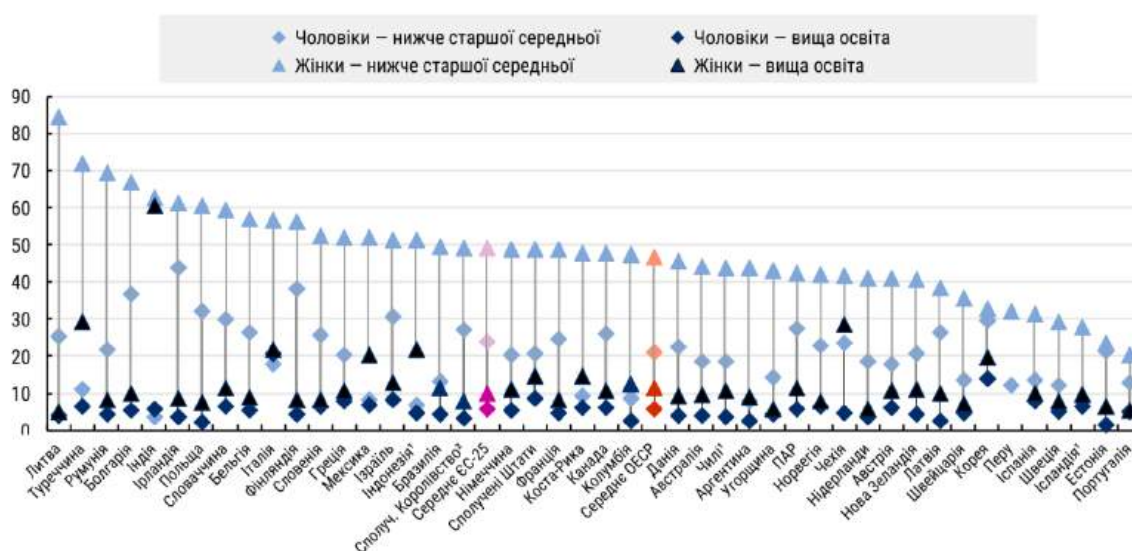
Причини економічної неактивності змінюються впродовж життя людини. Серед молодих дорослих важливими чинниками виходу з ринку праці є створення сім'ї та обов'язки з догляду, особливо для жінок. З віком дедалі більшого значення набувають обмеження, пов'язані зі здоров'ям. Оскільки тривалість життя зростає, а трудове життя подовжується, подолання пов'язаних зі здоров'ям бар'єрів для зайнятості ставатиме дедалі важливішим складником політики, спрямованої на підтримання участі в ринку праці (Crawshaw et al., 2024^[5]).

У середньому по країнах ОЕСР до складу робочої сили не входять 32% молодих дорослих без старшої середньої освіти; серед осіб із загальною старшою середньою або післясередньою невищою освітою ця частка знижується до 21%, серед осіб із професійною кваліфікацією того самого рівня — до 11%, а серед осіб з вищою освітою — до 9%. У країнах ОЕСР і країнах-партнерах ця частка серед молодих дорослих з освітою нижче старшої середньої коливається від 15% в Ісландії та Португалії до 54% в Ірландії, а серед осіб з вищою освітою — від 5% в Угорщині, Литві та Нідерландах до 32% в Індії (таблиця А3.3).

У країнах ОЕСР і країнах-партнерах молоді жінки частіше, ніж чоловіки, не входять до складу робочої сили. Ця закономірність збігається з етапом життя, на який найчастіше припадають створення сім'ї та виховання дітей, що засвідчує незмінний вплив обов'язків із догляду на участь у ринку праці. Однак зі зростанням рівня освіти цей гендерний розрив скорочується. У середньому по країнах ОЕСР гендерна різниця коливається від 6 відсоткових пунктів серед осіб віком 25–34 роки з вищою освітою до 26 відсоткових пунктів серед осіб з освітою нижче старшої середньої. У різних країнах різниця між частками молодих жінок і молодих чоловіків, які не входять до складу робочої сили, серед осіб з освітою нижче старшої середньої коливається від лише 3 відсоткових пунктів у Кореї до 61 відсоткового пункту в Туреччині, а серед осіб з вищою освітою — від повної відсутності розриву в Португалії до 55 відсоткових пунктів в Індії (рисунок А3.5).

Рисунок А3.5. Частка осіб віком 25–34 роки, які не входять до складу робочої сили, за статтю та рівнем освіти (2025)

У відсотках



1. Звітний період відрізняється від 2025 року.

2. Дані щодо старшої середньої освіти включають завершення проміжних програм старшої середньої освіти.

Дані див. у таблиці А3.3.

Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ka9j74>.

Визначення

Вікові групи: дорослі — особи віком 25–64 роки; молодші дорослі — особи віком 25–34 роки; старші дорослі — особи віком 55–64 роки.

Рівень освіти — найвищий рівень освіти, успішно здобутий особою. Опис усіх рівнів МСКО 2011 див. у Посібнику для читача на початку цього видання.

Зайняті — особи, які протягом звітного тижня обстеження працювали за оплату або з метою отримання прибутку щонайменше одну годину або мали роботу, але тимчасово були відсутні на ній. **Рівень зайнятості** — кількість зайнятих осіб у відсотках до чисельності населення.

Економічно неактивні особи / особи, які не входять до складу робочої сили — особи, які протягом звітного тижня обстеження не входили до складу робочої сили і не належали ні до зайнятих, ні до безробітних. Особи, які навчаються, також вважаються економічно неактивними, якщо вони не шукають роботу. **Рівень економічної неактивності** — кількість економічно неактивних осіб у відсотках до чисельності населення (тобто кількість економічно неактивних осіб поділено на чисельність населення тієї самої вікової групи).

Робоча сила (економічно активне населення) — загальна кількість зайнятих і безробітних осіб відповідно до визначення, прийнятого в Обстеженні робочої сили.

Рівні володіння навичками: див. визначення в розділі A1.

Заняття: найпростіші заняття — це заняття, віднесені в ISCO-08 до групи 9 «Найпростіші професії». Напівкваліфіковані заняття «синіх комірців» охоплюють групи 6 «Кваліфіковані працівники сільського та лісового господарства, риборозведення та рибальства», 7 «Кваліфіковані робітники з інструментом» і 8 «Оператори та складальники устаткування й машин». Напівкваліфіковані заняття «білих комірців» охоплюють групи 4 «Технічні службовці» та 5 «Працівники сфери торгівлі та послуг». Кваліфіковані заняття охоплюють групи 1 «Керівники», 2 «Професіонали» та 3 «Фахівці (техніки та асоційовані професіонали)».

Безробітні — особи, які протягом звітного тижня обстеження не мали роботи, активно її шукали та були готові приступити до роботи. **Рівень безробіття** — кількість безробітних осіб у відсотках до чисельності робочої сили (тобто кількість безробітних поділено на суму зайнятих і безробітних осіб).

Визначення сфер навичок і рівнів володіння навичками, що стосуються даних Дослідження навичок дорослих (PIAAC), наведено в розділі A1.

Методологія

Інформацію про методологію див. у розділі A1. Зауважимо, що рівні зайнятості не враховують кількості відпрацьованих годин.

Докладніше див. OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics (OECD, 2017^[6]) та Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

У даних PIAAC заняття кодуються відповідно до Міжнародної стандартної класифікації занять 2008 року (ISCO-08). Дані про заняття зазвичай доступні на рівні однієї цифри (основна група), двох цифр (підгрупа), трьох цифр (мала група), а іноді й чотирьох цифр. У цьому звіті проаналізовано дані лише за категоріями рівня однієї та двох цифр. Основні групи ISCO-08 (одна цифра): 1 — керівники; 2 — професіонали; 3 — фахівці (техніки та асоційовані професіонали); 4 — технічні службовці; 5 — працівники сфери торгівлі та послуг; 6 — кваліфіковані працівники сільського та лісового господарства, риборозведення та рибальства; 7 — кваліфіковані робітники з інструментом; 8 — оператори та складальники устаткування й машин; 9 — найпростіші професії; 0 — військовослужбовці.

У даних PIAAC використано найвищу галузь знань респондентів відповідно до класифікації галузей освіти та професійної підготовки МСКО 2013 (ISCED-F 2013). Широку галузь об'єднано в ширші категорії. Частку працівників, зайнятих неповний робочий час, у PIAAC визначено на основі повідомленої респондентами кількості годин роботи на тиждень (запитання D2_Q11). Для забезпечення порівнянності між країнами в цьому розділі застосовано гармонізоване визначення зайнятості на умовах неповного робочого часу: працівники, які повідомили, що працюють менше ніж 30 годин на тиждень, вважаються зайнятими неповний робочий час.

Джерела

Інформацію про джерела див. у розділі A1.

Дані за регіонами країн для окремих показників доступні в Базі даних регіональної статистики ОЕСР: <https://www.oecd.org/en/topics/regions-cities-and-local-statistics.html>.

Дані про рівні володіння навичками ґрунтуються на Дослідженні навичок дорослих (PIAAC) (2023). PIAAC — це Програма ОЕСР з міжнародного оцінювання компетентностей дорослих. Додаткову інформацію див. у розділі «Про Дослідження навичок дорослих» на початку цього видання.

Список використаних джерел

- Crawshaw, P. et al. (2024), “Health inequalities and health-related economic inactivity: Why good work needs good health”, *Public Health in Practice*, Vol. 8, <https://doi.org/10.1016/j.puhip.2024.100555>. [5]
- Lane, M. (2024), “Who will be the workers most affected by AI?: A closer look at the impact of AI on women, low-skilled workers and other groups”, *OECD Artificial Intelligence Papers*, No. 26, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/14dc6f89-en>. [4]
- OECD (2026), *OECD Territorial Grids*, OECD, Paris, https://webfs-cfe.oecd.org/files/Stat/region/OECD_territorial-grid_TL2024.pdf. [3]
- OECD (2025), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>. [1]
- OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>. [2]
- OECD (2017), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264279889-en>. [6]

Таблиці до розділу А3

Таблиці та примітки

Таблиця А3.1	Рівні зайнятості дорослих за рівнем освіти та спрямуванням освітніх програм (2025)
Таблиця А3.2	Динаміка рівнів зайнятості осіб віком 25–34 роки за рівнем освіти та статтю (2015 і 2025)
Таблиця А3.3	Динаміка рівнів безробіття та частки осіб віком 25–34 роки, які не входять до складу робочої сили, за рівнем освіти та статтю (2015 і 2025)
Онлайн-таблиця А3.4	Розподіл дорослих із професійною старшою середньою або післясередньою невищою освітою за заняттями та рівнем математичних навичок (2023)
Онлайн-таблиця А3.5	Розподіл дорослих з вищою освітою за заняттями та рівнем математичних навичок (2023)
Онлайн-таблиця А3.6	Розподіл дорослих з вищою освітою за заняттями та галузями знань (2023)
Онлайн-таблиця А3.7	Розподіл дорослих з вищою освітою за галузями знань і заняттями (2023)
Онлайн-таблиця А3.8	Частка зайнятих дорослих, які працюють неповний робочий час, за рівнем математичних навичок, статтю та рівнем освіти (2023)
Онлайн-таблиця А3.9	Регіони країн із найвищими та найнижчими рівнями зайнятості дорослих за рівнем освіти (2025)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/ka9j74>. Інші дані та/або інші показники освіти доступні в OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: а — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряду; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; x — дані містяться в іншому стовпці (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця А3.1. Рівні зайнятості дорослих за рівнем освіти та спрямуванням освітніх програм (2025)

Частка зайнятих осіб віком 25–64 роки серед усіх осіб віком 25–64 роки, %

	Нижче старшої середньої	Старша середня або післясередня невища					Вища освіта					Усі рівні освіти
		За спрямуванням програм		За рівнем освіти		Усього	Короткий цикл вищої освіти	Бакалавр або еквівалент	Магістр або еквівалент	Доктор або еквівалент	Усього	
		Загальні програми	Професійні програми	Старша середня	Післясередня невища							
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Країни ОЕСР												
Австралія	62	77	85	80	89	81	86	88	91	m	88	83
Австрія	58	76	78	77	84	78	86	82	90	90	87	79
Бельгія	48	68	75	73	84	73	81	86	90	92	88	76
Канада	57	72	81	72	81	75	80	84	86 ^d	x(9)	83	79
Чилі ¹	61	71	75	72	a	72	80	87	94	91	86	75
Колумбія	66	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	72	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	81	73
Коста-Рика	63	69	66	68	c	68	76	84	86	c	82	69
Чехія	63	x(6)	x(6)	87	m	87	86	85	90	95	89	86
Данія	60 ^b	72 ^b	84 ^b	82 ^b	88 ^b	82 ^b	86 ^b	86 ^b	90 ^b	93 ^b	87 ^b	81 ^b
Естонія	65	82	83	82	86	83	85	88	90	99	89	84
Фінляндія	50	67	78	75	94	76	84	88	90	m	89	79
Франція	54	74	75	75	70	75	86	86	90	90	88	77
Німеччина	63	70	84	82	87	83	91	88	89	92	88	82
Греція	60	69	77	71	76	72	c	80	89	93	83	73
Угорщина	62	83	85	84	92	85	90	90	93	100	92	84
Ісландія ¹	77	83	89	86	91	86	87	88	94	97	91	86
Ірландія	56	76	80	75	80	77	84	87	90	92	88	82
Ізраїль	56	73	80	74	a	74	84	88	91	89	88	79
Італія	56	68	77	74	79	75	76	79	88	93	85	71
Японія	x(4)	x(4)	x(4)	83 ^d	x(4)	83 ^d	85 ^d	90 ^d	x(8)	x(8)	88 ^d	86
Корея	61	x(6)	x(6)	73	a	73	78	80	88	m	80	77
Латвія	64	75	78	76	77	77	91	88	88	99	89	80
Литва	58	73	76	73	77	75	a	90	92	99	91	82
Люксембург	57	75	a	72	c	72	c	83	89	c	87	77
Мексика	66	73	62	72	a	72	75	80	86	89	81	71
Нідерланди	68	78	85	84	87	84	90	89	92	93	90	84
Нова Зеландія	68	81	84	81	85	83	89	89	88	93	89	83
Норвегія	59	72	82	79	83	79	83	89	92	95	89	81
Польща	49	79	76	76	77	76	80	90	92	96	92	81
Португалія	72	85	89	86	88	86	90	89	92	92	91	83
Словаччина	34	81	81	81	83	81	c	84	92	94	91	81
Словенія	57	80	79	79	a	79	85	89	94	96	91	81
Іспанія	64	74	76	75	71	75	83	83	88	92	85	75
Швеція	66	79	86	84	81	83	85	89	92	93	89	84
Швейцарія	68	79	84	83	m	83	m	88	89	93	89	84
Туреччина	51	60	65	62	a	62	67	77	83	93	75	60
Велика Британія ²	61	79	78	80	a	78	83	88	89	90	87	80
Сполучені Штати	59	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	71	78	83	86	91	83	76
Середнє ОЕСР	60	75	79	77	83	78	83	86	90	94	87	79
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина ¹	69	x(6)	x(6)	77	a	77	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	88	77
Бразилія ¹	61	x(6)	x(6)	x(6)	x(6)	75	x(8)	86 ^d	86	95	86	72
Болгарія	47	78	84	81	85	81	a	90	93	96	92	81
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	42	72	77	76	a	76	80	85	93	99	90	77
Індія	66	x(6)	x(6)	65	81	67	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	64	66
Індонезія ¹	75	x(6)	x(6)	75	a	75	78	83	88	96	82	76
Перу	78	81	m	81	m	81	m	81	m	m	m	m
Румунія	46	78	77	77	86	77	x(11)	x(11)	x(11)	x(11)	92	72
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	39	x(6)	x(6)	53	69	56	64	78	84 ^d	x(9)	78	50
Середнє ЄС-25	57	75	80	78	82	79	85	86	91	95	89	80
Середнє G20	60	m	m	73	80	74	m	m	m	m	83	74

Примітка. Дані наведено за МСКО 2011 для всіх країн, крім Аргентини та Індії, які використовують МСКО-97. Дані для Аргентини, Індії та Індонезії отримано від Міжнародної організації праці (МОП).

1. Звітний період відрізняється від 2025: 2024 — для Бразилії та Чилі; 2023 — для Ісландії та Індонезії.

2. Дані щодо старшої середньої освіти включають завершення програм достатнього обсягу та рівня, які окремо класифікувалися б як завершення проміжних програм старшої середньої освіти (10% дорослих віком 25–64 років належать до цієї групи).

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/ka9j74>.

Таблиця А3.2. Динаміка рівнів зайнятості осіб віком 25–34 роки за рівнем освіти та статтю (2015 і 2025)

Частка зайнятих осіб віком 25–34 роки серед усіх осіб віком 25–34 роки, %

	Нижче старшої середньої				Старша середня або післясередня невища								Вища освіта			
					Загальні програми				Професійні програми							
	Чоловіки		Жінки		Чоловіки		Жінки		Чоловіки		Жінки		Чоловіки		Жінки	
	2015	2025	2015	2025	2015	2025	2015	2025	2015	2025	2015	2025	2015	2025	2015	2025
	(1)	(2)	(3)	(4)	(7)	(8)	(9)	(10)	(13)	(14)	(15)	(16)	(25)	(26)	(27)	(28)
Країни ОЕСР																
Австралія	74	78	43	50	80	81	69	72	92	96	66	73	92	95	80	89
Австрія	65	69	51	47	74	77	69	73	89	87	82	83	87	90	84	85
Бельгія	61	60	38	32	73	69	64	54	85	84	74	75	88	89	86	87
Канада	67	65	42	45	80	78	64	67	89	89	83	80	88	88	81	84
Чилі ¹	79	72	43	46	77	77	56	55	92	86	63	64	89	89	83	82
Колумбія	90	86	50	45	x(19)	x(20)	x(21)	x(22)	x(19)	x(20)	x(21)	x(22)	90	89	79	77
Коста-Рика	87	85	46	45	88	85	59	62	84	с	68	с	84	85	78	80
Чехія	56	70	27	49	x(19)	x(20)	x(21)	x(22)	x(19)	x(20)	x(21)	x(22)	91	94	68	69
Данія	62	69 ^b	47	44 ^b	72	70 ^b	64	63 ^b	90	90 ^b	77	79 ^b	85	89 ^b	80	84 ^b
Естонія	69	66	51	70	92	85	67	78	93	91	65	82	95	93	79	88
Фінляндія	61	47	40	31	75	70	55	56	83	80	69	75	88	90	76	86
Франція	63	59	36	39	79	76	68	63	82	84	64	74	87	89	82	85
Німеччина	68	70	44	45	57	72	50	60	89	91	82	86	91	91	84	85
Греція	62	67	34	30	64	74	44	53	68	84	56	65	67	82	63	80
Угорщина	65	73	36	48	80	79	64	78	89	92	66	82	94	92	74	93
Ісландія ¹	85	86	62	68	77	85	70	74	95	90	82	88	91	91	83	88
Ірландія	52	42	33	33	72	84	61	67	81	85	58	74	85	92	83	87
Ізраїль	72	66	38	47	75	69	65	68	88	87	69	70	90	88	83	84
Італія	63	71	36	34	56	67	45	48	75	82	58	65	66	75	60	73
Японія	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	91 ^d	94 ^d	76 ^d	89 ^d
Корея	63	67	45	64	73 ^d	72 ^d	54 ^d	62 ^d	x(19)	x(20)	x(21)	x(22)	85	82	67	77
Латвія	70	66	52	52	84	85	69	73	86	89	79	68	94	93	80	86
Литва	66	68	43	12	81	85	68	72	86	89	63	72	95	93	89	91
Люксембург	86	с	64	с	с	с	с	с	93	а	80	а	91	с	84	с
Мексика	91	90	42	47	88	89	53	59	93	91	61	63	87	89	74	76
Нідерланди	79	76	55	54	78	82	72	73	90	93	78	84	93	94	89	91
Нова Зеландія	78	72	49	53	87	86	63	71	91	92	64	71	91	92	82	86
Норвегія	67	69	53	53	82	77	59	71	90	92	84	84	87	90	86	89
Польща	55	60	31	33	83	90	61	71	87	93	60	70	92	96	84	90
Португалія	77	77	71	68	77	84	78	81	81	90	78	88	78	89	81	89
Словаччина	45	44	32	21	85	80	55	67	88	93	60	72	90	90	66	86
Словенія	69	65	49	32	73	81	57	75	85	92	74	82	88	90	79	88
Іспанія	63	71	47	53	66	72	59	66	75	83	67	74	77	85	74	82
Швеція	75	73	53	54	79	74	72	63	91	92	85	82	88	89	86	85
Швейцарія	76	77 ^r	55	53 ^r	81	80 ^r	78	77 ^r	92	90	84	85	92	91	86	89
Туреччина	84	80	26	24	84	82	33	36	91	87	38	38	86	87	65	62
Велика Британія ²	77	67	43	46	89	86	71	78	91	88	73	73	92	93	84	89
Сполучені Штати	73	70	37	48	x(19)	x(20)	x(21)	x(22)	x(19)	x(20)	x(21)	x(22)	88	88	80	83
Середнє ОЕСР	70	69	44	44	78	79	62	66	87	89	70	75	88	90	79	84
Середнє ОЕСР для країн із наявними та зіставними даними за обидва роки	70	69	44	44	78	79	62	66	87	89	70	75	87	90	79	84
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ																
Аргентина	т	84	т	49	x(19)	x(20)	x(21)	x(22)	x(19)	x(20)	x(21)	x(22)	т	94	т	86
Бразилія ^{1,3}	80	81	45	43	x(19)	x(20)	x(21)	x(22)	x(19)	x(20)	x(21)	x(22)	90	92	82	84
Болгарія	46	56	27	26	74	80	63	69	82	89	71	77	89	92	81	88
Китай	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т
Хорватія	с	54 ^r	с	с	с	66 ^r	с	с	77	87	64	77	78	86	78	87
Індія	т	94	т	37	т	x(20)	т	x(22)	т	x(20)	т	x(22)	т	82	т	31
Індонезія ¹	91	90	т	47	x(19)	x(20)	x(21)	x(22)	x(19)	x(20)	x(21)	x(22)	90	91	78	76
Перу ³	92	82	65	65	94	92	67	62	т	т	т	т	86	т	74	т
Румунія	74 ^b	62	46 ^b	25	80 ^b	87	63 ^b	70	85 ^b	91	68 ^b	68	90 ^b	93	85 ^b	88
Саудівська Аравія	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т
Південно-Африканська Республіка	56	42	38	26	x(19)	x(20)	x(21)	x(22)	x(19)	x(20)	x(21)	x(22)	82	83	79	72
Середнє ЄС-25	65	64	43	41	75	78	62	67	84	88	70	76	87	90	79	86
Середнє G20	т	74	т	43	т	т	т	т	т	т	т	т	т	88	т	78

Примітка. Дані наведено за МСКО 2011 для всіх країн, крім Аргентини та Індії, які використовують МСКО-97. Дані для Аргентини, Індії та Індонезії отримано від Міжнародної організації праці (МОП). Через відсутність даних щодо деяких рівнів для окремих країн сума для середніх показників може не дорівнювати 100%. Столпці з даними за категоріями «Усього» доступні онлайн.

- Звітний період відрізняється від 2025: 2024 — для Бразилії та Чилі; 2023 — для Ісландії та Індонезії.
- Дані щодо старшої середньої освіти включають завершення програм достатнього обсягу та рівня, які окремо класифікувалися б як завершення проміжних програм старшої середньої освіти (8% дорослих віком 25–34 років належать до цієї групи).
- Звітний період відрізняється від 2015: 2016 — для Бразилії та Перу.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/ka9j74>.

Таблиця А3.3. Динаміка рівнів безробіття та частки осіб віком 25–34 роки, які не входять до складу робочої сили, за рівнем освіти та статтю (2015 і 2025)

Рівні безробіття — у відсотках до осіб віком 25–34 роки, які входять до складу робочої сили; частки осіб, які не входять до складу робочої сили, — у відсотках до всіх осіб віком 25–34 роки

	Чоловіки та жінки															
	Рівень безробіття молодих дорослих								Частка молодих дорослих, які не входять до складу робочої сили							
	Нижче старшої середньої		Старша середня або післясередня невища				Вища освіта		Нижче старшої середньої		Старша середня або післясередня невища				Вища освіта	
			Загальні		Професійні						Загальні		Професійні			
	2015	2025	2015	2025	2015	2025	2015	2025	2015	2025	2015	2025	2015	2025	2015	2025
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(19)	(20)
Країни ОЕСР																
Австралія	15	6	6	5	4	2	3	2	31	30	20	19	14	11	12	7
Австрія	19	17	8	9	6	6	4	5	29	27	23	18	9	9	11	9
Бельгія	25	20	13	12	10	8	6	5	33	40	22	30	11	13	8	7
Канада	15	13	9	10	7	6	5	6	33	34	20	19	7	8	11	9
Чилі ¹	12	13	10	12	7	10	7	8	32	29	26	24	17	16	9	8
Колумбія	8	8	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	10	10	22	25	x(17)	x(18)	x(17)	x(18)	7	8
Коста-Рика	11	8	11	8	8	с	10	8	24	26	16	20	19	с	10	11
Чехія	29	12	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	3	2	41	33	x(17)	x(18)	x(17)	x(18)	20	19
Данія	14	13 ^b	7	10 ^b	5	5 ^b	8	8 ^b	35	31 ^b	27	26 ^b	11	9 ^b	11	7 ^b
Естонія	15	14	5	7	6	8	3	6	27	м	14	м	12	м	13	м
Фінляндія	17	26	12	14	8	10	8	6	36	46	24	25	16	13	12	7
Франція	28	22	11	13	14	9	8	7	30	36	18	21	14	12	9	7
Німеччина	17	12	6	8	5	3	3	4	32	32	43	27	10	8	10	8
Греція	37	23	30	12	34	13	30	11	19	34	23	26	6	13	7	10
Угорщина	21	15	8	4	7	5	3	3	35	28	23	19	14	8	15	5
Ісландія ¹	6	6	7	5	3	3	4	2	18	15	21	15	7	8	10	8
Ірландія	27	22	14	6	15	6	6	4	40	51	23	18	18	15	11	6
Ізраїль	6	4	7	4	7	4	5	3	39	39	25	28	12	15	10	11
Італія	23	16	18	10	15	8	16	6	33	34	40	38	20	17	26	21
Японія	м	м	м	м	м	м	4 ^d	2 ^d	м	м	м	м	м	м	13 ^d	7 ^d
Корея	10	5	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	5	4	41	31	x(17)	x(18)	x(17)	x(18)	20	17
Латвія	19	12	10	9	9	9	6	4	21	30	13	13	9	11	10	7
Литва	18	11	11	9	11	12	4	4	28	45	15	11	13	6	5	5
Люксембург	11	с	13 ^r	с	5	а	6	с	15	с	8 ^r	с	9	а	8	с
Мексика	4	3	5	3	6	3	7	4	32	31	26	24	24	22	14	14
Нідерланди	12	7	10	6	7	3	4	3	22	28	16	16	10	9	6	5
Нова Зеландія	9	10	5	6	6	5	3	3	29	30	21	16	15	13	11	8
Норвегія	12	10	7	5	4	2	4	3	31	31	22	23	8	9	10	7
Польща	23	13	10	5	9	4	6	2	40	43	19	15	16	12	8	5
Португалія	14	13	12	9	14	6	13	6	13	15	13	9	8	4	8	5
Словаччина	38	40	8	5	12	6	8	3	38	43	24	23	14	10	19	9
Словенія	18	18	13	5	13	5	11	4	23	35	25	18	7	7	8	8
Іспанія	35	20	24	13	23	12	18	8	14	21	18	20	8	10	9	9
Швеція	18	20	8	10	5	4	5	7	20	19	17	23	7	8	9	7
Швейцарія	14	13 ^r	4	8	4	5	4	4	23	23	17	14	8	7	7	6
Туреччина	11	11	12	11	8	10	12	10	40	42	30	30	23	25	14	19
Велика Британія ²	11	9	6	4	5	5	3	4	32	37	15	14	13	15	9	6
Сполучені Штати	12	10	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	3	3	36	34	x(17)	x(18)	x(17)	x(18)	14	12
Середнє ОЕСР	17	14	10	8	9	6	7	5	29	32	21	21	12	11	11	9
Середнє ОЕСР для країн із наявними та зіставними даними за обидва роки	17	14	10	8	9	6	7	5	30	32	22	21	12	11	11	9
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ																
Аргентина	м	м	м	м	м	м	м	м	м	23	м	м	м	м	м	6
Бразилія ^{1,3}	13	9	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	7	4	26	28	x(17)	x(18)	x(17)	x(18)	8 ^b	8
Болгарія	27	16	10	4	9	3	5	2	49	53	25	23	14	12	11	8
Китай	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Хорватія	с	с	с	с	20	8	15	5	с	47 ^r	39	41 ^r	11	10	8	9
Індія	м	м	м	м	м	м	м	м	м	36	м	x(18)	м	x(18)	м	32
Індонезія ¹	3	м	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	6	м	30	29	x(17)	м	x(17)	м	10	14
Перу ³	2	6	3	5	м	м	6	м	21	23	16	18	м	м	14	м
Румунія	11 ^b	20	9 ^b	7	8 ^b	5	6 ^b	3	32 ^b	46	22 ^b	16	16 ^b	15	7 ^b	6
Саудівська Аравія	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Південно-Африканська Республіка	33	47	x(7)	x(8)	x(7)	x(8)	13	16	29	34	x(17)	x(18)	x(17)	x(18)	8	9
Середнє ЄС-25	21	17	12	9	11	7	8	5	29	35	22	22	12	10	11	8
Середнє G20	м	м	м	м	м	м	м	м	м	33	м	м	м	м	м	12

Примітка. Дані наведено за МСКО 2011 для всіх країн, крім Аргентини та Індії, які використовують МСКО-97. Дані для Аргентини, Індії та Індонезії отримано від Міжнародної організації праці (МОП). Через відсутність даних щодо деяких рівнів для окремих країн сума для середніх показників може не дорівнювати 100%. Стовпці з даними за категоріями «Усього», а також із розподілом за статтю (чоловіки та жінки) доступні онлайн.

1. Звітний період відрізняється від 2025: 2024 — для Бразилії та Чилі; 2023 — для Ісландії та Індонезії.
 2. Дані щодо старшої середньої освіти включають завершення програм достатнього обсягу та рівня, які окремо класифікувалися б як завершення проміжних програм старшої середньої освіти (8% дорослих віком 25–34 років належать до цієї групи).
 3. Звітний період відрізняється від 2015: 2016 — для Бразилії та Перу.
- Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/ka9j74>.

Розділ А4. Які переваги дає освіта щодо заробітків?

Ключові положення

- У середньому по країнах ОЕСР працівники без старшої середньої освіти, зайняті повний робочий день протягом повного року, заробляють на 31% менше, ніж у середньому всі працівники, зайняті повний робочий день протягом повного року. Для осіб із професійною старшою середньою або післясередньою невищою освітою цей показник становить 17%, а особи із загальною старшою середньою освітою заробляють на 13% менше.
- Якщо за базу порівняння взяти заробітки дорослих зі старшою середньою освітою, то в країнах ОЕСР дорослі з вищою освітою короткого циклу заробляють у середньому на 18% більше. Ця перевага в заробітках сягає 39% для осіб зі ступенем бакалавра та 80% для осіб зі ступенем магістра, доктора або еквівалентною кваліфікацією.
- За даними Дослідження навичок дорослих ОЕСР (PIAAC), у країнах ОЕСР 41% дорослих із середнім рівнем навичок читання, математичних навичок і навичок адаптивного розв'язання проблем належать до 40% осіб із найвищими заробітками. Імовірність опинитися серед осіб із найвищими заробітками зростає до 65% для дорослих із високим рівнем навичок в усіх сферах і знижується до 17% для дорослих із низьким рівнем навичок в усіх сферах.

Контекст

Вищий рівень освіти тісно пов'язаний із кращими перспективами працевлаштування (див. розділ A3) та вищими заробітками (OECD, 2025^[1]). Перспектива більшої фінансової віддачі разом із ширшими соціальними перевагами спонукає людей інвестувати в освіту та навчання впродовж усього життя.

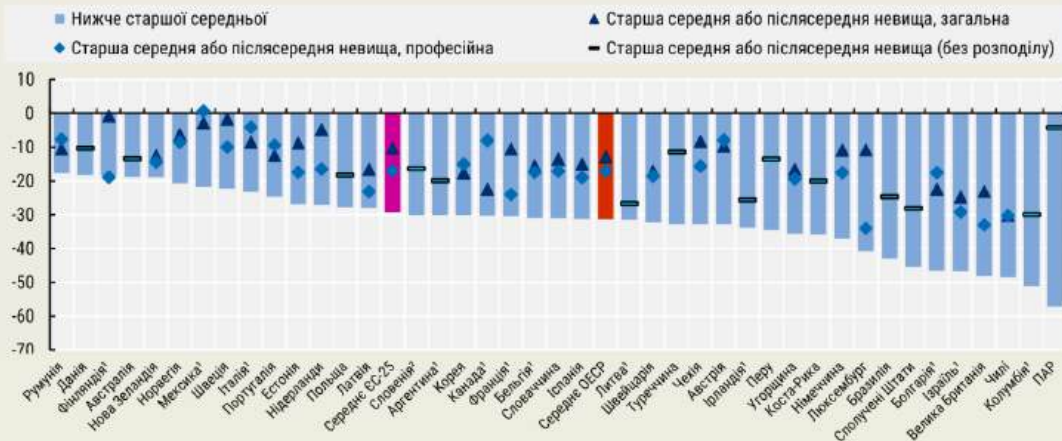
Водночас надбавка до заробітків, пов'язана з вищою освітою, далеко не однакова. У межах країн вона різниться залежно від таких чинників, як вік, стать, спрямування програми та галузь освіти. Значення мають і моделі участі на ринку праці: особи, які працюють неповний робочий день, як правило, заробляють менше загалом, а часто й менше в розрахунку на годину роботи, ніж ті, хто зайнятий повний робочий день. Так само особи з більшим досвідом роботи зазвичай заробляють більше. Попри зростання рівня освіти, гендерний розрив в оплаті праці зберігається на всіх рівнях освіти та для всіх типів програм.

Нині більше молодих дорослих, ніж будь-коли, здобувають вищу освіту (див. розділ A1), а системи вищої освіти продовжують розширюватися (OECD, 2024^[2]). Ринки праці більшості країн загалом поглинули цю зростаючу пропозицію висококваліфікованих працівників, хоча залежно від галузі освіти зберігаються суттєві відмінності в заробітках. Ці відмінності можуть відображати неоднаковий попит на певні навички в різних секторах, а також ширші структурні та культурні впливи. У міру розвитку економік і ринків праці на системи освіти посилюється тиск щодо того, щоб забезпечувати випускників компетентностями, потрібними не лише ринкам праці, а й суспільству загалом.

Нерівність у заробітках формується також ширшим економічним та інституційним контекстом. У країнах, де частка дорослих із вищою освітою залишається порівняно невеликою, вищі заробітки можуть бути більшою мірою зосереджені в цій групі, що посилює нерівність доходів і викликає занепокоєння щодо соціальної мобільності. На рівень оплати праці впливають також співвідношення попиту та пропозиції навичок, законодавство про мінімальну заробітну плату, регулювання ринку праці та інституційні особливості, зокрема охоплення профспілками, системи колективних переговорів і загальна якість умов праці (ILO, 2024^[3]).

Рисунок A4.1. Відмінність заробітків від загального середнього рівня за рівнем освіти та спрямуванням програм (2024)

Особи віком 25–64 роки; працівники, зайняті повний робочий день протягом повного року; порівняно із середніми заробітками працівників з усіма рівнями освіти



Примітка. Якщо розподілу на загальні та професійні програми немає, наведено об'єднані дані для старшої середньої та післясередньої невищої освіти.

1. Звітний період відрізняється від 2024.

2. Включно з працівниками, зайнятими неповний робочий день та/або неповний рік.

Дані див. у таблиці A4.1 і таблиці A.A4.5 у виданні Sources, Methodologies and Technical Notes. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/kxu07h>.

Інші висновки

- Молоді жінки (віком 25–34 роки) заробляють у середньому на 15–19% менше, ніж їхні однолітки-чоловіки, залежно від рівня освіти, тоді як жінки віком 45–54 роки — на 20–23% менше.
- У середньому по країнах ОЕСР 29% працівників з освітою нижче старшої середньої мають заробітки, що не перевищують половини медіанного значення, порівняно з 18% працівників зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою і лише 10% працівників із вищою освітою.
- Вплив соціально-емоційних навичок на рівень заробітної плати скромніший, ніж вплив традиційних чинників. Особистісні риси пояснюють меншу частку варіації заробітної плати (1,5%), ніж рівень освіти (8,8%) і навички читання (4,3%).
- Асертивність (аспект екстраверсії) є найсильнішим економічним предиктором заробітної плати серед соціально-емоційних навичок. За даними дослідження PIAAC, після врахування кількості років навчання та навичок читання відповідний показник становить 3,2%.

Примітка

В аналізі використано три різні бази для порівняння відносних заробітків: 1) усі працівники; 2) працівники зі старшою середньою освітою; 3) працівники-чоловіки. В усіх випадках, з огляду на зосередженість на відносних заробітках, будь-яке зростання чи зниження результатів може відображати зміну в досліджуваній групі (чисельнику) або в базовій групі (знаменнику). Під час інтерпретації відносних заробітків читачам рекомендовано враховувати фактичні заробітки, наведені в таблицях A.A4.4 і A.A4.5 видання Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes ([посилання буде додано]).

Через відмінності в методах обстежень, за допомогою яких збирають дані в країнах, аналіз відносних заробітків ґрунтується на даних про працівників, зайнятих повний робочий день протягом повного року, що забезпечує кращу зіставність між країнами. Докладніше про методи обстежень див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes ([посилання буде додано]). Дані про відносні заробітки всіх працівників (зайнятих повний і неповний робочий день) доступні онлайн (<http://data-explorer.oecd.org/s/4s>).

Аналіз

Заробітки порівняно з усіма працівниками

Вищий рівень освіти, як правило, пов'язаний з вищими заробітками. У цьому підрозділі заробітки працівників без вищої освіти порівнюються із заробітками всієї дорослої робочої сили незалежно від рівня освіти. Це означає, що середнє значення частково формується порівняно високими заробітками працівників із вищою освітою, частка яких у робочій силі країн ОЕСР зростає. Унаслідок цього відставання працівників із нижчим рівнем освіти може здаватися більшим, ніж у разі порівняння з особами зі старшою середньою освітою або з медіанними заробітками (див. нижче).

Аналіз обмежено працівниками віком 25–64 роки, зайнятими повний робочий день протягом повного року, щоб поліпшити зіставність між країнами та освітніми групами, обмеживши вплив відмінностей у тривалості робочого часу чи ступені прив'язаності до ринку праці. Урахування працівників, зайнятих неповний робочий день та/або неповний рік, знизило б середні заробітки в багатьох країнах через більшу представленість груп, які частіше працюють скорочений час або мають переривчасту зайнятість, як-от молодші дорослі, жінки чи дорослі з нижчим рівнем освіти.

Навички, знання та компетентності, здобуті в старшій середній освіті, є необхідною основою для участі на ринку праці та допомагають забезпечити досягнення мінімального рівня навичок читання та математичних навичок, потрібного для більшості професій (OECD, 2024^[2]). Без цих базових навичок людям може бути складно знайти роботу або вони частіше можуть бути обмежені низькооплачуваними робочими місцями.

У середньому по країнах ОЕСР працівники, зайняті повний робочий день протягом повного року, які не завершили старшу середню освіту, заробляють на 31% менше, ніж у середньому працівники з усіма рівнями освіти. Це відставання в заробітках коливається від 18% у Данії, Румунії та Фінляндії до понад 50% у Колумбії та ПАР. У середньому працівники, найвищим рівнем освіти яких є професійна старша середня або післясередня невища освіта, заробляють на 17% менше від середнього рівня, причому розрив коливається від перевищення середніх заробітків на 1% у Мексиці до відставання на 34% у Люксембурзі. Працівники, найвищою кваліфікацією яких є загальна старша середня або післясередня невища освіта, заробляють на 13% менше від середнього рівня — від 1% у Фінляндії до 25% в Ізраїлі (рисунк А4.1).

Заробітки порівняно з працівниками зі старшою середньою освітою

Вища освіта відіграє важливу роль у сприянні висхідній економічній мобільності як ключовий чинник успішних результатів на ринку праці. Поглиблені знання та спеціалізовані навички, набуті в програмах вищої освіти, користуються високим попитом серед роботодавців і зумовлюють низький рівень безробіття (див. розділ А3). Наявність вищої освіти також відкриває доступ до ширшого кола професій, зокрема до фахових і керівних посад, які, як правило, пов'язані з вищим рівнем оплати праці. Крім того, заклади вищої освіти надають студентам можливості формувати професійні зв'язки з однолітками, науково-педагогічними працівниками та фахівцями галузі, що з часом може сприяти кращим перспективам працевлаштування та вищим заробіткам.

Середні заробітки дорослих із вищою освітою, які працюють повний робочий день протягом усього року, значно вищі, ніж заробітки працівників, найвищим рівнем освіти яких є старша середня освіта. У середньому по країнах ОЕСР здобуття вищої освіти пов'язане з надбавкою до заробітків на рівні 54%, хоча масштаб цієї переваги суттєво різниться між країнами. Надбавка до заробітків, пов'язана з вищою освітою, становить 25% або менше в Данії, Норвегії та Швеції, тоді як серед країн ОЕСР вона перевищує 100% у Колумбії та Чилі, а серед країн-партнерів ОЕСР — у Бразилії та ПАР (таблиця А4.1).

Перевага вищої освіти щодо заробітків, як правило, зростає з підвищенням рівня освіти. У більшості країн ОЕСР і країн-партнерів дорослі, які працюють повний робочий день протягом усього року та мають ступінь магістра, доктора або еквівалентну кваліфікацію, заробляють у середньому більше, ніж особи зі ступенем бакалавра, які, своєю чергою, заробляють більше, ніж особи з кваліфікацією вищої освіти короткого циклу. У країнах ОЕСР дорослі зі ступенем магістра, доктора або еквівалентною кваліфікацією заробляють у середньому на 80% більше, ніж особи, найвищою кваліфікацією яких є

старша середня освіта. Ця перевага знижується до 39% для осіб зі ступенем бакалавра та до 18% для осіб із вищою освітою короткого циклу (таблиця А4.1).

Переваги в заробітках залежно від рівня освіти, як правило, збільшуються серед старших працівників. У середньому по країнах ОЕСР особи віком 25–34 роки з вищою освітою заробляють на 38% більше, ніж їхні однолітки зі старшою середньою освітою, тоді як особи віком 45–54 роки — на 65% більше. Серед рівнів вищої освіти перевага в заробітках для кваліфікації короткого циклу становить у середньому по країнах ОЕСР 11% серед осіб віком 25–34 роки та 18% серед осіб віком 45–54 роки. Серед осіб зі ступенем бакалавра особи віком 25–34 роки заробляють на 31% більше, а особи віком 45–54 роки — на 47% більше, ніж їхні однолітки зі старшою середньою освітою. Для осіб зі ступенем магістра або вищим перевага становить 52% у молодшій віковій групі та 92% — у старшій (таблиця А4.1).

Якщо порівнювати країни, перевага в заробітках для осіб віком 25–34 роки з вищою освітою коливається від 20% або менше в Італії, Кореї та скандинавських країнах до 100% або більше в Бразилії, Колумбії та ПАР, тоді як для осіб віком 45–54 роки — від 30% або менше в Данії, Норвегії та Великій Британії до приблизно 200% у Колумбії та ПАР (таблиця А4.1).

Інвестування в освіту суттєво впливає на потенційні заробітки та результати зайнятості (див. розділ А3), проте це не єдиний чинник, що визначає успіх на ринку праці: роботодавці та ринок праці можуть винагороджувати також певні специфічні чи базові навички або інші чинники. Наявність певних особистісних рис (або соціально-емоційних навичок) також позитивно пов'язана з винагородою на ринку праці (вставка А4.3).

Вставка A4.3. Навички, важливі для успіху та добробуту в дорослому віці

Нещодавня публікація за результатами Дослідження навичок дорослих 2023 року (другий цикл) (OECD, 2025^[4]) знаменує зміну парадигми в підході ОЕСР до навичок дорослих. Упродовж десятиліть Програма міжнародного оцінювання компетентностей дорослих (PIAAC) зосереджувалася насамперед на ключових навичках оброблення інформації (а саме навичках читання, математичних навичках і навичках розв'язання проблем), які вважалися необхідними для участі в робочій силі. Однак оскільки глобальний ландшафт докорінно змінюється під впливом стрімкого розвитку штучного інтелекту (ШІ), старіння населення та міжнародної міграції, уявлення про кваліфікованого дорослого неминуче еволюціонувало. Хоча когнітивні навички, як-от навички читання та математичні навички, залишаються необхідними, соціально-емоційні навички — зокрема здатність співпрацювати, адаптуватися, керувати емоціями та виявляти наполегливість — дедалі більше визнаються важливими рушіями успіху та добробуту впродовж усього життя. В епоху, коли ШІ перевершує людину у виконанні рутинних аналітичних завдань, соціально-емоційні навички (СЕН) становлять виразну людську перевагу у виконанні завдань, які не можуть виконувати машини. Результати дослідження підкреслюють, що соціально-емоційні навички доповнюють когнітивні та незалежно від них сприяють успіху дорослих у роботі й за її межами.

Теоретичні засади: модель «Великої п'ятірки» та її вимірювання

У дослідженні 2023 року було застосовано модель «Великої п'ятірки» (або п'ятифакторну модель) (OECD, 2025^[4]) — найбільш обґрунтовану таксономію в психологічних дослідженнях. Ця модель є описовою, а не нормативною: вона не поділяє риси на «добрі» чи «погані» за своєю суттю, а впорядковує людську поведінку в п'ять сфер вищого порядку (рисунок A4.2).

Рисунок A4.2. Модель «Великої п'ятірки»: сфери та аспекти

Сфера	Аспекти	Яку поведінку сприяє проявляти
Відкритість до досвіду	Естетична чутливість, інтелектуальна допитливість, творча уява	Сприяє розвиненій уяві, отриманню задоволення від осмислення абстрактних ідей, схильності до естетичного досвіду та самопізнання.
Сумлінність	Організованість, продуктивність, відповідальність	Сприяє поведінці, орієнтованій на завдання та цілі, контролю імпульсів, плануванню та наполегливості в досягненні мети.
Екстраверсія	Асертивність, рівень енергійності, товариськість	Сприяє енергійному та діяльному ставленню до життя, соціальній залученості та ентузіазму.
Доброзичливість	Співчуття, шанобливість, довіра	Сприяє просоціальній і спільнотній орієнтації на інших через альтруїзм, м'якосердість і скромність.
Емоційна стабільність	Тривожність, депресивність, емоційна мінливість	Сприяє врівноваженості, позитивній емоційності та здатності ефективно долати стрес.

Джерело: OECD (2025^[4]), *Skills that Matter for Success and Well-being in Adulthood*, <https://doi.org/10.1787/6e318286-en>, Chapter 1.

Соціально-емоційні навички як рушії здобуття освіти

Дослідження навичок дорослих надає емпіричні докази того, що соціально-емоційні навички є вагомими предикторами тривалості перебування людей у формальній освіті (що є непрямим показником рівня освіти). Відкритість до досвіду та емоційна стабільність виявилися найбільш послідовними предикторами рівня освіти майже в усіх країнах ОЕСР — учасницях дослідження. У середньому зростання показника відкритості на одне стандартне відхилення корелює з додатковими 0,4 року навчання — від 0,2 року в Канаді до 0,8 року в Італії. Проте аналіз окремих аспектів виявляє важливі нюанси. Інтелектуальна допитливість та естетична чутливість є значно сильнішими предикторами

тривалості навчання, ніж творча уява, яка в Канаді, Норвегії та Чехії навіть продемонструвала негативний зв'язок. Це свідчить про те, що прагнення до абстрактних ідей і самопізнання важливіше для успішного проходження формальних академічних структур, ніж суто дивергентне мислення.

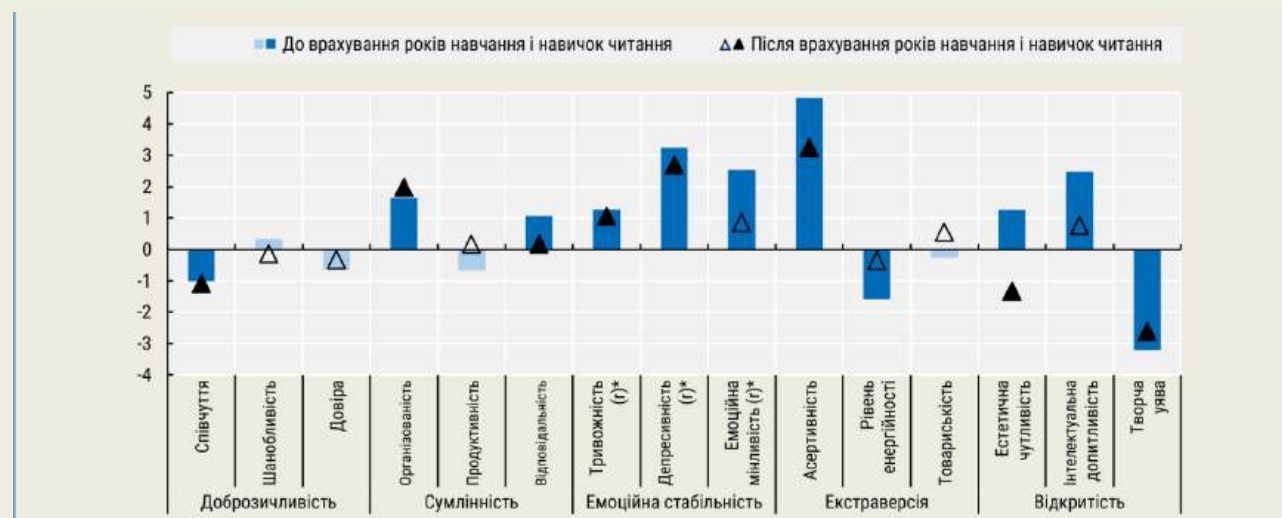
Роль сумлінності суттєво залежить від контексту. У 16 країнах вона має позитивний зв'язок із рівнем освіти, однак в Австрії виявляє негативну кореляцію, а це означає, що національні системи освіти винагороджують різні поведінкові профілі. Крім того, зв'язок між відкритістю та освітою значно сильніший для старших дорослих і для осіб із сімей із нижчим рівнем освіти, що вказує на те, що ці риси можуть слугувати важливими інструментами для людей, які долають структурні бар'єри та нерівність освітніх можливостей.

Результати на ринку праці: статус зайнятості та економічна віддача

Екстраверсія та емоційна стабільність — риси, найбільш суттєво пов'язані з імовірністю бути зайнятим на сучасних ринках праці. Люди, які є соціально проактивними та стійкими до стресу, ефективніше проходять процедури добору персоналу та долають виклики на робочому місці. Однак хоча соціально-емоційні навички є важливими для отримання роботи, їхній безпосередній вплив на рівень заробітної плати скромніший, ніж вплив традиційних чинників. Особистісні риси пояснюють лише 1,5% варіації заробітної плати порівняно з 8,8% для рівня освіти та 4,3% для рівня навичок читання. Це підтверджує першочергове значення формальних кваліфікацій для отримання високих заробітків.

Рисунок A4.3. Скоригована зміна погодинної заробітної плати у зв'язку зі зростанням показника аспектів «Великої п'ятірки» на одне стандартне відхилення (2023)

Зайняті дорослі віком 25–65 років, %



Примітка. Узагальнені результати для країн ОЕСР, які використовували інструмент BFI-2-S [див. OECD (2025^[4]), розділ 1]. Оцінки отримано з контролем статі, віку, рівня освіти батьків, міграційного походження, проживання з партнером і наявності дітей, а на другому етапі — також кількості років здобутої освіти та рівня навичок читання. Заробітна плата — це погодинні заробітки до оподаткування найманих працівників і самозайнятих осіб, включно з преміями, у доларах США 2022 року з урахуванням ПКС. (r) позначає підсфери зі зворотним кодуванням, у яких позитивне значення відповідає низькій схильності до тривожності, депресивності чи емоційної мінливості (а отже, вищій емоційній стабільності). Темнішим кольором позначено статистично значущі відмінності на рівні 5%. Результати для Кореї не наведено.

Джерело: OECD (2025^[4]), *Skills that Matter for Success and Well-being in Adulthood*, <https://doi.org/10.1787/6e318286-en>, Figure 3.6.

Розкладання сфер на складники показує, що серед аспектів «Великої п'ятірки» найбільший позитивний зв'язок із заробітною платою має асертивність (аспект екстраверсії) (рисунок A4.3). Зростання показника асертивності на одне стандартне відхилення пов'язане з вищою на 4,8% погодинною заробітною платою до врахування кількості років навчання та рівня навичок читання і з вищою на 3,2% погодинною заробітною платою після їх додаткового врахування. Урахування цих чинників має вирішальне значення: воно засвідчує, що асертивність отримує економічну винагороду незалежно від рівня освіти чи рівня навичок читання людини. Значущими є також чинники, пов'язані з емоційною стабільністю:

нижча схильність до депресивності послідовно пов'язана з вищими заробітками, імовірно, завдяки її впливу на продуктивність і професійну витривалість.

Ключовим висновком звіту *Skills that Matter* є компенсаторна роль соціально-емоційних навичок, особливо для вразливих груп населення. Емоційна стабільність, екстраверсія та сумлінність відіграють помітно важливішу роль для зайнятості осіб із низьким рівнем навичок читання. Це свідчить про те, що розвинені соціально-емоційні компетентності слугують життєво важливим захисним буфером для дорослих, яким складно обробляти складну інформацію. У робочих середовищах, орієнтованих на надання послуг, догляд або фізичну працю, «людська перевага», тобто здатність регулювати власні емоції, ефективно спілкуватися з колегами та наполегливо виконувати завдання, може пом'якшувати несприятливе становище на ринку праці, яке зазвичай пов'язане з нижчими когнітивними показниками. Для цих людей соціально-емоційні навички — не просто «м'які» навички, а механізми виживання, що відкривають шлях до стабільної зайнятості, якого лише технічна підготовка могла б не забезпечити.

Джерело: OECD (2025^[4]), *Skills that Matter for Success and Well-being in Adulthood*, <https://doi.org/10.1787/6e318286-en>.

Гендерні відмінності в заробітках

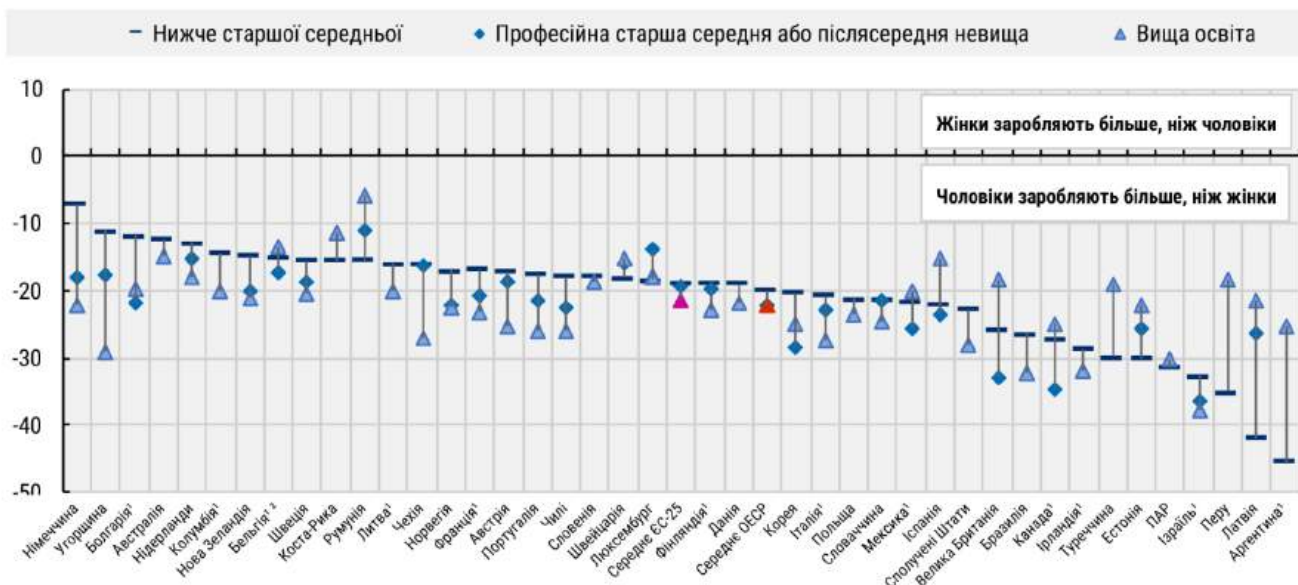
Хоча підвищення рівня освіти зменшує гендерні відмінності в рівні зайнятості (див. розділ А3), гендерний розрив у заробітках мало змінюється залежно від рівня освіти. У середньому по країнах ОЕСР жінки з вищою освітою та жінки з професійною старшою середньою або післясередньою невищою освітою, які працюють повний робочий день протягом повного року, заробляють на 22% менше, ніж їхні однолітки-чоловіки, тоді як жінки із загальною освітою того самого рівня та жінки з освітою нижче старшої середньої — на 20% менше (рисунок А4.4 і таблиця А4.3). Оскільки жінки частіше, ніж чоловіки, працюють неповний робочий день або лише частину року, гендерні відмінності в заробітках серед усіх працівників ще більші, ніж серед працівників, зайнятих повний робочий день протягом повного року (OECD, 2025^[1]).

На всіх рівнях освіти гендерний розрив у заробітках серед осіб віком 45–54 роки більший, ніж у молодших вікових групах. Молоді жінки (віком 25–34 роки), зайняті повний робочий день протягом повного року, заробляють на 15–19% менше, ніж їхні однолітки-чоловіки, залежно від рівня освіти, тоді як жінки віком 45–54 роки — на 20–23% менше. У середньому гендерний розрив для жінок віком 45–54 роки на 2–8 відсоткових пунктів більший, ніж для жінок віком 25–34 роки. Однак відмінності між рівнями освіти різняться залежно від країни і в середньому є відносно невеликими (таблиця А4.3).

Немає єдиного пояснення стійкості гендерного розриву в оплаті праці, попри те що в багатьох країнах жінки нині випереджають чоловіків за рівнем освіти (див. розділ А1). Ці відмінності відображають поєднання взаємопов'язаних чинників, зокрема професійної сегрегації, відмінностей між секторами, підприємствами та кар'єрними драбинами, а також відмінностей у межах підприємств щодо завдань, обов'язків, просування по службі та встановлення заробітної плати (D., Blau and Kahn, 2017^[5]; OECD, 2022^[6]). Жінки, як правило, рідше, ніж чоловіки, отримують підвищення на посаді чи суттєве зростання заробітної плати під час зміни роботодавця. Народження дітей та обов'язки з догляду можуть посилювати цю тенденцію, впливаючи на прив'язаність до ринку праці, кількість відпрацьованих годин, трудову мобільність і зростання заробітної плати (Rabaté et al., 2021^[7]; Goldin et al., 2017^[8]; Kleven, Landaís and Sjøgaard, 2019^[9]). Тому жінки частіше обирають кар'єру, що забезпечує більшу гнучкість і баланс між роботою та особистим життям, щоб поєднувати її із сімейними обов'язками, а це може знижувати їхні заробітки порівняно з чоловіками з подібним рівнем освіти. Відмінності між країнами в політиці щодо догляду за дітьми, відпустках для батьків, правилах щодо робочого часу, стимулах для другого члена домогосподарства, який заробляє, колективних переговорах, прозорості оплати праці та забезпеченні рівної оплати праці можуть, отже, впливати на те, наскільки сильно сімейні обов'язки та нерівність на робочому місці трансформуються в розрив у заробітках (OECD, 2026^[10]; OECD, 2022^[6]). Як наслідок, хоча досягнуто певного прогресу на шляху до більшої гендерної рівності в оплаті праці, суттєві відмінності зберігаються: у багатьох країнах жінки й далі заробляють менше, ніж чоловіки, за порівнянню роботу через стійку структурну нерівність і дискримінацію (ILO, 2024^[3]).

Рисунок А4.4. Гендерний розрив у заробітках за рівнем освіти та спрямуванням програм (2024)

Різниця між заробітками жінок і чоловіків серед працівників віком 25–64 роки, зайнятих повний робочий день протягом повного року, %



1. Звітний період відрізняється від 2024.

2. Низька надійність значення для працівників з освітою нижче старшої середньої.

Дані див. у таблиці А4.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/kxu07h>.

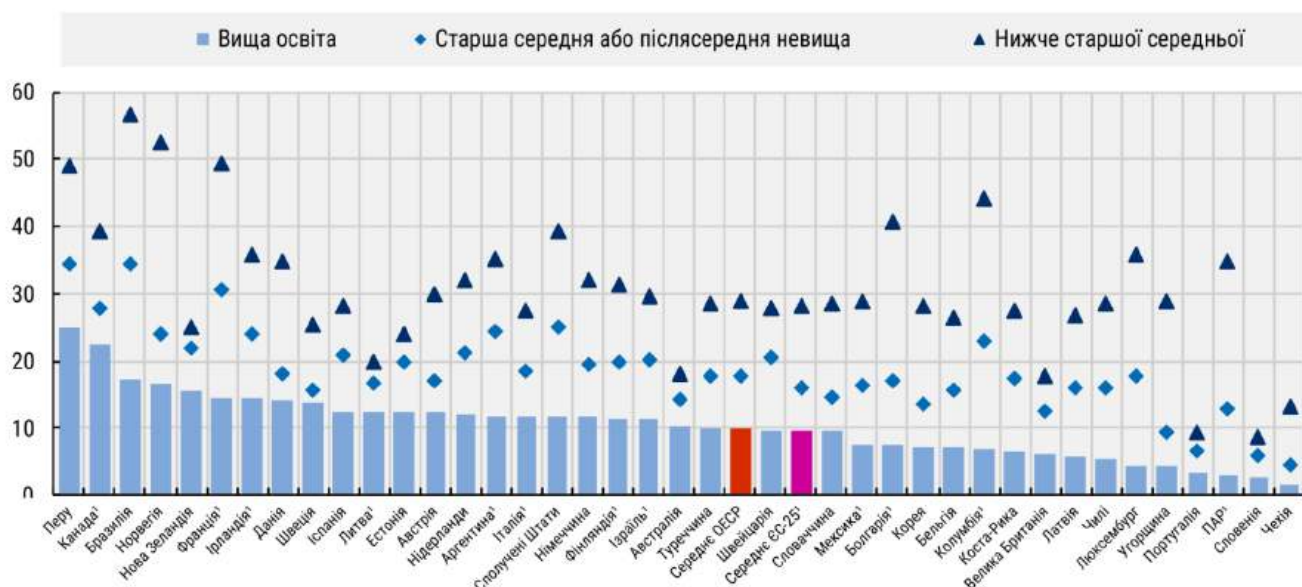
Розподіл заробітків серед працівників

Відносні заробітки за рівнем освіти не лише вказують на те, якою мірою ринки праці винагороджують додаткову освіту, а й відображають ширші закономірності розподілу доходів і соціальної нерівності (OECD, 2025^[11]). Вищі відносні заробітки дорослих із вищою освітою можуть бути вагомим стимулом для продовження навчання, проте водночас можуть свідчити про більшу диференціацію оплати праці та нерівність доходів, особливо там, де заробітки працівників із нижчим рівнем освіти залишаються порівняно низькими або не зростають. Хоча освіта має потенціал сприяти більшій соціальній мобільності та зменшенню нерівності, відмінності в доступі до освіти та в освітніх результатах можуть також сприяти збереженню наявної соціально-економічної нерівності (UNESCO, 2020^[11]).

Цей компроміс очевидний у країнах, де високі надбавки до заробітків поєднуються з більшою нерівністю доходів. Наприклад, Колумбія, Коста-Рика та Чилі належать до країн ОЕСР з найвищими надбавками до заробітків для дорослих із вищою освітою, а також із найвищим рівнем диференціації оплати праці. І навпаки, у країнах із більш стиснутою структурою оплати праці, як-от скандинавські країни, перевага вищої освіти в заробітках менша, але й загальна нерівність доходів також нижча (таблиця А4.1).

Рисунок А4.5. Частка працівників, заробітки яких не перевищують половини медіанного значення, за рівнем освіти (2024)

Працівники віком 25–64 роки, %



1. Звітний період відрізняється від 2024.

Дані див. у таблиці А4.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/kxu07h>.

Ключовим показником нерівності на ринку праці, пов'язаної з освітою, є частка осіб на кожному рівні освіти, які заробляють значно більше або менше за медіанні заробітки всіх працівників, зайнятих повний і неповний робочий день. У середньому по країнах ОЕСР 29% працівників з освітою нижче старшої середньої мають заробітки, що не перевищують половини медіанної заробітної плати, порівняно з 18% працівників зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою і лише 10% працівників із вищою освітою (рисунок А4.5). І навпаки, лише 26% працівників з освітою нижче старшої середньої заробляють більше за медіану порівняно з 42% працівників зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою та 68% працівників із вищою освітою (таблиця А4.2). Однак ці статистичні дані слід розглядати з певною обережністю, оскільки вони охоплюють працівників, зайнятих неповний робочий день та/або неповний рік, які переважно зосереджені в категоріях із низькими заробітками.

Ці відмінності ще більш виражені у верхній частині розподілу заробітків. У середньому по країнах ОЕСР лише 3% працівників з освітою нижче старшої середньої заробляють більше подвійної медіанної заробітної плати порівняно з 6% працівників зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою та 22% працівників із вищою освітою. Серед країн ОЕСР і країн-партнерів понад 40% осіб віком 25–64 роки з вищою освітою заробляють більше подвійної медіани в Бразилії, Колумбії, Коста-Риці та ПАР (таблиця А4.2).

Розподіл доходів можна також аналізувати у зв'язку з рівнем навичок, щоб з'ясувати, якою мірою низький рівень навичок перешкоджає дорослим отримувати високооплачувану роботу (вставка А4.4).

Вставка A4.4. Багатовимірний погляд на сфери навичок

Традиційні оцінювання в одній сфері дають лише часткове уявлення про людський капітал, оскільки навички читання, математичні навички та навички розв'язання проблем тісно взаємопов'язані й, як правило, утворюють сукупність сильних або слабких сторін. Дані Дослідження навичок дорослих ОЕСР (PIAAC) підтверджують, що багатовимірні профілі навичок є вагомим предиктором економічного успіху незалежно від формальної освіти й діють як механізм сортування на ринках праці. Аналіз результатів за квінтилями доходів ілюструє цей кумулятивний ефект: дорослі зі стабільно високим рівнем навичок в усіх трьох сферах отримують суттєву надбавку до заробітків і значною мірою зосереджені серед осіб із вищими заробітками, тоді як особи з кількома слабкими сторонами зазнають значних втрат у заробітках і стикаються із суттєвими бар'єрами для висхідної мобільності.

Аналіз даних PIAAC по країнах ОЕСР засвідчує систематичний зв'язок між комбінованими профілями навичок та імовірністю мати високі заробітки, тобто належати до двох верхніх квінтилів заробітків, або до 40% осіб із найвищими заробітками. Приблизно 64% осіб із високим рівнем навичок (тих, хто має високий рівень навичок щонайменше у двох сферах) мають високі заробітки порівняно з 42% осіб із середнім рівнем навичок (тих, хто має середній рівень навичок щонайменше у двох сферах) і 20% осіб із низьким рівнем навичок (тих, хто має низький рівень навичок щонайменше у двох сферах) (онлайн-таблиця A4.4).

Подальший поділ цих груп дещо знижує точність, оскільки більша кількість комбінацій утворює багато малих підгруп населення з меншими розмірами вибірок, що робить міжнародні порівняння менш надійними. Проте він дає змогу проаналізувати вплив низького, середнього або високого рівня навичок в окремих сферах. Якщо за зручну базу порівняння взяти дорослих із середнім рівнем навичок в усіх трьох сферах, то в середньому по країнах ОЕСР приблизно 41% із них належать до 40% осіб із найвищими заробітками. Вищий рівень навичок пов'язаний із суттєвою надбавкою до заробітків: дорослі з високим рівнем навичок щонайменше в одній сфері та середнім рівнем в інших мають 58-відсоткову імовірність опинитися серед осіб із високими заробітками. Для дорослих із високим рівнем навичок в усіх трьох сферах ця імовірність сягає приблизно 65% (рисунок A4.6).

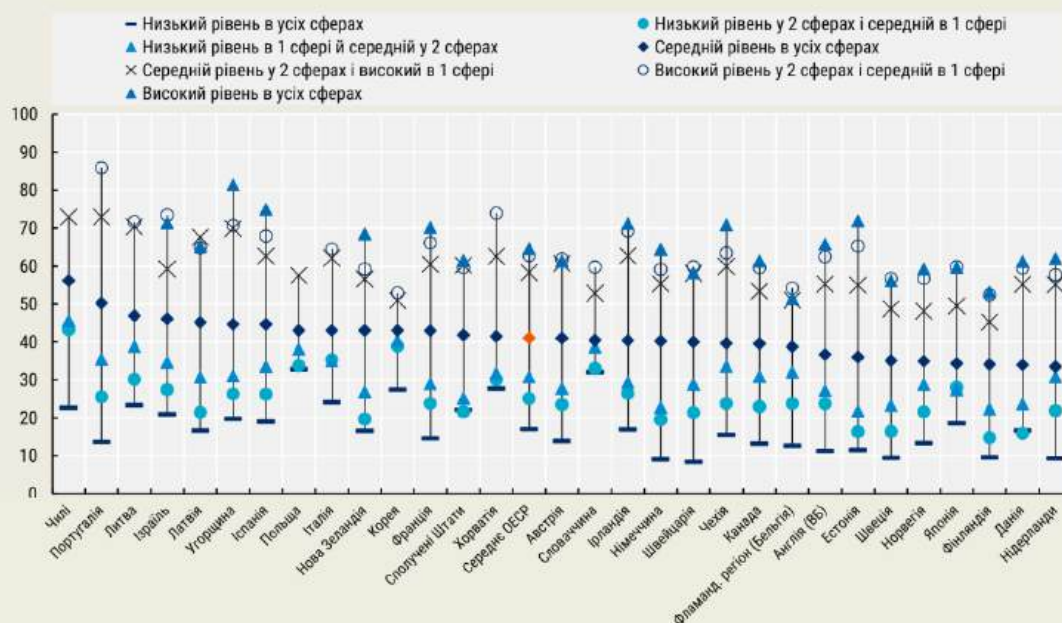
Ці результати демонструють, що наявність кількох сильних сторін у навичках читання, математичних навичках і навичках адаптивного розв'язання проблем забезпечує кумулятивну економічну перевагу. Ринки праці винагороджують не лише окремі компетентності, а й стабільно високий рівень результатів у різних сферах.

І навпаки, низький рівень навичок навіть в одній сфері спричиняє суттєві втрати в заробітках. Для дорослих із низьким рівнем навичок в одній сфері та середнім у двох інших імовірність належати до груп із найвищими заробітками знижується приблизно до 31%. Ці втрати посилюються з накопиченням слабких сторін: частка осіб із найвищими заробітками знижується до 25% серед тих, хто має низький рівень навичок у двох сферах і середній у третій, і до 17% серед тих, хто має низький рівень навичок в усіх сферах (рисунок A4.6).

Несприятливе становище ще очевидніше у верхній і нижній частинах розподілу заробітків. У середньому по країнах ОЕСР приблизно 38% дорослих із низьким рівнем навичок в усіх сферах зосереджені в найнижчому квінтілі заробітків, тоді як лише близько 7% досягають найвищого квінтиля. У деяких країнах, зокрема в Норвегії та Швеції, понад 55% дорослих із низьким рівнем навичок в усіх сферах належать до 20% осіб із найнижчими заробітками. Ці закономірності ілюструють чіткий «штраф за кілька слабких сторін»: несприятливе становище на ринку праці різко посилюється, коли недоліки накопичуються в кількох сферах, а не обмежуються однією (онлайн-таблиця A4.4).

Рисунок A4.6. Частка осіб із високими заробітками за рівнем навичок (2023)

У відсотках від осіб віком 25–64 роки із заробітками, що належать до 4-го та 5-го квінтилів; Дослідження навичок дорослих (PIAAC)



Дані див. в онлайн-таблиці A4.4. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/kxu07h>.

Навички порівняно з освітніми кваліфікаціями

І рівень освіти, і виміряні навички позитивно пов'язані з успіхом на ринку праці. Однак дані свідчать, що комбіновані профілі навичок часто є ефективнішим предиктором високих заробітків, ніж самі лише освітні кваліфікації. У країнах ОЕСР приблизно 65% дорослих із високим рівнем навичок в усіх сферах (за всіх рівнів освіти) належать до двох верхніх квінтилів заробітків порівняно з 54% дорослих із вищою освітою (за всіх рівнів навичок). Результати дорослих із вищою освітою неоднорідніші, якщо враховувати їхній рівень навичок. Серед дорослих із вищою освітою ті, хто має високий рівень навичок щонайменше у двох сферах, мають імовірність близько 67% належати до осіб із найвищими заробітками, тоді як для тих, хто має низький рівень навичок щонайменше у двох сферах, ця імовірність знижується приблизно до 32% (онлайн-таблиця A4.4).

Визначення

Дорослі — особи віком 25–64 роки; **молоді дорослі** — особи віком 25–34 роки.

Заробітки охоплюють річні грошові заробітки як пряму оплату за надані трудові послуги до сплати податків, а також виплати, пов'язані з роботою, як-от річні премії, премії за результатами, додаткову оплату відпусток і оплату лікарняних від роботодавця (роботодавців). Заробітки не охоплюють доходи з інших джерел, як-от державні соціальні трансферти, інвестиційний дохід, чисте збільшення вартості власного бізнесу та будь-які інші доходи, безпосередньо не пов'язані з роботою.

Рівень освіти — найвищий рівень освіти, який особа успішно завершила.

Особи з нульовими заробітками — особи, які мають заробітки, але результат їхньої підприємницької діяльності дорівнює нулю.

Особи з від'ємними заробітками — особи, які повідомили про збитки від своєї підприємницької діяльності.

Рівні освіти: опис усіх рівнів Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО) 2011 див. у Посібнику для читача на початку цього видання.

Визначення сфер навичок і рівнів володіння навичками, а також розподіл населення за даними Дослідження навичок дорослих (PIAAC) наведено в розділі A1.

Методологія

Аналіз відносних заробітків населення з певним рівнем освіти та розподілу заробітків не враховує кількості відпрацьованих годин, хоча кількість відпрацьованих годин, імовірно, впливає на заробітки загалом і на їхній розподіл зокрема. Щодо визначення заробітків за повний робочий день країнам було запропоновано зазначити, чи застосовували вони самовизначений статус зайнятості повний робочий день чи порогове значення типової кількості годин роботи на тиждень.

Дані про заробітки ґрунтуються на річному, місячному або тижневому звітному періоді залежно від країни. У цьому розділі наведено річні дані, а дані про заробітки зі звітним періодом, коротшим за рік, скориговано. Докладніше про методи коригування див. у таблиці A.A4.1 видання *Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes* ([посилання буде додано]). Для більшості країн дані про заробітки наведено до сплати податку на доходи. Заробітки самозайнятих осіб для багатьох країн виключено, і загалом не існує простого та зіставного методу відокремлення заробітків від зайнятості від доходу на капітал, вкладений у підприємство.

У цьому розділі не враховано вплив фактичного доходу від безоплатних державних послуг. Тому, хоча в деяких країнах доходи можуть бути нижчими, ніж в інших, держава може, наприклад, забезпечувати і безоплатну медичну допомогу, і безоплатну освіту. Загальне середнє значення заробітків (чоловіки та жінки разом) не є простим середнім значенням заробітків чоловіків і жінок. Натомість воно є середнім значенням, обчисленим на основі заробітків усього населення. Це загальне середнє зважає середні заробітки окремо чоловіків і жінок відповідно до частки чоловіків і жінок із різним рівнем освіти.

У даних про заробітки особи з нульовими та/або від'ємними заробітками мають бути враховані як особи, що мають заробітки. Особи з від'ємними заробітками мають також враховуватися під час обчислення загальних медіанних заробітків. Однак дані про осіб із нульовими та/або від'ємними заробітками доступні не для всіх країн. Осіб із нульовими заробітками враховано для Бельгії, Бразилії, Ірландії, Канади, Нової Зеландії, Німеччини, Норвегії, Республіки Туреччина, Сполучених Штатів, Швейцарії та Швеції. Осіб із від'ємними заробітками враховано для Бельгії, Данії, Іспанії, Італії, Канади, Нової Зеландії, Норвегії, Сполучених Штатів і Швеції. Визначення осіб із нульовими та від'ємними заробітками див. у підрозділі «Визначення». Зауважимо, що частка осіб як із нульовими, так і з від'ємними заробітками серед працівників, зайнятих повний робочий день протягом повного року, у країнах із наявними даними дуже низька, і це справджується також у розрізі рівнів освіти. Вплив урахування чи неврахування осіб із нульовими та/або від'ємними заробітками на відносні заробітки та розподіл заробітків є незначним.

Докладніше див. у виданні *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics* (OECD, 2018^[12]) та *Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes* ([посилання буде додано]).

Онлайн-таблиця A4.4 та рисунок A4.6 містять дані про заробітки дорослих, засновані на квінтільному розподілі місячних заробітків, включно з преміями, найманих працівників і самозайнятих осіб (EARNMTHALLPPPC2, похідна змінна).

Розподіл соціально-емоційних навичок серед дорослих і критична оцінка моделі «Великої п'ятірки»

Розподіл навичок

Розроблення політики потребує детального розуміння того, як розподілені ці навички. Дослідження навичок дорослих (PIAAC) виявляє кілька системних демографічних закономірностей:

- **Стать:** майже універсальною є тенденція, за якою жінки повідомляють про вищі середні рівні доброзичливості та сумлінності, але нижчий рівень емоційної стабільності, ніж чоловіки.
- **Старіння:** навички змінюються впродовж життя. Молодші дорослі демонструють вищі рівні екстраверсії та відкритості, тоді як старші — вищі рівні сумлінності та доброзичливості, що відображає поступовий зсув у бік соціальної конформності та дисципліни, орієнтованої на виконання завдань.
- **Освіта батьків:** дорослі, батьки яких мають вищу освіту, повідомляють про вищий рівень відкритості (імовірно, завдяки ранньому знайомству з різноманітними ідеями), але нижчий рівень сумлінності порівняно з вихідцями із сімей із нижчим рівнем освіти.

- *Міграція*: іммігранти першого покоління, як правило, повідомляють про вищі рівні доброзичливості, сумлінності та відкритості, ніж корінне населення. Імовірно, це відображає ефект самодобору: люди, які вирішують мігрувати, часто вирізняються більшою стійкістю та відкритістю до нового середовища.

Критична оцінка

- *Описовість, а не нормативність*: модель описує типову, а не ідеальну поведінку. Високі показники не завжди є оптимальними; наприклад, надмірна сумлінність може виявлятися як ригідний перфекціонізм, що заважає адаптації.
- *Самозвіттування та соціальна бажаність*: відповіді залежать від самосприйняття особи та «ефекту соціальної бажаності», коли респонденти дають відповіді, які, на їхню думку, хоче почути інтерв'юер.
- *Міжкультурна зіставність*: культурні норми визначають, наскільки асертивною чи шанобливою людина себе вважає. Саме тому порівняння середніх значень між країнами є статистично некоректними.
- *Відсутність причинно-наслідкового зв'язку*: дослідження є одномоментним (крос-секційним) і відображає зв'язки в певний момент часу. Неможливо однозначно стверджувати, чи висока відкритість спонукає людину здобувати більше освіти, чи досвід здобуття вищої освіти розвиває відкритість. Цей двобічний зв'язок слід враховувати під час розроблення заходів впливу.

Джерела

Цей розділ ґрунтується на даних про освіту та заробітки, зібраних Мережею ОЕСР з розроблення даних про результати освіти на ринку праці, економічні та соціальні результати освіти (Мережа LSO). Збір даних охоплює заробітки осіб, які працювали повний робочий день протягом повного року, а також неповний робочий день або частину року, у звітному періоді. Ця база даних містить дані про диференціацію заробітків від роботи та про заробітки студентів порівняно із заробітками осіб, які не навчаються. Для більшості країн джерелом є національні обстеження домогосподарств, як-от обстеження робочої сили, Статистика Європейського Союзу щодо доходів і умов життя (EU-SILC), або інші спеціальні обстеження, у межах яких збирають дані про заробітки. Приблизно чверть країн використовують дані податкових або інших реєстрів. Примітки щодо національних джерел окремих країн див. у виданні *Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes* (посилання буде додано)].

Дані про рівні володіння навичками та соціально-емоційні навички ґрунтуються на Дослідженні навичок дорослих (PIAAC) (2023). PIAAC — Програма ОЕСР з міжнародного оцінювання компетентностей дорослих.

Список використаних джерел

- D., F., L. Blau and Kahn (2017), "The Gender Wage Gap: Extent, Trends, and Explanations", *Journal of Economic Literature*, Vol. 55/3, pp. 789-865, <https://doi.org/10.1257/jel.20160995>. [5]
- Goldin, C. et al. (2017), "The Expanding Gender Earnings Gap: Evidence from the LEHD-2000 Census", *American Economic Review*, Vol. 107/5, pp. 110-14, <https://doi.org/10.1257/aer.p20171065>. [8]
- ILO (2024), *Global Wage Report 2024-25: Is Wage Inequality Decreasing Globally?*, International Labour Organization, Geneva, <https://doi.org/10.54394/cjqu6666>. [3]
- Kleven, H., C. Landais and J. Sogaard (2019), "Children and Gender Inequality: Evidence from Denmark", *American Economic Journal: Applied Economics*, Vol. 11/4, pp. 181-209, <https://doi.org/10.1257/app.20180010>. [9]
- OECD (2026), *Pay Transparency in Progress: Valuing Jobs, Closing Gender Pay Gaps*, Gender Equality at Work, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/121f268d-en>. [10]
- OECD (2025), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>. [1]
- OECD (2025), *Skills that Matter for Success and Well-being in Adulthood: Evidence on Adults' Social and Emotional Skills from the 2023 Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6e318286-en>. [4]
- OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>. [2]

- OECD (2022), *Same skills, different pay: Tackling gender inequalities at firm level*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/a4d18506-en>. [6]
- OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>. [12]
- Rabaté, S. et al. (2021), "The child penalty in the Netherlands and its determinants", *CPB Discussion Paper*, No. 424, CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis, <https://doi.org/10.34932/trkz-qh66>. [7]
- UNESCO (2020), *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, <https://doi.org/10.54676/jink6989>. [11]

Таблиці до розділу A4

Таблиці та примітки

Таблиця A4.1	Відносні заробітки працівників порівняно з працівниками зі старшою середньою освітою за рівнем освіти та віковими групами (2024)
Таблиця A4.2	Розподіл працівників за рівнем освіти та рівнем заробітків відносно медіанного значення (2024)
Таблиця A4.3	Заробітки жінок у відсотках до заробітків чоловіків за рівнем освіти та віковими групами (2024)
Онлайн-таблиця A4.4	Розподіл дорослих за квінтилями заробітків залежно від рівня освіти та рівня навичок читання, математичних навичок і адаптивного розв'язання проблем (2023)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/kxu07h>. Інші дані та/або інші показники освіти доступні в OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: a — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряду; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; x — дані містяться в іншому стовпці (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця А4.1. Відносні заробітки працівників порівняно з працівниками зі старшою середньою освітою за рівнем освіти та віковими групами (2024)

Дорослі з доходом від трудової діяльності (працівники, зайняті повний робочий день протягом повного року); заробітки осіб зі старшою середньою освітою у відповідній віковій групі = 100

	Нижче старшої середньої		Старша середня або післясередня невища						Вища освіта							
			Післясередня невища		За спрямуванням програм				Короткий цикл вищої освіти		Бакалавр або еквівалент		Магістр, доктор або еквівалент		Усього	
					Загальні програми		Професійні програми									
	25-34 роки	25-64 роки	25-34 роки	25-64 роки	25-34 роки	25-64 роки	25-34 роки	25-64 роки	25-34 роки	25-64 роки	25-34 роки	25-64 роки	25-34 роки	25-64 роки	25-34 роки	25-64 роки
(1)	(3)	(7)	(9)	(10)	(12)	(13)	(15)	(19)	(21)	(22)	(24)	(25)	(27)	(28)	(30)	
Країни ОЕСР																
Австралія	105	95	111	109	m	m	m	m	103	109	125	131	131	150	124	131
Австрія	84	79	117	112	93	105	106	108	116	126	113	108	145	170	126	143
Бельгія ¹	c	84	c	120 ^r	104 ^r	103	100	100	c	c	112	122	132	151	123	137
Канада ¹	112	90	139	119	100	100	139	119	112	116	146	148	157	172	137	141
Чилі	81	74	a	a	101	100	97	100	108	123	193	221	310	379	172	206
Колумбія ^{1,2}	72	70	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	205	250
Коста-Рика	84	80	c	c	m	m	m	m	117	120	183	199	c	305	166	193
Чехія	83	79	m	m	107	108	99	99	92	105	124	134	143	168	136	160
Данія	94	91	c	123	m	m	m	m	101	108	109	112	127	142	115	123
Естонія	82	85	98	97	106	106	96	96	m	92	125	134	136	154	131	140
Фінляндія ¹	100	99	114	117	106	121	100	99	101	122	114	122	140	161	124	139
Франція ^{1,2}	91	88	m	m	104	113	99	96	118	127	124	139	165	194	144	157
Німеччина	74	80	93	119	98	113	98	104	116	117	127	148	140	175	129	153
Греція	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Угорщина	84	82	117	124	106	106	101	102	117	119	138	157	169	210	152	176
Ісландія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ірландія ¹	c	90	103	99	m	m	m	m	c	141	151	156	196	188	168	165
Ізраїль ¹	72	71	a	a	101	101	86	95	110	116	142	152	130	211	131	162
Італія ^{1,2}	92	81	m	m	97	96	101	101	m	m	117	104	123	144	120	135
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	98	83	a	a	98	98	101	101	108	110	114	132	143	173	114	130
Латвія	c	89	81	92	100	103	95	95	114	122	136	144	164	173	139	153
Литва ¹	88	93	100	104	m	m	m	m	a	a	145	149	171	187	152	169
Люксембург	c	76	c	c	114	115	83	85	c	128	127	142	131	156	128	150
Мексика ¹	86	80	a	a	100	100	112	103	114	125	142	148	172	210	143	154
Нідерланди	91	86	114	110	103	112	100	98	109	129	119	129	142	168	129	145
Нова Зеландія	101	94	106	100	101	101	104	99	118	114	126	136	130	146	126	136
Норвегія	84	86	106	99	90	102	103	99	104	118	99	106	113	131	105	118
Польща	91	88	95	101	m	m	m	m	m	m	130	140	137	156	135	152
Португалія	87	86	117	115	99	100	106	103	121	113	m	m	m	m	160	175
Словаччина ²	86	83	m	m	99	104	100	100	105	122	117	129	129	158	127	154
Словенія ³	87	84	a	a	m	m	m	m	112	126	123	134	145	174	130	154
Іспанія	93	82	m	m	101	102	97	97	122	114	133	136	173	174	148	148
Швеція	91	86	97	112	100	108	99	99	104	108	107	115	123	144	112	125
Швейцарія ²	83	83	m	m	99	101	100	100	x(13,16) x(15,18)		124 ^d	134 ^d	138 ^d	163 ^d	130	148
Туреччина ^{2,4}	79	76	a	a	m	m	m	m	x(18)	x(20)	x(18)	x(20)	x(18)	x(20)	134	153
Велика Британія ²	66	72	a	a	101	107	99	93	113	111	142	133	149	149	141	135
Сполучені Штати	86	76	m	m	m	m	m	m	113	111	170	165	195	214	166	170
Середнє ОЕСР	87	83	107	109	101	105	101	100	111	118	131	139	152	180	138	154
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ																
Аргентина ^{1,4}	90	87	a	a	m	m	m	m	126	130	157	175	240	246	151	163
Бразилія ²	79	76	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	204	238
Болгарія ¹	64	66	m	109 ^r	100	97	100	103	a	a	148	145	182	188	162	174
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу ²	79	76	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	154	175
Румунія	94	91	123	124	100	99	102	102	m	m	m	m	m	m	136	138
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
ПАР	59	53	197	193	m	m	m	m	167	157	321	303	325	391	310	306
Середнє ЄС-25	87	85	m	111	102	106	99	99	111	119	126	133	148	168	136	151
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. Між країнами існують відмінності щодо включення або виключення осіб із нульовими та від'ємними заробітками. Стовпці з даними про відносні заробітки працівників зі старшою середньою освітою та осіб віком 45–54 роки доступні онлайн.

1. Звітний період відрізняється від 2024: 2025 — для Мексики; 2023 — для Аргентини, Бельгії, Болгарії, Ізраїлю, Італії, Канади, Колумбії, Сполучених Штатів і Фінляндії; 2022 — для Ірландії, Литви та Франції.
2. Індекс 100 стосується об'єднаних рівнів старшої середньої та післясередньої невищої освіти (рівні 3 і 4 за класифікацією МСКО 2011).
3. Включно з працівниками, зайнятими неповний робочий день та/або неповний рік.
4. Заробітки після сплати податку на доходи для Туреччини та поєднання заробітків до оподаткування (самозайняті) і після оподаткування (наймані працівники) для Аргентини.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/kxu07h>.

Таблиця А4.2. Розподіл працівників за рівнем освіти та рівнем заробітків відносно медіанного значення (2024)

Медіанні заробітки від трудової діяльності осіб віком 25–64 роки з доходом від трудової діяльності (працівники, зайняті повний і неповний робочий день), %

	Нижче старшої середньої					Старша середня або післясередня невища					Вища освіта				
	Не більше половини медіани	Більше половини медіани, але не більше медіани	Більше медіани, але не більше 1,5 медіани	Більше 1,5 медіани, але не більше подвійної медіани	Більше подвійної медіани	Не більше половини медіани	Більше половини медіани, але не більше медіани	Більше медіани, але не більше 1,5 медіани	Більше 1,5 медіани, але не більше подвійної медіани	Більше подвійної медіани	Не більше половини медіани	Більше половини медіани, але не більше медіани	Більше медіани, але не більше 1,5 медіани	Більше 1,5 медіани, але не більше подвійної медіани	Більше подвійної медіани
	(1)	(4)	(7)	(10)	(13)	(16)	(19)	(22)	(25)	(28)	(31)	(34)	(37)	(40)	(43)
Країни ОЕСР															
Австралія	18	45	22	7	8	14	43	25	9	8	10	33	28	14	15
Австрія	30	45	20	3	2	17	34	30	12	7	12	20	24	18	25
Бельгія	27	53	17	3	с	16	49	27	6	2	7	26	38	17	12
Канада ¹	39	31	17	7	6	28	30	22	10	10	22	23	21	16	19
Чилі	29	53	14	2	2	16	46	23	7	7	5	20	21	14	39
Колумбія ¹	44	35	13	6	2	23	31	26	14	6	7	13	15	22	43
Коста-Рика	27	42	25	3	2	17	36	30	9	7	6	13	22	13	47
Чехія	13	65	19	3	1	4	53	31	8	3	1	23	38	17	21
Данія	35	37	22	4	2	18	38	33	8	4	14	25	38	13	10
Естонія	24	45	20	5	6	20	40	22	9	9	12	24	28	16	20
Фінляндія ¹	31	39	21	5	3	20	42	28	7	3	11	23	34	17	14
Франція ¹	50	26	18	4	2	31	29	29	7	4	15	17	28	19	22
Німеччина	32	47	15	3	3	19	41	29	6	4	12	21	29	19	19
Греція	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т
Угорщина	29	52	14	3	1	9	50	27	9	5	4	19	32	19	26
Ісландія	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т
Ірландія ¹	36	33	18	7	7	24	35	24	9	9	14	20	20	19	27
Ізраїль ¹	30	39	20	8	4	20	32	23	12	13	11	20	19	15	35
Італія ¹	28	38	25	6	3	18	32	28	12	9	12	22	30	16	20
Японія	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т
Корея	28	58	12	2	0	14	56	22	6	3	7	39	28	15	10
Латвія	27	46	16	7	4	16	49	23	7	6	6	26	34	16	19
Литва ¹	20	51	21	6	2	17	48	23	8	4	12	22	25	18	22
Люксембург	36	49	с	с	с	18	46	24	9	с	4	20	30	23	22
Мексика ¹	29	36	24	5	5	17	33	31	9	11	8	18	30	13	32
Нідерланди	32	37	23	6	2	21	37	27	11	5	12	21	29	19	19
Нова Зеландія	25	38	25	7	5	22	35	27	10	7	16	24	28	15	17
Норвегія	53	26	15	4	2	24	30	31	10	5	17	18	38	15	12
Польща	с	76	19	4	1	с	64	26	7	3	с	29	37	17	16
Португалія	9	58	25	5	3	7	47	30	8	7	3	14	28	20	35
Словаччина	29	47	19	5	1	15	38	30	11	6	9	16	27	22	25
Словенія	9	71	17	2	1	6	56	29	7	3	3	25	32	21	19
Іспанія	28	41	22	6	3	21	36	25	10	9	13	22	22	18	26
Швеція	25	46	23	4	1	16	37	34	9	4	14	25	37	15	10
Швейцарія	28	53	17	2	1	20	42	30	5	2	9	23	34	19	14
Туреччина ²	29	47	19	4	1	18	38	27	11	6	10	20	21	24	25
Велика Британія	18	57	19	4	2	13	51	26	6	5	6	35	32	13	14
Сполучені Штати	39	43	11	3	3	25	42	20	7	7	12	24	25	14	26
Середнє ОЕСР	29	46	19	5	3	18	41	27	9	6	10	22	29	17	22
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ															
Аргентина ²	35	34	18	7	5	24	34	25	8	8	12	20	22	18	28
Бразилія	57	25	10	4	4	34	29	18	8	11	17	12	14	11	45
Болгарія ¹	41	43	11	3	1	17	40	23	11	10	7	19	18	20	35
Китай	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т
Хорватія	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т
Індія	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т
Індонезія	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т
Перу ¹	49	19	15	9	9	34	16	21	13	16	25	9	15	13	39
Румунія	с	76	21	3	с	0	60	32	8	0	с	17	39	42	2
Саудівська Аравія	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т
ПАР ¹	35 ^г	40 ^г	12 ^г	5 ^г	8 ^г	13 ^г	29 ^г	14 ^г	7 ^г	37 ^г	3 ^г	6 ^г	4 ^г	5 ^г	83 ^г
Середнє ЄС-25	28	49	19	4	3	16	44	27	9	5	9	22	30	19	20
Середнє G20	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т

Примітка. Між країнами існують відмінності щодо включення або виключення осіб із нульовими та від'ємними заробітками. Для певного рівня освіти сума показників за рівнями заробітків відносно медіани може не дорівнювати 100% через відсутність даних. Стопці з даними в розрізі статі доступні онлайн.

1. Звітний період відрізняється від 2024: 2025 — для Мексики; 2023 — для Аргентини, Болгарії, Ізраїлю, Італії, Канади, Колумбії, ПАР, Сполучених Штатів і Фінляндії; 2022 — для Ірландії, Литви та Франції.

2. Заробітки після сплати податку на доходи для Туреччини та поєднання заробітків до оподаткування (самозайняті) і після оподаткування (наймані працівники) для Аргентини.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/kxu07h>.

Таблиця А4.3. Заробітки жінок у відсотках до заробітків чоловіків за рівнем освіти та віковими групами (2024)

Середні заробітки дорослих із доходом від трудової діяльності (працівники, зайняті повний робочий день протягом повного року)

	Нижче старшої середньої			Старша середня або післясередня невища									Вища освіта		
				Загальні програми			Професійні програми			Усього					
	25–64 роки	25–34 роки	45–54 роки	25–64 роки	25–34 роки	45–54 роки	25–64 роки	25–34 роки	45–54 роки	25–64 роки	25–34 роки	45–54 роки	25–64 роки	25–34 роки	45–54 роки
	(1)	(2)	(4)	(6)	(7)	(9)	(11)	(12)	(14)	(16)	(17)	(19)	(21)	(22)	(24)
Країни ОЕСР															
Австралія	88	85	84	m	m	m	m	m	m	88	92	84	85	96	81
Австрія	83	86	81	84	96	68	81	83	80	84	84	82	75	85	77
Бельгія ¹	85 ^r	c	c	86	c	c	83	c	80 ^r	84	79 ^r	84 ^r	87	93	94
Канада ¹	73	56	76	81	79	77	65	60	63	74	69	72	75	81	73
Чилі	82	80	86	77	82	72	78	80	79	77	82	74	74	81	70
Колумбія ¹	86	82	88	m	m	m	m	m	m	85	89	83	80	87	75
Коста-Рика	84	87	79	m	m	m	m	m	m	83	86	78	89	92	100
Чехія	84	89	83	78	81	74	84	83	83	84	84	82	73	81	70
Данія	81	79	80	m	m	m	m	m	m	81	80	79	78	87	74
Естонія	70	69	74	71	78	71	75	80	76	73	80	74	78	81	80
Фінляндія ¹	81	88	77	82	89	80	80	84	77	80	84	76	77	86	74
Франція ¹	83	c	85	81	86	79	79	82	78	81	83	80	77	85	78
Німеччина	93	c	c	76	104	c	82	76	83	81	78	81	78	86	67
Греція	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Угорщина	89	92	90	90	89	92	82	80	83	84	83	85	71	77	69
Ісландія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ірландія ¹	71	c	c	m	m	m	m	m	m	89	98 ^r	91	68	78	75
Ізраїль ¹	67	c	c	74	71	78	63	c	c	73	70	79	62	64	62
Італія ¹	79	92	76	81	83	85	77	88	71	78	86	75	73	88	64
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	80	c	72	74	82	68	72	83	66	73	82	68	75	91	70
Латвія	58	c	c	66	70	74	74	69	77	70	69	76	79	86	79
Литва ¹	84	81	79	m	m	m	m	m	m	83	80	81	80	82	79
Люксембург	82	c	c	81	c	c	86	c	c	84	79	86	82	93	82
Мексика ¹	78	81	79	81	82	78	74	69	79	81	81	78	80	85	81
Нідерланди	87	100	81	83	85	84	85	87	85	85	87	86	82	91	88
Нова Зеландія	85	91	79	82	91	79	80	75	76	81	83	78	79	86	71
Норвегія	83	84	80	82	85	79	78	77	77	79	78	78	77	86	76
Польща	79	81	77	m	m	m	m	m	m	82	81	80	76	80	75
Португалія	82	90	78	81	87	76	78	83	75	80	86	76	74	81	73
Словаччина	79	85	80	78	78	77	79	77	78	79	77	78	76	83	71
Словенія ²	82	82	81	m	m	m	m	m	m	83	80	83	81	80	82
Іспанія	78	78	78	79	77	81	76	73	79	78	76	80	85	92	82
Швеція	85	85	83	85	87	82	81	82	80	83	84	82	80	86	76
Швейцарія	82	82	81	90	99	89	84	90	83	85	92	85	85	93	86
Туреччина ³	70	80	72	m	m	m	m	m	m	77	78	78	81	88	83
Велика Британія	74	95	70	77	84	76	67	71	68	73	77	73	82	82	81
Сполучені Штати	77	77	78	m	m	m	m	m	m	73	73	70	72	81	70
Середнє ОЕСР	80	84	80	80	85	m	78	m	77	80	81	79	78	85	77
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ															
Аргентина ³	55	55	51	m	m	m	m	m	m	72	71	79	75	75	78
Бразилія	74	84	74	m	m	m	m	m	m	71	80	69	68	73	64
Болгарія ¹	88	79 ^r	85	80	89	85	78	98 ^r	74	78	92	77	80	68	83
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу ¹	65	59	64	m	m	m	m	m	m	73	74	72	82	88	83
Румунія	84	88	83	85	80	85	89	90	88	89	89	88	94	94	96
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
ПАР	69	75	m	m	m	m	m	m	m	75	78	m	m	74	m
Середнє ЄС-25	81	85	81	80	85	80	81	82	79	81	83	81	78	84	78
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. Між країнами існують відмінності щодо включення або виключення осіб із нульовими та від'ємними заробітками. Стовпці з даними для інших вікових груп доступні онлайн.

1. Звітний період відрізняється від 2024: 2025 — для Мексики; 2023 — для Аргентини, Бельгії, Болгарії, Ізраїлю, Італії, Канади, Колумбії, Сполучених Штатів і Фінляндії; 2022 — для Ірландії, Литви та Франції.

2. Включно з працівниками, зайнятими неповний робочий день та/або неповний рік.

3. Заробітки після сплати податку на доходи для Туреччини та поєднання заробітків до оподаткування (самозайняті) і після оподаткування (наймані працівники) для Аргентини.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/kxu07h>.

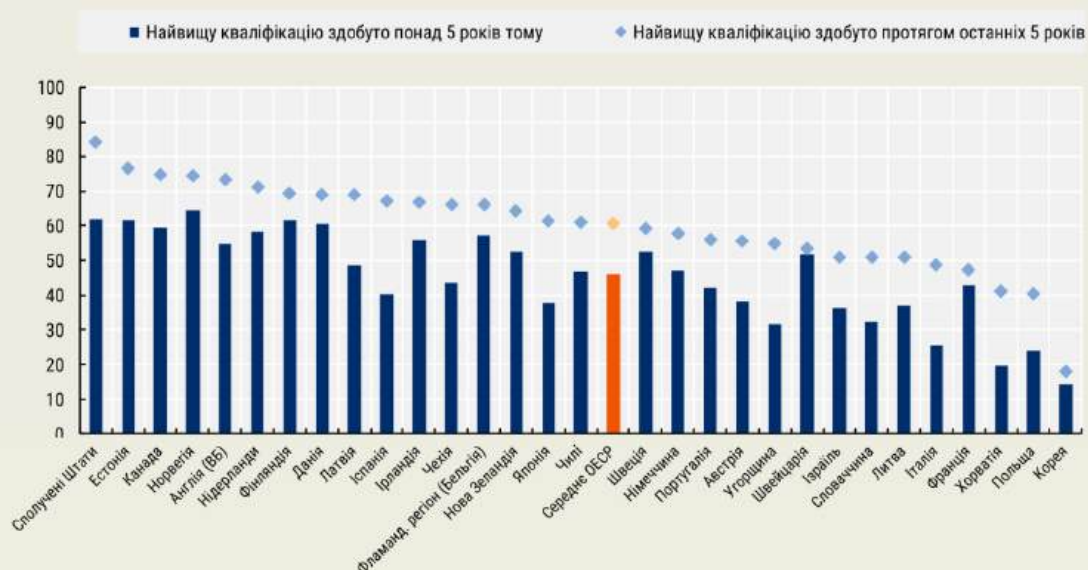
Розділ А5. Наскільки активно дорослі беруть участь в освіті та професійному навчанні?

Ключові положення

- Нещодавня участь у формальній освіті є важливим чинником, що впливає на участь дорослих у додатковому неформальному навчанні. У середньому по країнах і економіках ОЕСР 61% молодих дорослих, які здобули найвищу кваліфікацію протягом останніх п'яти років, брали участь у неформальному навчанні, тоді як серед тих, хто здобув найвищу кваліфікацію понад п'ять років тому, — лише 46%.
- Зайнятість також відіграє роль у залученні осіб до неформального навчання та полегшенні доступу до нього. Хоча в середньому по країнах ОЕСР у неформальному навчанні беруть участь 49% зайнятих дорослих, серед безробітних цей показник знижується приблизно до 34%, а серед дорослих, які перебувають поза складом робочої сили, — до 17%.
- Дорослі з рівнем освіти нижче старшої середньої більш ніж утричі частіше, ніж особи з вищою освітою, повідомляють, що ніколи не брали участі в неформальному навчанні.

Рисунок А5.1. Частка молодих дорослих, які брали участь у неформальній освіті або професійному навчанні протягом останніх 12 місяців, за часом, що минув від здобуття найвищої кваліфікації (2023)

У відсотках; особи віком 25–34 роки; Дослідження навичок дорослих (PIAAC)



Дані див. у таблиці А5.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ds0m4z>.

Контекст

Навчання дорослих стало центральною складовою політики у сфері освіти та навичок у країнах ОЕСР, що відображає визнання того, що навчання вже не може обмежуватися початковою освітою чи ранньою дорослістю. Стрімке впровадження штучного інтелекту на робочих місцях, старіння населення та трансформація ринку праці змінюють навички, необхідні людям упродовж життя, і посилюють потребу дорослих навчатися, відмовлятися від застарілих практик і опановувати найкращі практики. У цьому контексті навчання дорослих дедалі більше розглядають як ключовий складник стратегій навчання впродовж життя, що сприяють розвитку здорової економіки та суспільства.

Попри таке еволюційне розуміння ролі та значення систем навчання дорослих, участь в освіті та професійному навчанні дорослих залишається нерівномірною як між країнами ОЕСР, так і між групами населення. Дорослі з вищим рівнем освіти, кращими навичками читання та стабільною зайнятістю значно частіше беруть участь у подальшому навчанні, тоді як дорослі з низьким рівнем навичок, працівники старшого віку та особи з нестабільною зайнятістю беруть у ньому участь рідше (OECD, 2025^[1]). Крім того, навіть там, де розриви між різними групами населення скоротилися, це здебільшого відбулося через зниження участі серед привілейованих груп, а не через її зростання серед історично вразливих груп (OECD, 2025^[1]). Перешкоди, пов'язані з часом, вартістю, мотивацією, інформацією та доступом, і надалі обмежують участь тих, хто міг би найбільше виграти від можливостей підвищення кваліфікації та перекваліфікації.

У цьому розділі розглянуто доступ до можливостей навчання дорослих через аналіз відмінностей в участі між групами населення. Такі характеристики, як рівень освіти, вік, статус на ринку праці, стать і час, що минув від здобуття найвищої кваліфікації, дають змогу зрозуміти, як різняться участь у навчанні дорослих, і визначити групи, які залишаються найменш залученими до можливостей навчання впродовж життя. Окрім аналізу поточних закономірностей участі, у розділі також розглянуто частку дорослих, які повідомляють, що ніколи не брали участі в неформальному навчанні, і досліджено відмінності в зацікавленості дорослих у такій участі.

Інші висновки

- У середньому дорослі повідомляють про незначну незадоволену потребу в подальшому навчанні: понад 75% населення загалом зазначають, що не зацікавлені в участі в неформальному навчанні понад те, яке вони вже пройшли.
- В усіх країнах із наявними даними дорослі, чиї проблеми зі здоров'ям суттєво обмежують їхню повсякденну діяльність, рідше беруть участь у навчанні дорослих, ніж їхні однолітки без таких обмежень (16% порівняно з 41%).
- Навички, на які найчастіше спрямовані курси, що їх забезпечують роботодавці, частково збігаються з навичками, яких, за словами дорослих, їм найчастіше бракує на роботі. Роботодавці найчастіше повідомляють про забезпечення курсів безперервного професійного навчання (БПН), спрямованих на технічні або професійно-специфічні навички, далі — на «інші» навички, а також на управлінські та організаційні навички. Водночас самі працівники вважають, що їм потрібно підвищувати рівень цифрових навичок, управлінських та організаційних навичок, міжособистісних навичок та «інших» навичок.

Примітка

У цьому розділі використано різні джерела. Дослідження навичок дорослих (PIAAC) використано для країн та економік, які в ньому беруть участь, а для інших країн — національні джерела. У вставках A5.1 та A5.2 наведено дані з додаткових джерел. Докладніше див. розділ «Джерела».

Аналіз

Хоча освітня політика традиційно зосереджувалася на періоді від раннього дитинства до пізнього підліткового віку, протягом останніх десятиліть значення безперервного навчання здобуло глобальне

визнання. Сучасна політика у сфері навчання дорослих наголошує на економічній необхідності збільшувати й підтримувати чисельність робочої сили, придатної до працевлаштування, водночас визнаючи вплив навчання впродовж життя на самих здобувачів освіти (Elfert and Rubenson, 2022^[2]). Країни ОЕСР і країни-партнери запровадили широкий спектр заходів політики, спрямованих на посилення мотивації дорослих здобувачів освіти, сприяння їхній придатності до працевлаштування та перенесенню навичок, а також на розширення сталого доступу до можливостей навчання (OECD, 2025^[3]). Хоча країни докладають зусиль, щоб розширити узгоджені та послідовні можливості навчання для дорослих після здобуття початкової освіти, залученість до такого навчання неоднакова в різних групах населення.

Участь у неформальному навчанні залежно від часу, що минув після завершення формальної освіти

Доступ можна аналізувати через характеристики як на рівні системи, так і на індивідуальному рівні, оскільки саме їхня взаємодія визначає участь у навчанні дорослих. У середньому по країнах і економіках ОЕСР 61% дорослих, які здобули найвищу формальну кваліфікацію протягом останніх п'яти років, брали участь у додатковому неформальному навчанні протягом попередніх 12 місяців, тоді як серед дорослих, які здобули найвищу кваліфікацію понад п'ять років тому, таких було 43% (таблиця А5.1). Формальна кваліфікація — це освітня кваліфікація, визнана національним органом, а неформальне навчання — це організована освіта або професійне навчання, яке не веде до здобуття формальної кваліфікації. Докладніше про відмінність між формальним і неформальним навчанням див. розділ «Визначення».

Частина цієї різниці в участі, імовірно, пов'язана з віком, оскільки старші дорослі водночас рідше беруть участь у навчанні дорослих (рисунок А5.2) і частіше здобули найвищу кваліфікацію понад п'ять років тому. Однак рисунок А5.1 показує, що ця закономірність зберігається навіть серед осіб віком 25–34 роки, а отже, зв'язок між нещодавною формальною освітою та участю в навчанні дорослих не пояснюється лише віком.

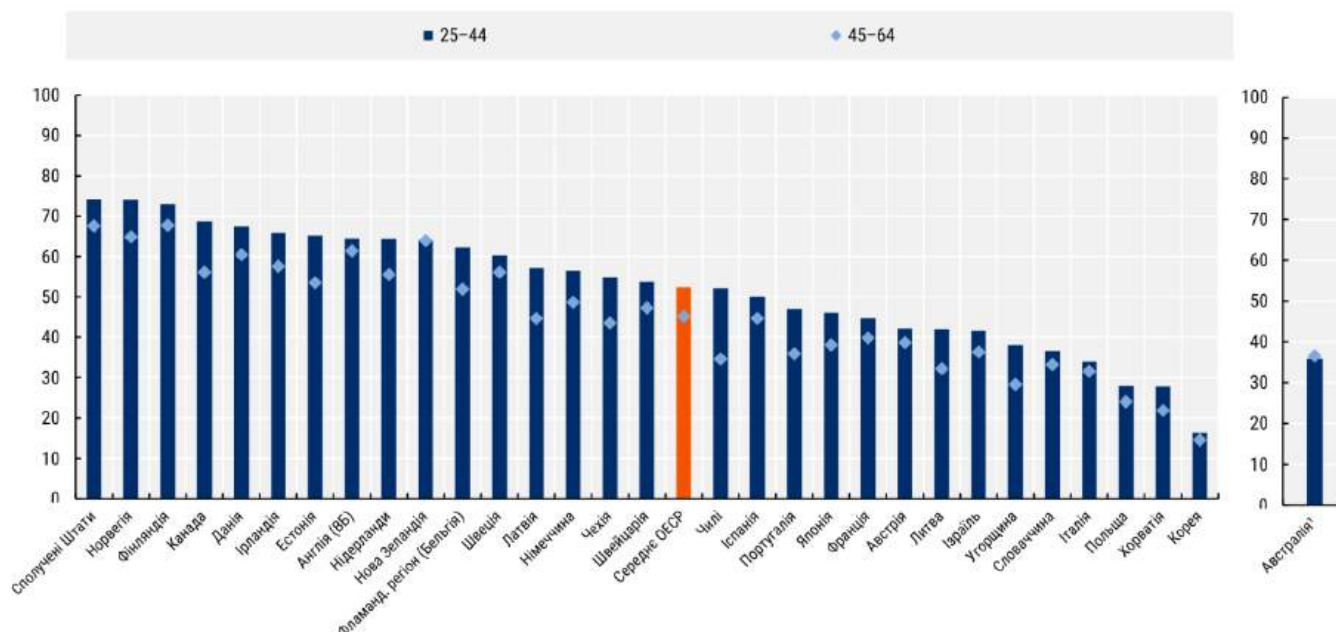
Цей висновок переконливо підтверджують дослідження у сфері навчання впродовж життя. У фундаментальній праці ОЕСР, присвяченій навчанню дорослих, ця динаміка описана формулою «навчання породжує навчання»: попередня участь в освіті є вагомим чинником, що прогнозує подальшу залученість до освіти дорослих (OECD, 2014^[4]). Дослідження також свідчать, що участь в освіті зміцнює впевненість, мотивацію та соціальний капітал, а активні навчальні мережі та сприятливе соціальне середовище підтримують подальшу участь у навчанні впродовж життя (Cocquyt et al., 2019^[5]).

Участь у неформальному навчанні залежно від віку та статусу на ринку праці

Як показано на рисунку А5.2, участь зайнятих дорослих у неформальному навчанні суттєво різниться між країнами — членами ОЕСР і країнами — кандидатами на вступ, а також між віковими групами. Серед зайнятих дорослих віком 25–44 роки рівень участі коливається від 16% у Кореї та 28% у Хорватії й Польщі до понад 70% у Фінляндії, Норвегії та Сполучених Штатах. Відносно високий рівень участі спостерігається також у Канаді, Данії, Естонії та Ірландії, де понад 65% зайнятих молодших дорослих повідомили про участь у неформальному навчанні протягом попередніх 12 місяців.

Рисунок А5.2. Частка зайнятих дорослих, які беруть участь у неформальній освіті або професійному навчанні, за віковими групами (2023)

У відсотках; особи віком 25–64 роки; участь протягом останніх 12 місяців; Дослідження навичок дорослих (PIAAC) або національне обстеження



1. Джерело даних для Австралії — Обстеження з професійного навчання та навчання дорослих Австралії (Work-Related Training and Adult Learning Survey). Звітний період — 2020/2021 фінансовий рік.

Дані див. у таблиці А5.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ds0m4z>.

У країнах і економіках ОЕСР рівень участі, як правило, знижується з віком, хоча ця різниця відносно невелика порівняно з відмінностями, пов'язаними з рівнем освіти (див. рисунок А5.5). У середньому по країнах ОЕСР у 2023 році в неформальному навчанні брали участь 52% зайнятих осіб віком 25–44 роки порівняно з 45% зайнятих осіб віком 45–64 роки. Особливо великі розриви спостерігаються в Канаді, Чилі, Естонії та Латвії, де рівень участі молодших працівників перевищує відповідний показник старших працівників щонайменше на 10 відсоткових пунктів. Натомість в Італії, Кореї та Новій Зеландії відмінності менші (рисунок А5.2). Відмінності між віковими групами можуть відображати різницю в стимулах на ринку праці та в доступі до професійного навчання. Молодші зайняті дорослі часто з більшою ймовірністю беруть участь у професійному навчанні, оскільки перебувають на ранніх етапах кар'єри, більшою мірою зазнають впливу технологічних змін і частіше очікують вищої фінансової віддачі від подальшого навчання (OECD, 2025^[6]). Крім того, молодшим дорослим може знадобитися участь у навчанні дорослих, щоб набути практичних навичок, специфічних для підприємства чи роботи, які не були охоплені їхньою початковою освітою або професійною підготовкою. Натомість працівники старшого віку можуть стикатися з перешкодами через брак часу чи меншу підтримку з боку роботодавців або просто вбачати менше переваг в участі у професійному навчанні (OECD, 2021^[7]).

Загалом відмінності між країнами в участі зайнятих дорослих у навчанні пов'язані з низкою чинників, зокрема зі структурою ринку праці, попитом роботодавців на навички, доступом до можливостей професійного навчання та національною політикою у сфері навчання впродовж життя. Країни з високим рівнем участі часто вирізняються значним попитом на ринку праці на навички високого рівня, добре розвиненими системами навчання дорослих і широкою підтримкою професійного навчання з боку роботодавців (OECD, 2023^[8]). У вставці А5.1 розглянуто збіг між навичками, на які спрямоване професійне навчання, що його забезпечують роботодавці, і сферами, у яких дорослі найбільше відчувають потребу в навичках.

Окрім віку та системних чинників, певну роль у полегшенні доступу до можливостей навчання відіграють роботодавці. Хоча в середньому по країнах ОЕСР у неформальному навчанні беруть участь 49% зайнятих дорослих, серед безробітних цей показник знижується приблизно до 34%, а серед дорослих,

які перебувають поза складом робочої сили, — до 17% (таблиця A5.2). Ця закономірність указує на потенційний виклик для політики, оскільки можливості навчання часто менш доступні для дорослих зі слабшим зв'язком із ринком праці.

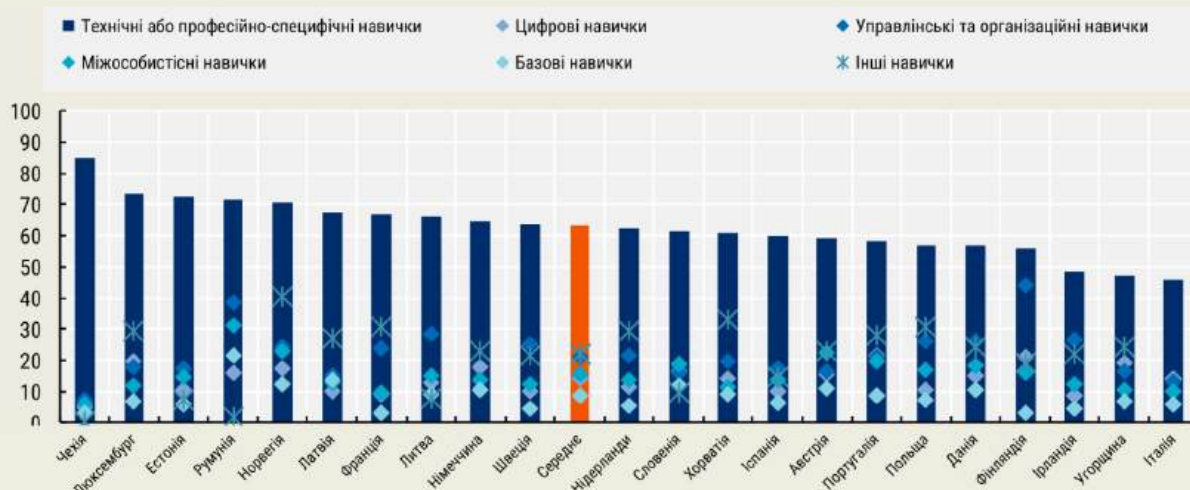
Вставка А5.1. Погляди роботодавців і працівників на потреби в навичках

Системи навчання дорослих формуються як рішеннями роботодавців щодо того, яке професійне навчання забезпечувати, так і уявленнями працівників про потрібні їм навички. Обстеження підприємств і домогосподарств надають взаємодоповнювальні дані з обох цих позицій про те, як безперервне професійне навчання (БПН) відповідає вимогам ринку праці до навичок і заповнює індивідуальні прогалини в навичках. У цій вставці порівнюються види навичок, на які спрямовані курси професійного навчання, що їх забезпечують роботодавці, з оцінками людей щодо потрібних їм навичок, щоб зрозуміти співвідношення між поглядами роботодавців і працівників. Дані Обстеження безперервного професійного навчання ЄС (EU-CVTS) містять інформацію про види навичок, на які спрямовані курси БПН, що фінансуються роботодавцями. У середньому по обстежених країнах найчастіше охоплюються технічні або професійно-специфічні навички, «інші» навички, а також управлінські та організаційні навички (рисунк А5.3).

Хоча ця закономірність загалом зберігається незалежно від розміру підприємства, певні відмінності все ж простежуються. Менші підприємства (10–49 працівників) частіше забезпечують курси БПН, пов'язані з міжособистісними навичками, як-от робота з клієнтами, тоді як на середніх (50–249 працівників) і великих підприємствах (250 і більше працівників) їхнє місце посідають управлінські навички. Така зміна акцентів може відображати відмінності в посадових функціях та організаційній складності. Менші підприємства часто покладаються на безпосередню взаємодію з клієнтами, тоді як більші потребують розвиненіших спроможностей з управління та координації; ці відмінності можуть також впливати на те, як працівники відчувають брак навичок і долають його (OECD, 2024^[9]). Більші підприємства загалом частіше повідомляють про прогалини в навичках, можливо, через те, що їхня організаційна складність ускладнює швидке реагування для усунення таких прогалин (OECD, 2024^[9]).

Рисунок А5.3. Частка підприємств, які забезпечують курси безперервного професійного навчання, за цільовими навичками (2020)

У відсотках від обстежених підприємств; Обстеження безперервного професійного навчання ЄС (EU-CVTS)



Примітка. Сфери навичок — це описові складені показники, побудовані шляхом групування споріднених категорій навичок у PIAAC та EU-CVTS. Докладніше див. розділ «Методологія». Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ds0m4z>.

Дослідження навичок дорослих (PIAAC), що проводиться серед домогосподарств, пропонує взаємодоповнювальний погляд, оскільки в ньому людей просять визначити сфери, у яких їхні навички недостатньо для роботи. У країнах і економіках ОЕСР дорослі називають цифрові навички, управлінські та організаційні навички, міжособистісні навички та «інші» навички сферами, у яких вони відчувають потребу в підвищенні кваліфікації (рисунк А5.4). Ці сфери досить добре збігаються з тими, на які

спрямоване БПН, що його забезпечують роботодавці, за винятком того, що роботодавці приділяють більше уваги технічним або професійно-специфічним навичкам. Те, що ці навички відсутні серед тих, яких, за власними оцінками, бракує працівникам, не обов'язково свідчить про розбіжність у поглядах працівників і роботодавців. Натомість це може означати, що професійне навчання в цих сферах є ефективним, добре цільовим або чітко відповідає вимогам їхньої роботи.

В обох обстеженнях «інші» навички згадуються часто, і така помітність категорії «інші» заслуговує на увагу, оскільки свідчить, що значна частина навичок, важливих як для працівників, так і для роботодавців, не вписується чітко в заздалегідь визначені категорії обстежень. Це підкреслює різноманітний характер навичок на сучасному ринку праці, який часто вимагає від людей опанування міждисциплінарних або контекстно-специфічних компетентностей, щоб успішно виконувати свою роботу та мати змогу переорієнтовуватися в міру зміни їхніх ролей.

Рисунок А5.4. Частка дорослих, які повідомили, що їхній рівень навичок нижчий, ніж того вимагає робота, за видами навичок (2023)

У відсотках; особи віком 25–64 роки; Дослідження навичок дорослих (PIAAC)



Примітка. Сфери навичок — це описові складені показники, побудовані шляхом групування споріднених категорій навичок у PIAAC та EU-CVTS. Докладніше див. розділ «Методологія». Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ds0m4z>.

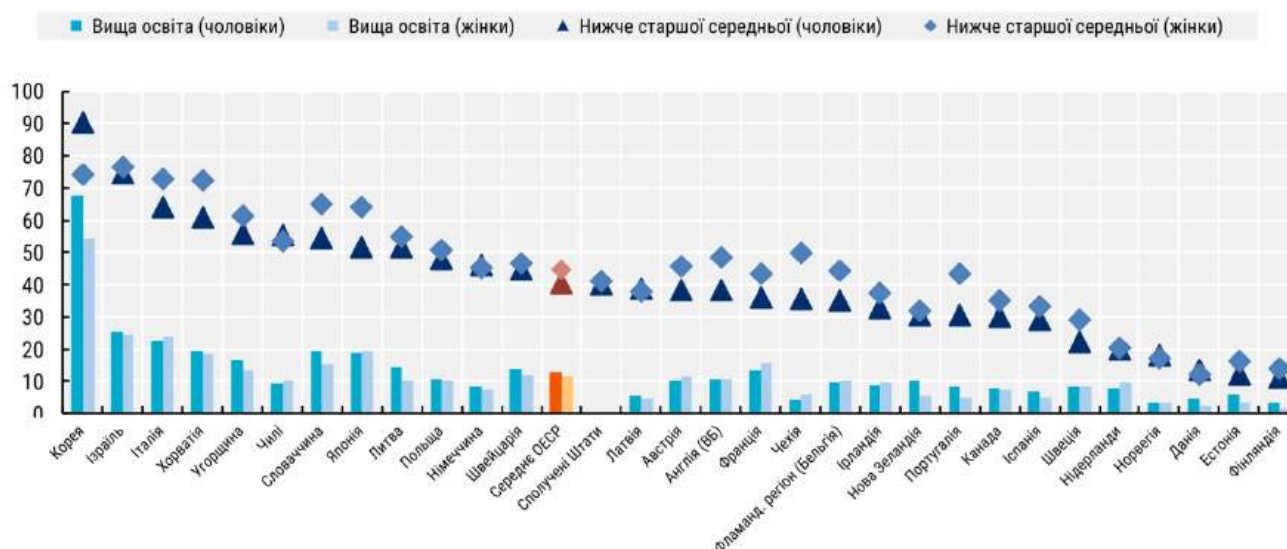
Цей поєднаний аналіз підкреслює важливість узгодження програм професійного навчання з реальними потребами в навичках, зокрема з новими та наскрізними компетентностями, як-от цифрова грамотність, розв'язання проблем і міжособистісна комунікація. Політика могла б бути спрямована на забезпечення рівного доступу до відповідного професійного навчання на підприємствах будь-якого розміру, підтримку ініціатив, що реагують на мінливі та міждисциплінарні потреби в навичках, а також на сприяння стратегіям навчання впродовж життя, які допомагають працівникам постійно адаптуватися до ринку праці.

Дорослі, які ніколи не брали участі в неформальному навчанні

Помітна частка дорослих повідомляє, що ніколи не брала участі в неформальному навчанні. Серед осіб з усіма рівнями освіти приблизно кожен п'ятий дорослий повідомляє, що за все життя жодного разу не брав участі в такому навчанні. Неучасть особливо поширена серед дорослих з нижчим рівнем освіти: частка дорослих з освітою нижче старшої середньої, які повідомляють, що ніколи не брали участі в такому навчанні, удвічі більша, ніж серед усього дорослого населення. Натомість серед дорослих із вищою освітою ця частка значно нижча — у багатьох країнах часто менше 15%. У середньому різниця між дорослими з освітою нижче старшої середньої та дорослими з вищою освітою становить 30 відсоткових пунктів, що засвідчує кумулятивний характер нерівності в участі в навчанні дорослих (таблиця А5.3).

Рисунок А5.5. Частка дорослих, які повідомили, що ніколи не брали участі в неформальній освіті або професійному навчанні, за рівнем освіти та статтю (2023)

У відсотках; особи віком 25–64 роки; Дослідження навичок дорослих (PIAAC)



Дані див. у таблиці А5.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ds0m4z>.

Існують також відмінності в участі за статтю, хоча вони менші, ніж відмінності, пов'язані з рівнем освіти. Гендерні диспропорції в участі можуть бути пов'язані з відмінностями в участі на ринку праці, обов'язками з догляду та доступом до можливостей професійного навчання (OECD, 2023^[8]). Жінки з освітою нижче старшої середньої, як правило, частіше, ніж чоловіки з таким самим рівнем освіти, повідомляють, що ніколи не брали участі в неформальному навчанні. Гендерні відмінності серед дорослих із вищою освітою менші, і в низці країн та економік жінки лише трохи рідше, ніж чоловіки, повідомляють, що ніколи не брали участі в неформальному навчанні (рисунок А5.5).

Як показано на рисунку А5.5, у середньому по країнах OECD 40% чоловіків і 44% жінок з освітою нижче старшої середньої повідомляють, що ніколи не брали участі в неформальному навчанні, порівняно з 13% чоловіків і 12% жінок із вищою освітою. В усіх країнах та економіках значно більша частка чоловіків і жінок з нижчим рівнем освіти повідомляє, що ніколи не брала участі в неформальній освіті або професійному навчанні, ніж серед їхніх однолітків із вищою освітою. У Кореї ця частка сягає 90% серед чоловіків і 74% серед жінок з освітою нижче старшої середньої. Частково це можна пояснити поширеною в Кореї практикою тривалого робочого дня, що може перешкоджати участі в додатковому навчанні (Hijzen and Thewissen, 2020^[10]), однак тривалий робочий час характерний і для інших країн OECD, а отже, високий рівень неучасті зумовлюють і додаткові чинники (OECD, 2023^[11]).

Ці закономірності свідчать, що участь у навчанні дорослих і надалі пов'язана з попереднім рівнем освіти, а деякі групи впродовж життя залишаються стабільно відірваними від систем навчання дорослих. Дорослі з нижчим рівнем освіти можуть стикатися з численними перешкодами для участі, зокрема з обмеженим доступом до можливостей професійного навчання, фінансовими обмеженнями, слабшими базовими навичками та меншою підтримкою професійного навчання з боку роботодавців. Аналіз OECD також засвідчує, що дорослі, які вже мають високий рівень навичок та освіти, з більшою ймовірністю продовжують навчатися впродовж дорослого життя, що потенційно посилює наявну нерівність у розвитку навичок і результатах на ринку праці (OECD, 2021^[12]). Незалежно від рівня освіти, перешкодою для навчання дорослих можуть бути й проблеми зі здоров'ям (вставка А5.2).

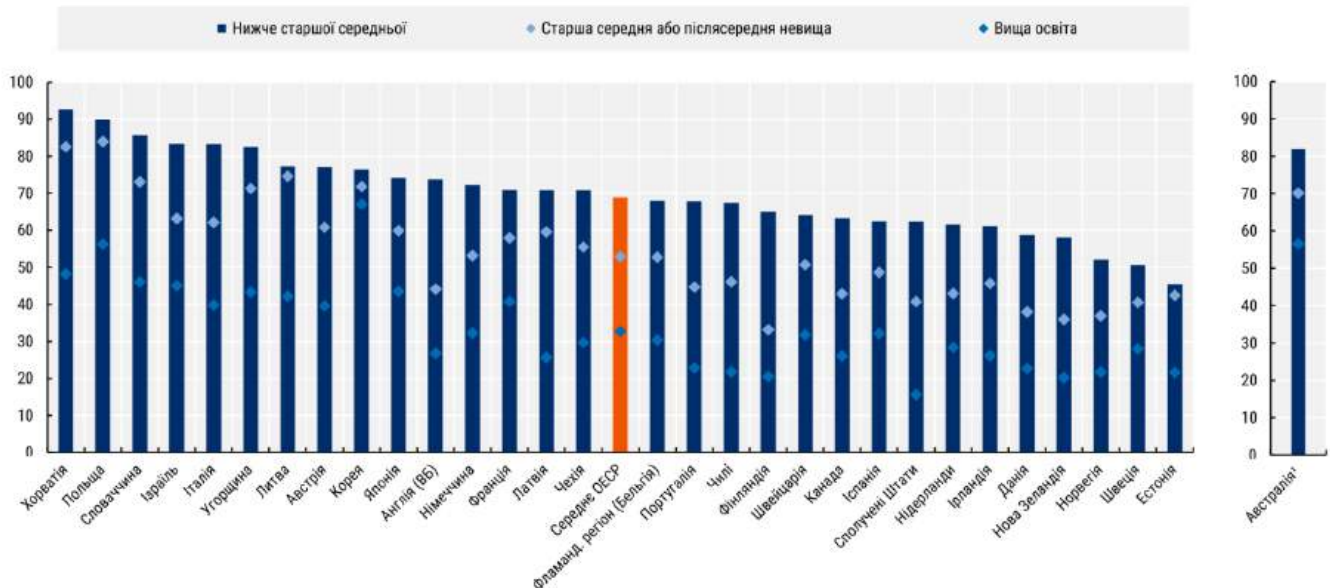
Зацікавленість в участі в неформальному навчанні

Як показано на рисунку А5.6, значна частка дорослих протягом попередніх 12 місяців не брала участі в неформальному навчанні і не мала такого бажання. Ця закономірність особливо поширена серед

дорослих з нижчим рівнем освіти. У середньому по країнах і економіках ОЕСР у 2023 році 69% дорослих з освітою нижче старшої середньої повідомили, що не брали участі в неформальному навчанні і не бажали брати, порівняно з 53% осіб зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою та 33% дорослих із вищою освітою.

Рисунок А5.6. Частка дорослих, які не брали участі в неформальній освіті або професійному навчанні та не мали такого бажання, за рівнем освіти (2023)

У відсотках; особи віком 25–64 роки; участь протягом останніх 12 місяців; Дослідження навичок дорослих (PIAAC) або національне обстеження



1. Джерело даних для Австралії — Обстеження з професійного навчання та навчання дорослих Австралії (Work-Related Training and Adult Learning Survey). Звітний період — 2020/2021 фінансовий рік.

Дані див. у таблиці А5.4 (доступна онлайн). Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ds0m4z>.

У більшості країн та економік дорослі з освітою нижче старшої середньої значно частіше, ніж дорослі з вищою освітою, повідомляють про відсутність зацікавленості в участі в неформальному навчанні. Особливо високі частки серед цієї групи спостерігаються в Хорватії (93%), Польщі (90%) та Словаччині (86%), тоді як найнижчі — в Естонії (46%), Норвегії (52%) та Швеції (51%). Серед дорослих із вищою освітою частка тих, хто повідомив, що не брав участі в навчанні і не бажав брати, була відносно високою в Хорватії (48%), Кореї (67%) та Польщі (56%) (рисунок А5.6).

Серед дорослих з усіма рівнями освіти, які брали участь у неформальному навчанні протягом останніх 12 місяців, 30% повідомили, що не мають бажання навчатися далі. Це означає, що разом із дорослими, які не брали участі в неформальному навчанні протягом останніх 12 місяців, понад 75% дорослих повідомляють про відсутність зацікавленості в першому чи додатковому неформальному навчанні, що свідчить про дуже низький рівень прихованої зацікавленості серед населення (таблиця А5.4, доступна онлайн).

Така відсутність прихованої зацікавленості викликає занепокоєння з погляду політики, а з'ясувати її причини складно, оскільки вона може бути багатоаспектною. Відсутність зацікавленості може відображати слабше сприйняття переваг навчання, негативний попередній освітній досвід, обмежену інформацію про наявні можливості або низьку очікувану віддачу на ринку праці (Amrofo et al., 2026^[13]). Водночас перешкоди для навчання дорослих можуть виходити за межі структурних чи пов'язаних із досвідом бар'єрів і охоплювати також мотиваційні. Хоча структурні та мотиваційні чинники складно розмежувати, дослідження показують, що мотивація не лише є предиктором участі в навчанні дорослих — хоча її вплив менший, ніж вплив рівня освіти чи статусу зайнятості, — а й піддається змінам (Gorges, 2025^[14]). Окрім усунення структурних і ресурсних обмежень, розробникам політики варто почати

оцінювати, чи можуть заходи, спрямовані на мотивацію, ефективно сприяти збільшенню та підтриманню участі.

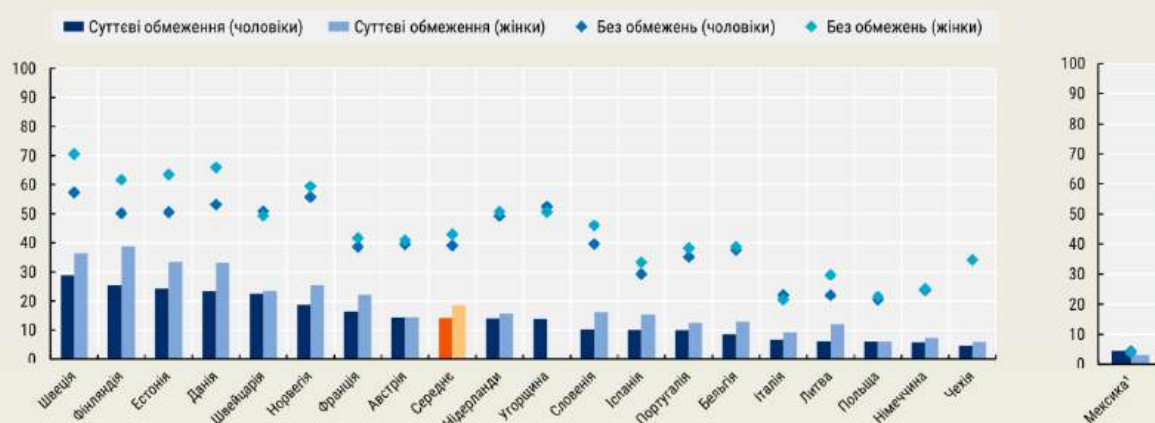
Вставка А5.2. Обмеження життєдіяльності через проблеми зі здоров'ям та участь у навчанні дорослих

В усіх країнах із наявними даними дорослі, чий стан здоров'я суттєво обмежує їхню повсякденну діяльність, стабільно рідше беруть участь у навчанні дорослих, ніж особи без таких обмежень. Дані Обстеження робочої сили ЄС (EU-LFS), зібрані за допомогою Глобального індикатора обмеження діяльності (GALI), свідчать про значні розриви в участі в освіті та професійному навчанні між особами із суттєвими обмеженнями життєдіяльності та особами без них.

Індикатор GALI вимірює самооцінені тривалі обмеження у видах діяльності, які людина «зазвичай виконує», спричинені проблемами фізичного, психічного чи емоційного здоров'я, що тривають щонайменше шість місяців (Eurostat, 2026^[15]). Станом на 2024 рік майже чверть осіб віком 16 років і старше повідомили про певні або суттєві обмеження життєдіяльності (Eurostat, 2025^[16]), хоча серед населення віком 25–64 роки, яке розглядається тут, ця частка, імовірно, менша. Хоча такі показники не можуть повною мірою відобразити роль середовища, у якому перебувають люди, чи ширших соціальних бар'єрів, вони дають важливе уявлення про нерівність в участі, пов'язану з обмеженнями життєдіяльності (Geiger and Prinz, 2025^[17]).

Рисунок А5.7. Частка дорослих, які брали участь в освіті або професійному навчанні протягом останніх 12 місяців, за наявністю обмежень життєдіяльності та статтю (2024)

У відсотках; особи віком 25–64 роки; участь у формальному або неформальному навчанні протягом останніх 12 місяців; Обстеження робочої сили ЄС (EU-LFS) або національне обстеження



Примітка. Середнє значення охоплює лише країни, які брали участь в Обстеженні робочої сили ЄС (EU-LFS) 2024 року, а не всі країни ОЕСР.

1. Джерело даних для Мексики — Національне обстеження використання часу (ENUT) 2024 Національного інституту статистики і географії (INEGI).

Дані див. у таблиці А5.5 (доступна онлайн). Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ds0m4z>.

В усіх країнах із наявними даними 16% дорослих із суттєвими обмеженнями життєдіяльності брали участь у навчанні дорослих протягом останніх 12 місяців порівняно з 41% дорослих без обмежень. Рівень участі дорослих із суттєвими обмеженнями життєдіяльності значно різниться між країнами. Данія, Фінляндія, Норвегія та Швеція повідомляють про порівняно високий рівень участі як серед дорослих із суттєвими обмеженнями, так і серед дорослих без них (таблиця А5.5, доступна онлайн). Ці країни вирізняються добре розвиненими системами навчання впродовж життя, зокрема порівняно високими державними інвестиціями в освіту дорослих, гнучкими можливостями навчання та усталеними системами консультування й підтримки дорослих здобувачів освіти (OECD, 2025^[1]). У цих країнах також поширеніша участь у формальній освіті після 25 років, що може сприяти вищому загальному рівню участі (див. частину В).

Однак високий загальний рівень участі не обов'язково супроводжується меншими розривами в участі між дорослими із суттєвими обмеженнями життєдіяльності та без них. Розрив в участі між дорослими із суттєвими обмеженнями та особами без обмежень сягає 30 відсоткових пунктів у Данії, 35 відсоткових пунктів у Нідерландах і 35 відсоткових пунктів у Норвегії. Це свідчить, що самих лише масштабних інвестицій у системи навчання впродовж життя може бути недостатньо для забезпечення рівної участі дорослих з обмеженнями життєдіяльності.

Гендерні відмінності в участі серед дорослих із суттєвими обмеженнями життєдіяльності також відрізняються від загальних закономірностей навчання дорослих. У більшості країн із наявними даними жінки із суттєвими обмеженнями життєдіяльності беруть участь у навчанні дорослих дещо частіше, ніж чоловіки із суттєвими обмеженнями (18% порівняно з 14%) (рисунки A5.7). Це контрастує із загальними закономірностями участі в навчанні дорослих, за якими в країнах ОЕСР фактично досягнуто гендерного паритету (OECD, 2025^[11]).

Визначення

Дорослі — особи віком 25–64 роки.

Навчання дорослих — участь дорослих у навчанні впродовж життя. У цьому розділі термін «навчання» вживається як синонім терміна «освіта та професійне навчання», а навчання дорослих охоплює формальну та/або неформальну освіту та професійне навчання, що зазвичай відбуваються після завершення початкової освіти. Формальну та неформальну освіту та професійне навчання визначено в Класифікації видів навчальної діяльності (Classification of Learning Activities) (Eurostat, 2016^[18]) так:

- **Формальна освіта або професійне навчання** — це «освіта, яка є інституціоналізованою, цілеспрямованою та запланованою державними організаціями та визнаними приватними установами і в сукупності становить систему формальної освіти країни. Таким чином, програми формальної освіти визнаються як такі відповідними національними органами управління освітою або рівнозначними органами, наприклад будь-якою іншою установою у співпраці з національними чи субнаціональними органами управління освітою. Формальна освіта здебільшого складається з початкової освіти [...]. Професійна освіта, спеціальна освіта та деякі складники освіти дорослих часто визнаються частиною системи формальної освіти. Кваліфікації, здобуті у формальній освіті, за визначенням є визнаними і, отже, належать до сфери охоплення МСКО. Інституціоналізована освіта має місце тоді, коли організація забезпечує структуровані освітні умови, як-от відносини та/або взаємодію між здобувачем освіти та педагогом, спеціально призначені для освіти та навчання».
- **Неформальна освіта або професійне навчання** — це «освіта, яка є інституціоналізованою, цілеспрямованою та запланованою постачальником освітніх послуг. Визначальною характеристикою неформальної освіти є те, що вона доповнює, замінює та/або розширює формальну освіту в процесі навчання людини впродовж життя. Її часто надають для того, щоб гарантувати право на доступ до освіти для всіх. Вона орієнтована на людей будь-якого віку, але не обов'язково передбачає безперервну структуру освітньої траєкторії; вона може бути короткотривалою та/або низькоінтенсивною і зазвичай надається у формі короткострокових курсів, практикумів або семінарів. Неформальна освіта здебільшого веде до кваліфікацій, які відповідні національні чи субнаціональні органи управління освітою не визнають формальними або рівнозначними формальним кваліфікаціям, або взагалі не передбачає здобуття кваліфікацій. Водночас формальні, визнані кваліфікації можна здобути й завдяки участі виключно в певних програмах неформальної освіти; так часто буває, коли неформальна програма доповнює компетентності, набуті в іншому контексті». Наприклад, особа без атестата про старшу середню освіту може відвідувати вечірній курс для дорослих, який проводить громадська організація. Після завершення програми вона може скласти офіційно визнане оцінювання, що веде до здобуття формальної кваліфікації, хоча саме навчання відбувалося в межах неформальної програми.

Методологія

Методологічну інформацію див. у виданні Survey of Adult Skills 2023 – Reader's Companion (OECD, 2024^[19]).

Дані в таблицях цього розділу отримано на основі вибірок, тому вони містять статистичну похибку. Відповідні стандартні похибки наведено в онлайн-версії таблиць, доступ до яких можна отримати за посиланнями StatLink у розділі «Таблиці та примітки». Читачам рекомендовано звертатися до цих онлайн-таблиць, оскільки точність оцінок різниться, а в деяких випадках стандартні похибки є відносно великими.

Для забезпечення змістовного порівняння між обстеженнями окремі показники навичок із Дослідження навичок дорослих (2023) та Обстеження безперервного професійного навчання ЄС (EU-CVTS) згруповано в ширші аналітичні сфери, що відображають спільні сфери компетентності, як-от цифрові, технічні, управлінські та трансверсальні навички. Такий підхід не передбачає прямої еквівалентності показників, але полегшує порівняння, висвітлюючи відмінності в акцентах між пріоритетами роботодавців щодо професійного навчання та сприйняття працівниками власних потреб у розвитку навичок. У таблиці A5.1.а показано, як показники навичок, використані в цих обстеженнях, згруповано в ширші сфери для цілей порівняння.

Таблиця A5.1.а. Узгоджені сфери навичок

Узгоджена сфера навичок	Навички в обстеженні домогосподарств PIAAC	Навички в EU-CVTS
Цифрові навички	Комп'ютерні навички або навички роботи з програмним забезпеченням	Загальні IT-навички Професійні IT-навички
Технічні або професійно-специфічні навички	Навички роботи з машинами/обладнанням	Технічні, практичні або професійно-специфічні навички
Управлінські та організаційні навички	Навички управління проєктами або організаційні навички	Управлінські навички
Міжособистісні навички	Навички командної роботи або лідерства Навички комунікації та презентації Навички роботи з клієнтами, пацієнтами або учнями	Навички командної роботи Навички усної чи письмової комунікації Навички роботи з клієнтами
Базові навички	Навички читання та письма Навички роботи з числами, обчислювальні навички	Навички розв'язання проблем Математичні навички та/або навички читання
Інші навички	Інші навички	Інші навички, не зазначені вище

Джерело: Дослідження навичок дорослих (PIAAC), цикл 2 (2023), та Обстеження безперервного професійного навчання ЄС (2020).

Докладніше див. Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Джерела

Дослідження навичок дорослих (PIAAC), цикл 2 (2023).

Обстеження робочої сили ЄС (EU-LFS) (2024).

Обстеження безперервного професійного навчання ЄС (EU-CVTS) (2020).

Список використаних джерел

- Ampofo, J. et al. (2026), "Inclusive lifelong learning for adults: Institutional obligations under UNESCO's education for sustainable development framework", *International Journal of Educational Development*, Vol. 122, p. 103562, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2026.103562>. [13]
- Cocquyt, C. et al. (2019), "Examining the role of learning support in blended learning for adults' social inclusion and social capital", *Computers & Education*, Vol. 142, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103610>. [5]
- Elfert, M. and K. Rubenson (2022), "Lifelong learning: Researching a contested concept in the Twenty-First Century", in *Third International Handbook of Lifelong Learning*, Springer International Publishing, Cham, https://doi.org/10.1007/978-3-030-67930-9_48-1. [2]

- Eurostat (2026), *EU Labour Force Survey: Explanatory Notes*, European Commission, <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/1978984/6037342/EU-LFS+Explanatory+notes+from+Q1+2021+onwards.pdf>. [15]
- Eurostat (2025), *Statistics explained: Population with disability*, European Union, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_with_disability. [16]
- Eurostat (2016), *Classification of Learning Activities (CLA): Manual: 2016 Edition*, Publications Office of the European Union, <https://doi.org/10.2785/874604>. [18]
- Geiger, B. and C. Prinz (2025), "Measuring disability employment gaps: How to get robust comparisons across countries and over time", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 314, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/2d0be829-en>. [17]
- Gorges, J. (2025), "Global motivation to learn and adult learning: A nomological network analysis and a four-year longitudinal study", *Learning and Individual Differences*, Vol. 123, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102763>. [14]
- Hijzen, A. and S. Thewissen (2020), "The 2018-2021 working time reform in Korea: A preliminary assessment", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 248, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/0e828066-en>. [10]
- OECD (2025), *Education Policy Outlook 2025: Nurturing Engaged and Resilient Lifelong Learners in a World of Digital Transformation*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c3f402ba-en>. [3]
- OECD (2025), *OECD Employment Outlook 2025: Can We Get Through the Demographic Crunch?*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/194a947b-en>. [6]
- OECD (2025), *Trends in Adult Learning: New Data from the 2023 Survey of Adult Skills*, Getting Skills Right, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ec0624a6-en>. [1]
- OECD (2024), *Survey of Adult Skills – Reader's Companion: 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3639d1e2-en>. [19]
- OECD (2024), *Understanding Skill Gaps in Firms: Results of the PIAAC Employer Module*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b388d1da-en>. [9]
- OECD (2023), *Hours worked*, <https://www.oecd.org/en/data/indicators/hours-worked.html>. [11]
- OECD (2023), *OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>. [8]
- OECD (2021), *Career Guidance for Adults in a Changing World of Work*, Getting Skills Right, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9a94bfad-en>. [7]
- OECD (2021), *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>. [12]
- OECD (2014), "Learning begets learning: Adult participation in lifelong education", *Education Indicators in Focus*, No. 26, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jxsvvmr9z8n-en>. [4]

Таблиці до розділу A5

Таблиці та примітки

Таблиця A5.1	Частка дорослих, які беруть участь у неформальній освіті або професійному навчанні, за звітним періодом, рівнем освіти, часом, що минув від здобуття найвищої кваліфікації, та віковими групами (2023)
Таблиця A5.2	Частка дорослих, які беруть участь у неформальній освіті або професійному навчанні, за статусом на ринку праці та віковими групами (2023)
Таблиця A5.3	Частка дорослих, які повідомили, що ніколи не брали участі в неформальній освіті або професійному навчанні, за рівнем освіти та статтю (2023)
Онлайн-таблиця A5.4	Розподіл дорослих за участю в неформальній освіті або професійному навчанні та зацікавленістю в такій участі, за рівнем освіти (2023)
Онлайн-таблиця A5.5	Частка дорослих, які брали участь в освіті або професійному навчанні протягом останніх 12 місяців, за наявністю обмежень життєдіяльності та статтю (2024)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/ds0m4z>. Інші дані та/або інші показники освіти доступні в OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: а — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряду; с — спостережень замало для надійних оцінок; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; x — дані містяться в іншому стовпці (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця А5.1. Частка дорослих, які беруть участь у неформальній освіті або професійному навчанні, за звітним періодом, рівнем освіти, часом, що минув від здобуття найвищої кваліфікації, та віковими групами (2023)

Дослідження навичок дорослих (PIAAC)

	Особи віком 25–64 роки						Особи віком 25–34 роки					
	Звітний період: останні 12 місяців						Звітний період: останні 12 місяців					
	Нижче старшої середньої		Старша середня або післясередня невища		Вища освіта		Нижче старшої середньої		Старша середня або післясередня невища		Вища освіта	
	Час, що минув від здобуття найвищої кваліфікації						Час, що минув від здобуття найвищої кваліфікації					
Протягом останніх 5 років	Понад 5 років тому	Протягом останніх 5 років	Понад 5 років тому	Протягом останніх 5 років	Понад 5 років тому	Протягом останніх 5 років	Понад 5 років тому	Протягом останніх 5 років	Понад 5 років тому	Протягом останніх 5 років	Понад 5 років тому	
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	
Країни ОЕСР												
Австрія	с	16	46	29	58	50	с	30	с	32	59	52
Канада	с	26	56	46	79	65	с	32	53	50	79	69
Чилі	с	17	47	34	66	60	с	28	42	41	64	67
Чехія	с	21	с	37	72	61	с	40	с	38	69	62
Данія	с	31	54	52	75	68	с	49	48	60	75	66
Естонія	с	39	70	43	80	66	с	50	68	57	78	71
Фінляндія	с	24	63	57	77	73	с	с	54	63	73	67
Франція	с	19	21	31	50	49	с	25	с	34	50	53
Німеччина	с	20	50	40	63	62	с	26	48	44	63	64
Угорщина	с	11	40	20	58	48	с	11	42	28	59	48
Ірландія	с	30	61	44	71	67	с	с	с	46	66	65
Ізраїль	с	8	с	26	53	44	с	15	с	36	52	43
Італія	с	9	с	27	51	51	с	7	с	28	52	44
Японія	с	16	с	31	66	46	с	с	с	31	63	43
Корея	с	9	с	12	20	17	с	с	с	11	18	15
Латвія	с	20	43	29	73	64	с	36	49	40	71	62
Литва	с	15	39	19	61	48	с	28	25	28	57	49
Нідерланди	с	31	53	49	75	64	с	30	51	53	76	70
Нова Зеландія	с	34	67	52	69	70	с	39	60	44	66	64
Норвегія	с	44	с	52	83	69	с	с	с	58	81	77
Польща	с	10	с	14	43	40	с	8	с	20	43	38
Португалія	с	19	43	40	66	66	с	27	с	40	62	62
Словаччина	с	9	47	24	52	50	с	15	с	29	52	53
Іспанія	с	23	60	38	72	56	с	23	с	43	69	54
Швеція	с	32	62	50	64	61	с	36	54	50	64	62
Швейцарія	с	21	35	40	61	60	с	55	29	45	59	63
Сполучені Штати	с	22	с	48	86	77	с	37	с	57	87	77
Інші економіки												
Англія (Велика Британія)	с	26	64	48	77	64	с	31	63	50	76	63
Фламандський регіон (Бельгія)	с	28	с	41	65	63	с	27	с	48	65	69
Середнє ОЕСР	m	22	51	37	65	58	m	29	49	42	64	58
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Хорватія	с	4	с	11	45	43	с	3	с	14	42	41

Примітка. Стовпці з даними для всіх рівнів освіти та щодо участі протягом останніх п'яти років доступні онлайн. Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/ds0m4z>.

Таблиця А5.2. Частка дорослих, які беруть участь у неформальній освіті або професійному навчанні, за статусом на ринку праці та віковими групами (2023)

Участь протягом останніх 12 місяців

	Зайняті		Безробітні		Поза складом робочої сили	
	25–44	45–64	25–44	45–64	25–44	45–64
	%	%	%	%	%	%
	(1)	(2)	(4)	(5)	(7)	(8)

Дослідження навичок дорослих (PIAAC)

Країни ОЕСР

Австрія	42	39	49	30	27	8
Канада	69	56	51	34	31	17
Чилі	52	35	42	12	31	12
Чехія	55	43	32	31	19	9
Данія	67	60	49	50	36	23
Естонія	65	53	58	45	37	14
Фінляндія	73	68	46	38	37	19
Франція	45	40	34	24	23	8
Німеччина	57	49	27	27	30	17
Угорщина	38	28	29	16	15	3
Ірландія	66	58	48	36	24	16
Ізраїль	42	36	36	с	20	9
Італія	34	32	22	с	13	5
Японія	46	38	с	с	23	20
Корея	16	15	24	21	11	13
Латвія	57	45	48	28	22	12
Литва	42	32	23	22	18	7
Нідерланди	64	55	с	с	27	16
Нова Зеландія	64	64	33	52	29	21
Норвегія	74	65	48	с	39	17
Польща	28	24	9	с	7	3
Португалія	47	36	53	31	20	14
Словаччина	37	33	20	17	12	5
Іспанія	50	45	35	34	38	13
Швеція	60	56	35	25	29	14
Швейцарія	54	47	46	39	30	14
Сполучені Штати	74	68	52	с	27	22

Інші економіки

Англія (Велика Британія)	65	61	30	34	19	17
Фламандський регіон (Бельгія)	62	52	с	с	16	18
Середнє ОЕСР	52	45	37	30	24	13

Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ

Хорватія	28	22	12	11	8	3
----------	----	----	----	----	---	---

Інші обстеження

Країни ОЕСР

Австралія ¹	36	37	23	16	11	8
------------------------	----	----	----	----	----	---

Примітка. Стовпці зі зведеними даними для осіб віком 25–64 роки доступні онлайн.

1. Джерело даних для Австралії — Обстеження з професійного навчання та навчання дорослих Австралії (Work-Related Training and Adult Learning Survey). Звітний період — 2020/2021 фінансовий рік.

2. Джерело даних для Бразилії — Безперервне національне вибіркове обстеження домогосподарств (PNAD). Рік джерела — 2024. Результати для Бразилії не є безпосередньо зіставними з результатами PIAAC. Див. Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/DCF64A14-EN>). Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/ds0m4z>.

Таблиця А5.3. Частка дорослих, які повідомили, що ніколи не брали участі в неформальній освіті або професійному навчанні, за рівнем освіти та статтю (2023)

Особи віком 25–64 роки; Дослідження навичок дорослих (PIAAC)

	Нижче старшої середньої		Старша середня або післясередня невища		Вища освіта		Усі рівні освіти	
	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки
	(1)	(2)	(4)	(5)	(7)	(8)	(10)	(11)
Країни ОЕСР								
Австрія	38	46	24	24	10	12	20	23
Канада	30	35	13	14	8	7	12	12
Чилі	55	53	21	30	9	10	25	28
Чехія	36	50	24	24	4	6	19	20
Данія	14	12	6	5	5	2	7	4
Естонія	12	16	10	8	6	3	8	6
Фінляндія	11	14	6	5	3	2	5	4
Франція	36	43	21	24	13	16	21	23
Німеччина	46	45	16	17	8	7	15	17
Угорщина	56	61	37	37	17	14	33	31
Ірландія	33	37	16	25	9	10	16	18
Ізраїль	75	76	49	45	25	24	42	35
Італія	64	72	34	46	23	24	44	50
Японія	52	64	32	32	19	19	27	27
Корея	90	74	77	60	68	54	72	58
Латвія	39	38	22	19	5	5	18	13
Литва	51	55	37	35	14	10	31	24
Нідерланди	20	20	15	11	8	9	13	12
Нова Зеландія	31	32	13	13	10	6	15	12
Норвегія	18	17	6	5	3	3	6	5
Польща	48	50	23	34	11	10	22	27
Португалія	30	43	18	15	8	5	22	24
Словаччина	54	65	37	41	19	15	35	34
Іспанія	29	33	16	17	7	5	17	17
Швеція	22	29	12	12	8	8	12	12
Швейцарія	45	46	25	26	14	12	21	23
Сполучені Штати	40	41	18	17	с	с	13	12
Інші економіки								
Англія (Велика Британія)	38	48	16	19	11	10	16	18
Фламандський регіон (Бельгія)	35	44	22	28	9	10	18	19
Середнє ОЕСР	40	44	24	25	13	12	22	22
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ								
Хорватія	61	72	46	50	19	18	42	42

Примітка. Стовпці зі зведеними даними для чоловіків і жінок доступні онлайн. Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/ds0m4z>.

Розділ А6. Як соціальні результати пов'язані з освітою?

Ключові положення

- У цьому розділі на основі даних Дослідження навичок дорослих проаналізовано, як рівень освіти впливає на гнучкість зайнятості та баланс між роботою та особистим життям.
- У країнах ОЕСР і країнах-партнерах особи з вищим рівнем освіти значно частіше працюють дистанційно. У середньому найбільша частка тих, хто працює з дому, — серед дорослих з вищою освітою (42%), тоді як серед осіб зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою вона значно менша (18%). Найнижча поширеність дистанційної роботи в країнах ОЕСР — серед працівників з освітою нижче старшої середньої (10%).
- Дорослі з вищим рівнем математичної грамотності частіше повідомляють про гнучкий робочий час. У середньому по країнах ОЕСР 44% дорослих з високим рівнем математичних навичок (рівень 4 і вище) повідомляють про високу або дуже високу гнучкість робочого часу, тоді як серед осіб з низьким рівнем математичних навичок (рівень 1 і нижче) таких 28%.
- У всіх країнах ОЕСР і країнах-партнерах чоловіки з вищою освітою мають більшу гнучкість робочого часу, ніж жінки з таким самим рівнем освіти. У середньому 47% чоловіків з вищою освітою повідомляють про високу або дуже високу гнучкість робочого часу на основному місці роботи, тоді як серед жінок з вищою освітою таких 35%.

Контекст

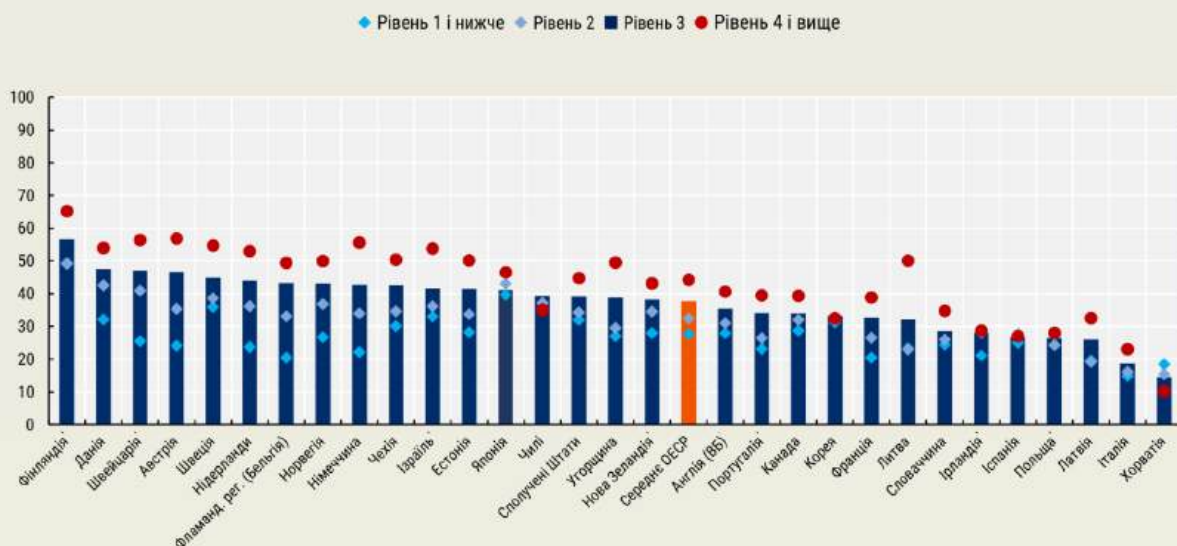
Баланс між роботою та особистим життям є важливою складовою якісної зайнятості та сталих результатів на ринку праці. Він залежить не лише від загальної кількості відпрацьованих годин, а й від того, як організовано роботу і наскільки люди можуть ефективно поєднувати професійні та особисті обов'язки. Для забезпечення належного балансу необхідно звертати увагу на гнучкість умов праці, організацію робочого часу та ризики, пов'язані з надмірною або нерегулярною тривалістю роботи. Крім того, оскільки багато країн ОЕСР стикаються з викликами старіння населення, політика щодо балансу між роботою та особистим життям має й надалі розвиватися, зокрема через запровадження гнучкіших умов праці, щоб краще підтримувати людей, на яких дедалі більше покладаються обов'язки з неформального догляду (Bernini et al., 2026^[1]). Гнучкість робочого часу, як-от можливість обирати час початку й завершення роботи, організовувати перерви чи планувати відпустки, пов'язують із вищим рівнем добробуту та задоволеності роботою (OECD, 2022^[2]). Поширення дистанційної роботи, або роботи з дому, розширило можливості для автономії та скоротило час на дорогу до місця роботи, однак водночас розмило межі між роботою та особистим життям і може призводити до збільшення фактичної тривалості робочого часу (OECD, 2025^[3]).

Понаднормова робота, тобто робота понад встановлену трудовим договором або звичайну тривалість робочого часу, залишається ключовим чинником, що впливає на баланс між роботою та особистим життям. Тривала або регулярна понаднормова робота може підвищувати ризики для здоров'я та обмежувати участь у позаробочій діяльності, нівелюючи потенційні переваги гнучких або дистанційних форм роботи (OECD, 2019^[4]).

У цьому розділі баланс між роботою та особистим життям розглянуто не лише як питання скорочення робочого часу, а й як питання такої організації праці, яка підтримує автономію та добробут працівників і водночас запобігає надмірній або подовженій тривалості робочого часу.

Рисунок А6.1. Частка зайнятих дорослих, які повідомили про високу або дуже високу гнучкість робочого часу на основному місці роботи, за рівнем математичної грамотності (2023)

У відсотках; особи віком 25–64 роки; Дослідження навичок дорослих (PIAAC)



Дані див. у таблиці А6.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/otk7yy>.

Інші висновки

- У більшості країн ОЕСР і країн-партнерів частка працівників, які працюють додаткові години на основному місці роботи, зазвичай найвища серед осіб з вищою освітою, що відображає більшу поширеність управлінських і професійних посад серед таких працівників, а також вищий рівень відповідальності й автономії, які часто пов'язані з такими посадами.
- У більшості країн ОЕСР і країн-партнерів працівники з вищою освітою частіше, ніж працівники з нижчим рівнем освіти, повідомляють, що хвилюються про роботу в неробочий час. У середньому по країнах ОЕСР 47% працівників з вищою освітою повідомляють, що це трапляється з ними іноді або більшість часу, порівняно з 35% осіб зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою та 31% осіб з освітою нижче старшої середньої.

Примітка

Аналіз у цьому розділі, що ґрунтується на даних Обстеження робочої сили ЄС (EU-LFS), не обмежується особами, які мають одну роботу з повною зайнятістю. Отже, з цього аналізу виключено інформацію про осіб, які мають кілька місць роботи. Варто зазначити, що профілі таких осіб різноманітні — від висококваліфікованих фахівців, які прагнуть збагатити свою професійну діяльність, до працівників найпростіших професій, змушених до цього фінансовою необхідністю, — і це може впливати на баланс між роботою та особистим життям у спосіб, який у цьому розділі не досліджено (Copen, 2020^[5]).

Результати з різних джерел слід інтерпретувати з обережністю, оскільки відмінності в методах збирання даних і звітних періодах можуть впливати на зіставність. Це особливо важливо під час аналізу даних про частоту роботи з дому, автономію щодо робочого часу та поширеність понаднормової роботи (таблиця А6.2 і рисунок А6.2), коли на отримані результати можуть впливати терміни та географічне охоплення збирання даних.

Аналіз

Баланс між роботою та особистим життям є визначальним чинником загального добробуту, що впливає на фізичне й психічне здоров'я, задоволеність роботою та стабільність сім'ї. У цьому розділі проаналізовано три ключові виміри балансу між роботою та особистим життям: i) гнучкість робочого часу; ii) можливість працювати з дому; iii) поширеність понаднормової роботи або додаткових годин. Ці виміри визначають, як люди сприймають свої професійні та особисті обов'язки і як дають їм раду.

Гнучкість робочого часу надає працівникам більше автономії у плануванні завдань з урахуванням особистих і сімейних потреб. Така гнучкість може сприяти психічному благополуччю, зменшуючи стрес, пов'язаний із конфліктами в розподілі часу, та підвищуючи задоволеність роботою (OECD, 2022^[2]).

Можливість працювати з дому — ще один визначальний вимір балансу між роботою та особистим життям, оскільки вона може сприяти кращому поєднанню роботи й особистого життя завдяки відсутності витрат часу на дорогу та гнучкішому плануванню. Водночас вона може розмивати межі між роботою та особистим життям, особливо для жінок, на яких часто лягає непропорційно велика частка хатніх обов'язків і обов'язків з догляду (Craig and Churchill, 2020^[6]). Дистанційна робота також скорочує час спільної роботи з колегами та послаблює мережі професійних зв'язків на робочому місці, що може позначатися на продуктивності (Yang et al., 2021^[7]).

Поширеність понаднормової роботи або додаткових годин створює складнішу картину. Подовжений робочий час може свідчити про більшу відповідальність або відданість справі, але водночас може підвищувати рівень стресу та ризик професійного вигорання, нівелюючи потенційні переваги гнучкості чи дистанційної роботи для добробуту.

Загалом те, як людина сприймає ці три виміри балансу між роботою та особистим життям, може залежати від її рівня навичок і освіти. Особи з високим рівнем освіти зазвичай мають більше автономії та гнучкості, хоча часто ціною довшого робочого часу. Натомість працівники з нижчим рівнем освіти та навичок стикаються з жорсткішою організацією праці та меншими можливостями для дистанційної роботи, що посилює труднощі в поєднанні роботи та сімейних обов'язків. Подолання цих розбіжностей потребує такої політики на ринку праці та на рівні організацій, яка сприяє гнучкості в усіх професіях, забезпечує рівний доступ до дистанційної роботи та регулює надмірну тривалість робочого часу, щоб захистити як продуктивність, так і добробут (Eurofound, 2022^[8]).

Гнучкість робочого часу

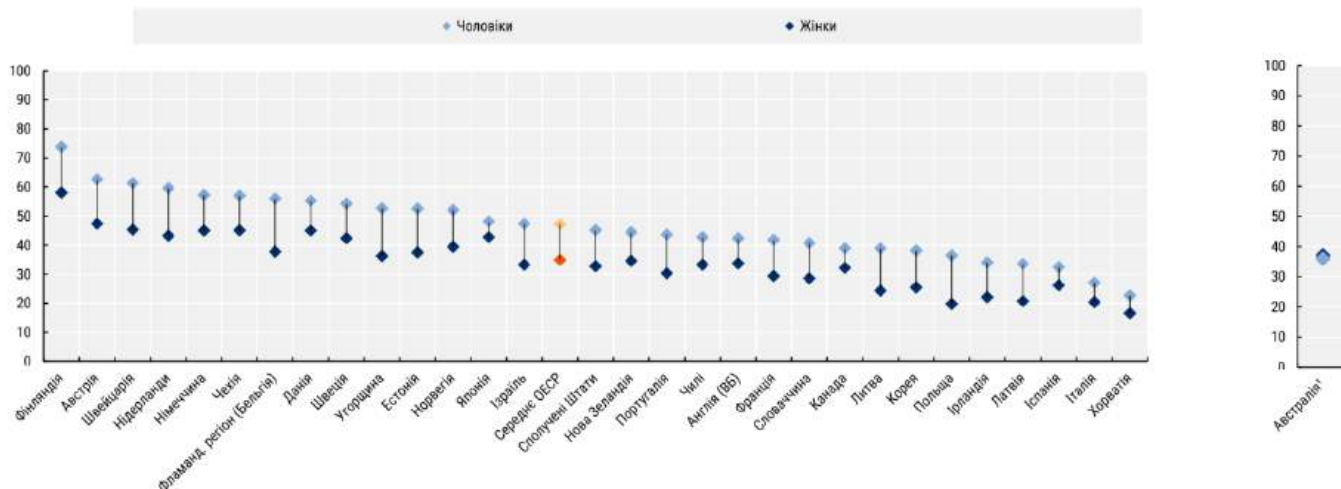
Гнучкість робочого часу є важливим показником того, наскільки добре люди можуть поєднувати професійні та особисті обов'язки. Вона відображає ступінь автономії та довіри, які надаються працівникам у плануванні власного графіка, а також вимоги галузі й професії. Працівники з вищим рівнем навичок і освіти частіше мають змогу користуватися такими умовами, оскільки вони непропорційно широко представлені в управлінських професіях або професіях, пов'язаних з інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), де робота орієнтована на результат, а не на жорсткий графік (OECD, 2022^[2]; OECD, 2024^[9]). Натомість працівники професій, що потребують нижчого рівня кваліфікації, або фізичної праці часто мають обмежений контроль над своїм графіком, а змінна робота чи фіксований робочий час зменшують можливості для гнучкості. Такі обмеження можуть сприяти частішим конфліктам між роботою та сім'єю і гіршим показникам здоров'я (Chung and van der Lippe, 2018^[10]).

Як видно з рисунка А6.1, у середньому по країнах і економіках ОЕСР, що беруть участь у Дослідженні навичок дорослих (PIAAC), 44% дорослих з високим рівнем математичних навичок (рівень 4 і вище) повідомляють про високу або дуже високу гнучкість робочого часу на основному місці роботи. Серед дорослих із середнім рівнем математичних навичок (рівень 3) ця частка знижується до 38%, серед осіб з базовим рівнем (рівень 2) — до 32%, а серед осіб з найнижчим рівнем математичної грамотності (рівень 1 і нижче) становить лише 28%. Серед дорослих з низьким рівнем математичних навичок найбільша гнучкість на роботі спостерігається у Фінляндії (49% працівників) та Японії (40%), а найменша — у Хорватії (18%) та Італії (15%). У Фінляндії частка дорослих з низьким рівнем математичної грамотності, які повідомляють про високу або дуже високу гнучкість робочого часу, перевищує відповідну частку дорослих із середнім рівнем математичних навичок у всіх інших країнах і навіть частку дорослих з високим рівнем математичних навичок у більшості країн. У Чилі, Кореї, Польщі та Іспанії відмінності між рівнями математичної грамотності незначні — менше ніж 5 відсоткових пунктів.

Окрім відмінностей, пов'язаних з навичками, серед зайнятих дорослих з вищою освітою існують також гендерні відмінності в доступі до гнучких умов праці. Як видно з рисунка А6.2, у середньому по країнах і економіках ОЕСР, що беруть участь у Дослідженні навичок дорослих, 47% чоловіків з вищою освітою повідомляють про високу або дуже високу гнучкість робочого часу порівняно з 35% жінок з таким самим рівнем освіти, тобто гендерний розрив становить 12 відсоткових пунктів. Такий розрив існує майже в усіх країнах і економіках ОЕСР; найбільші відмінності спостерігаються у Фламандському регіоні Бельгії, Угорщині, Нідерландах, Польщі та Швейцарії, де розрив перевищує 15 відсоткових пунктів. Натомість у Хорватії, Японії та Іспанії гендерні відмінності менші — розрив не перевищує 7 відсоткових пунктів.

Рисунок А6.2. Частка зайнятих дорослих з вищою освітою, які повідомили про високу або дуже високу гнучкість робочого часу на основному місці роботи, за статтю (2023)

У відсотках; особи віком 25–64 роки; Дослідження навичок дорослих (PIAAC) або національне обстеження



1. Джерело даних для Австралії — обстеження характеристик зайнятості Австралійського бюро статистики (2023). Дані див. у таблиці А6.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/otk7yv>.

Цьому розриву можуть сприяти кілька чинників. Жінки часто надмірно представлені в професіях сфери послуг, зокрема в освіті та догляді, — у галузях, які передбачають нижчий рівень автономії щодо графіка роботи навіть для працівників з вищою освітою (Jacobi, Hamjediers and Naujoks, 2025^[11]). Крім того, гендерні відмінності у виконуваних посадових ролях, уподобаннях щодо робочого часу та сімейних обов'язках можуть впливати на доступ до гнучкості та її сприйняття. Якщо гнучкість жінкам і доступна, вона може відрізнитися за якістю або формою, наприклад бути гнучкістю, що досягається завдяки неповній зайнятості, а це може мати наслідки для доходів і кар'єрного зростання (Jost and Möser, 2023^[12]).

У країнах ОЕСР частка зайнятих дорослих, які повідомляють про високу або дуже високу гнучкість робочого часу, помірно зростає з віком. У середньому про високу гнучкість повідомляють 33% осіб віком 25–34 роки порівняно з 36% як серед осіб віком 35–44 роки, так і серед осіб віком 45–54 роки, та 37% серед осіб віком 55–64 роки. У більшості країн старші працівники дещо частіше повідомляють про гнучкий робочий час, хоча відмінності між віковими групами залишаються незначними. Фінляндія, Норвегія та Швейцарія демонструють стабільно високий рівень гнучкості в усіх вікових групах, тоді як в Італії, Польщі та Португалії він порівняно нижчий незалежно від віку (таблиця А6.1).

Можливість працювати з дому

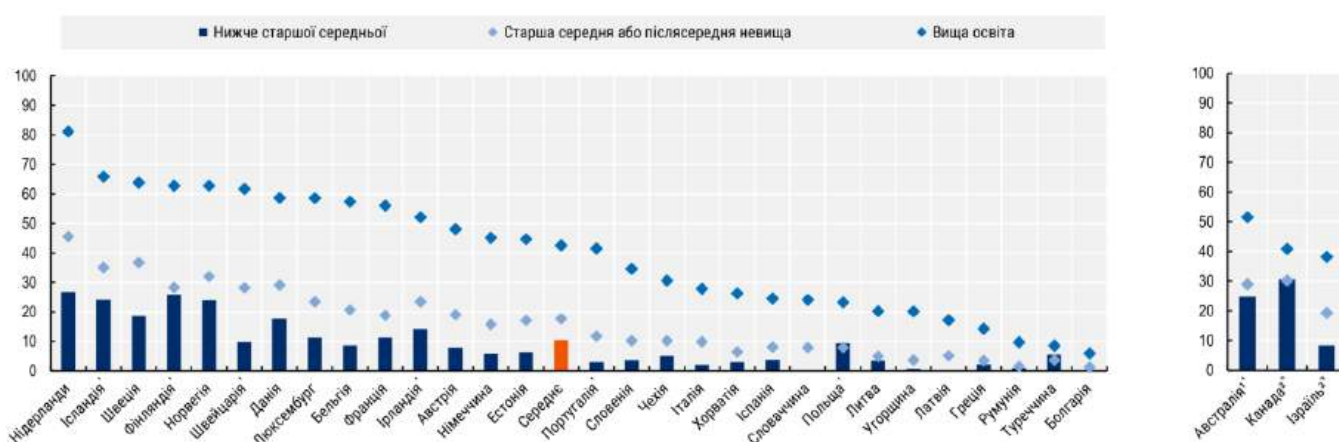
Робота з дому стала ключовою ознакою сучасної зайнятості, однак доступ до неї нерівномірний, оскільки він залежить від двох окремих умов. По-перше, завдання, які виконуються на робочому місці, мають бути придатними для дистанційного виконання. Багато робочих місць у промисловості, будівництві, сільському господарстві, сфері догляду, роздрібній торгівлі та інших послугах, що надаються особисто, потребують фізичної присутності, тому їх неможливо виконувати з дому незалежно від уподобань працівників чи рівня цифровізації. По-друге, якщо завдання технічно придатні для дистанційного виконання, фактичне використання такої можливості залежить від ширших умов, які її забезпечують, зокрема цифрових інструментів, доступу до широкосмугового інтернету, управлінських практик, довіри між роботодавцями та працівниками, а також нормативно-правової бази (Sostero et al., 2020-07-24^[13]; Dingel and Neiman, 2020^[14]). Тому доступ до дистанційної роботи суттєво різниться залежно від рівня освіти — передусім тому, що освіта пов'язана з професією, сектором економіки та змістом завдань. Працівники з вищою освітою частіше зайняті в наукоємних, професійних та управлінських професіях, завдання яких можна виконувати дистанційно, тоді як працівники з нижчим рівнем освіти частіше обіймають посади, що потребують фізичної присутності. Ширший доступ до

дистанційної роботи може позитивно впливати на задоволеність роботою та особистий добробут (Barrero, Bloom and Davis, 2021^[15]). Натомість працівники з нижчим рівнем освіти рідше мають роботу, придатну для дистанційного виконання, що обмежує їхню здатність пристосовуватися до змін у сімейних потребах або стані здоров'я (Chung and van der Lippe, 2018^[10]). Цей структурний розрив посилює наявну нерівність у добробуті та якості робочих місць між групами з різним рівнем освіти.

Як видно з рисунка А6.3, у середньому по країнах ОЕСР, що брали участь в Обстеженні робочої сили ЄС (EU-LFS), 42% працівників з вищою освітою повідомляють, що принаймні іноді працюють з дому, порівняно з 18% осіб зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою і лише 10% осіб з освітою нижче старшої середньої. Ця закономірність простежується майже в усіх країнах. Найбільша частка працівників з вищою освітою, які працюють з дому, — у Нідерландах, де цей показник перевищує 80%. На іншому полюсі — Болгарія, Румунія та Туреччина, де відповідні частки значно нижчі — 10% або менше за всіх рівнів освіти. Відносно високий показник серед працівників з вищою освітою в Нідерландах, імовірно, пояснюється більшою концентрацією в країні робочих місць у сфері знань і цифрових послуг. Це поєднується з такою культурою праці в Нідерландах, яка сприймає гібридну роботу за будь-якого рівня освіти: і працівники, і роботодавці загалом вважають, що вона позитивно впливає на продуктивність, мотивацію та баланс між роботою та особистим життям (Conen and Neut, 2026^[16]). Натомість для Болгарії, Румунії та Туреччини і надалі характерна відносно велика вага промисловості та інших секторів, які потребують присутності на робочому місці, що несумісно з дистанційною роботою. Ці структурні особливості можуть поєднуватися з нижчим рівнем упровадження цифрових технологій на підприємствах та різними практиками дистанційної роботи, що може зумовлювати її меншу поширеність порівняно з економіками, більш орієнтованими на сферу послуг (OECD, 2026^[17]; OECD, 2026^[18]).

Рисунок А6.3. Частка зайнятих дорослих, які іноді або зазвичай працюють з дому, за рівнем освіти (2023)

У відсотках; особи віком 25–64 роки; Обстеження робочої сили ЄС (EU-LFS) або національне обстеження



Примітка. Середнє значення охоплює лише країни, що брали участь в Обстеженні робочої сили ЄС 2023 року, а не всі країни ОЕСР.

1. Джерело даних для Австралії — обстеження характеристик зайнятості Австралійського бюро статистики (2024).

2. Джерело даних для Канади — Обстеження робочої сили Канади (2022).

3. Джерело даних для Ізраїлю — Соціальне обстеження (2024).

Дані див. у таблиці А6.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/otk7yy>.

У всіх країнах з наявними даними найбільші відмінності в поширеності дистанційної роботи спостерігаються між особами з вищою освітою та особами зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою: у двох третинах країн розрив перевищує 20 відсоткових пунктів. Натомість відмінності між особами зі старшою середньою освітою та освітою нижче старшої середньої незначні й у всіх країнах не перевищують 20 відсоткових пунктів.

Поширеність понаднормової роботи або додаткових годин

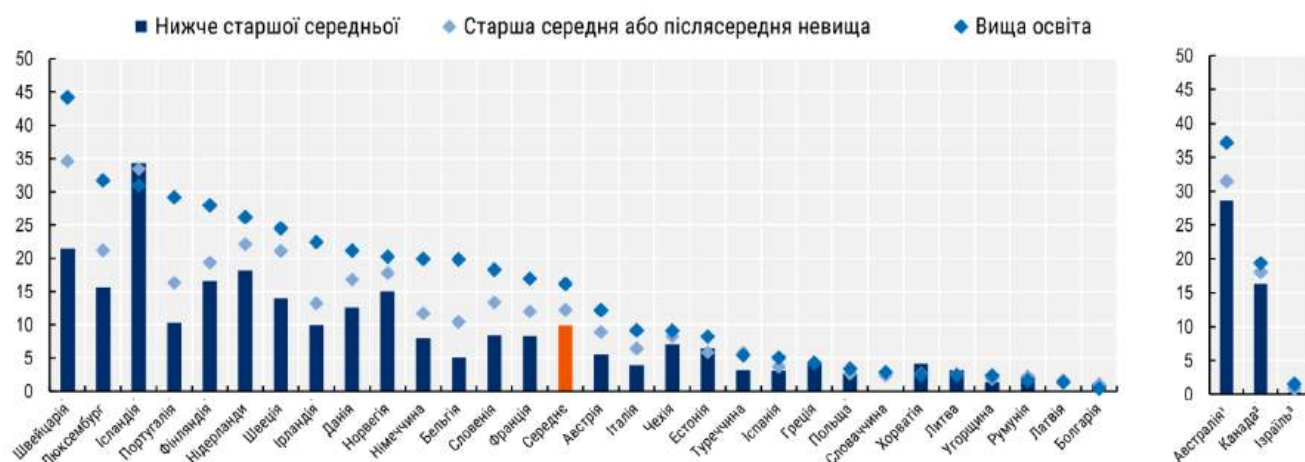
Поширеність понаднормової роботи або додаткових годин дає змогу зрозуміти інтенсивність праці та стан ринку праці. Хоча робота додаткових годин на основному місці роботи може дати деяким працівникам можливість збільшити заробіток, високий рівень понаднормової роботи може також свідчити про структурні проблеми.

Закономірності понаднормової роботи різняться залежно від рівня освіти: працівники з нижчим рівнем освіти частіше стикаються з вимушеною понаднормовою роботою, коли її нав'язує роботодавець через брак персоналу або надзвичайні ситуації, а не просто пропонує. Така понаднормова робота зазвичай посилює стрес і фізичну втому та обмежує можливості для відпочинку й сімейного життя. Для працівників з вищою освітою, зокрема керівників і фахівців, довший робочий час може бути радше добровільним рішенням. Така понаднормова робота часто зумовлена посадовими обов'язками, очікуваннями щодо результативності або кар'єрними амбіціями. Однак, хоча ці працівники зазвичай мають більшу автономію щодо свого робочого часу, добровільний характер понаднормової роботи не виключає того, що вона може сприяти порушенню балансу між роботою та особистим життям і стресу (Kaduk et al., 2022^[19]).

Як видно з рисунка А6.4, у середньому по європейських країнах, що беруть участь в EU-LFS, найвищий рівень понаднормової роботи — серед працівників з вищою освітою (16%), далі йдуть особи зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою (12%) і, нарешті, особи з освітою нижче старшої середньої (10%). Така закономірність — вища поширеність понаднормової роботи серед осіб з вищим рівнем освіти — простежується в більшості країн. Найбільша частка працівників з вищою освітою, які працюють понаднормово, спостерігається у Швейцарії, де вона перевищує 40%. Натомість у Болгарії, Угорщині, Латвії та Румунії частки понаднормової роботи значно нижчі за всіх рівнів освіти — здебільшого менше ніж 2,5%. Особливо високі показники у Швейцарії можуть пояснюватися вищим рівнем висококваліфікованої зайнятості у фінансових і професійних послугах. На працівників висококваліфікованих секторів, як-от фінансові, наукові та професійні послуги, часто не поширюються стандартні норми щодо понаднормової роботи, що зумовлює вищу поширеність як регулярних, так і неоплачуваних додаткових годин (Eurofound, 2022^[20]). Нижчі показники в Болгарії, Угорщині, Латвії та Румунії можуть відображати більшу концентрацію робочих місць із фіксованим графіком, менші частки професійної роботи з високим рівнем автономії, а також слабші стимули чи очікування щодо неоплачуваної понаднормової роботи (Eurofound, 2022^[20]).

Рисунок А6.4. Частка зайнятих дорослих, які працюють понаднормово на основному місці роботи, за рівнем освіти (2023)

У відсотках; частка осіб віком 25–64 роки, які повідомили про понаднормову роботу або додаткові години протягом звітного тижня; Обстеження робочої сили ЄС (EU-LFS) або національне обстеження



Примітка. Середнє значення охоплює лише країни, що брали участь в Обстеженні робочої сили ЄС 2023 року, а не всі країни ОЕСР.

1. Джерело даних для Австралії — обстеження характеристик зайнятості Австралійського бюро статистики (2024).

2. Джерело даних для Канади — Обстеження робочої сили Канади (2022).

3. Джерело даних для Ізраїлю — Обстеження робочої сили (2024).

Дані див. у таблиці А6.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/otk7yy>.

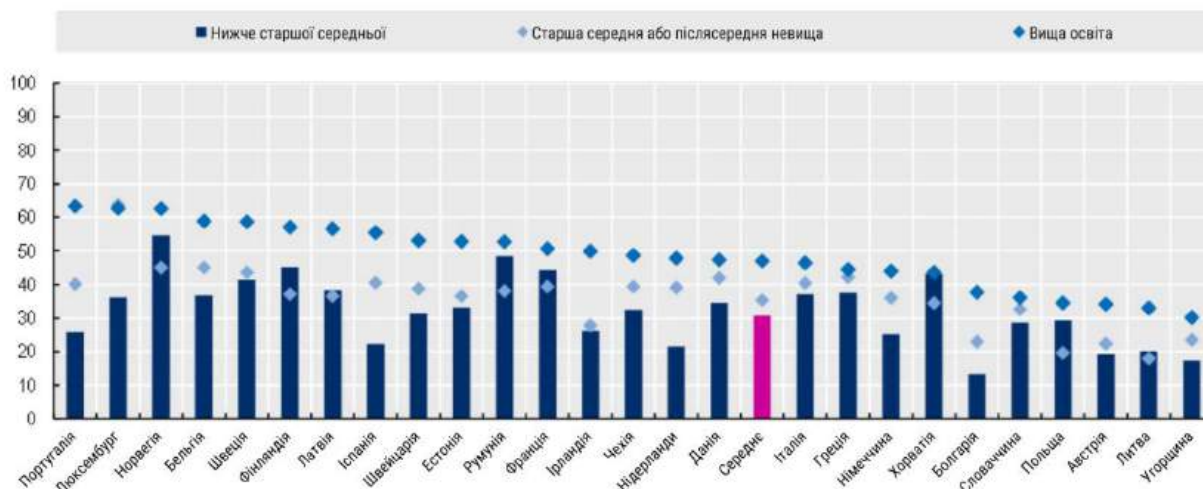
Труднощі із забезпеченням балансу між роботою та особистим життям

Гнучкі умови праці та можливість працювати з дому можуть сприяти балансу між роботою та особистим життям, однак вони не обов'язково запобігають суперечностям між професійними та особистими обов'язками. Труднощі з відключенням від роботи, втомі після робочого дня та конфлікти між робочими й сімейними обов'язками залишаються важливими вимірами якості робочих місць і добробуту (Sonnentag and Schiffner, 2019^[21]). Ці труднощі можуть різнитися залежно від рівня освіти, відображаючи відмінності в умовах праці, вимогах до роботи та професійних обов'язках.

Як видно з рисунка А6.5, працівники з вищою освітою частіше, ніж працівники з нижчим рівнем освіти, повідомляють, що хвилюються про роботу в неробочий час. У середньому по країнах ОЕСР 47% зайнятих дорослих з вищою освітою повідомляють, що іноді або більшість часу продовжують хвилюватися про роботу поза робочим часом, порівняно з 35% осіб зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою та 31% осіб з освітою нижче старшої середньої. Така пряма залежність від рівня освіти спостерігається в більшості країн і особливо виразна в Португалії, де близько 63% працівників з вищою освітою повідомляють, що хвилюються про роботу поза робочим часом, порівняно з 26% працівників з освітою нижче старшої середньої. Високі частки серед працівників з вищою освітою спостерігаються також у Бельгії, Люксембурзі, Норвегії та Швеції. Натомість в Австрії, Угорщині та Литві частки серед працівників з вищою освітою порівняно нижчі, хоча навіть у цих країнах вони частіше, ніж дорослі з нижчим рівнем освіти, повідомляють про труднощі з відключенням від роботи.

Рисунок А6.5. Частка дорослих, які іноді або більшість часу продовжували хвилюватися про роботу в неробочий час, за рівнем освіти (2024)

У відсотках від дорослих, які відповіли «іноді» або «більшість часу»; особи віком 25–64 роки; Європейське обстеження умов праці (EWCS)



Примітка. Середнє значення охоплює лише країни, що брали участь у Європейському обстеженні умов праці (EWCS) 2024 року, а не всі країни ОЕСР.

Дані див. у таблиці А6.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/otk7yv>.

Вищий рівень занепокоєння, пов'язаного з роботою, серед працівників з вищою освітою, імовірно, відображає відмінності в характеристиках робочих місць та організації праці. Дорослі з вищим рівнем освіти частіше працюють в управлінських, професійних і наукоємних професіях, з якими пов'язані вищі очікування з боку керівництва та вищий рівень психологічного або емоційного навантаження (Eurofound and ILO, 2019^[22]).

Натомість інші показники труднощів із забезпеченням балансу між роботою та особистим життям, наведені в таблиці А6.3, демонструють слабший і менш послідовний зв'язок із рівнем освіти. Відчуття надмірної втоми після роботи, через яку не вдається виконувати хатні справи, поширене в усіх групах за рівнем освіти, а відмінності між рівнями освіти в середньому по країнах ОЕСР відносно невеликі. Так само частки працівників, які повідомляють, що робота заважала їм приділяти достатньо часу сім'ї або що сімейні обов'язки ускладнювали зосередження на роботі, мають неоднорідні закономірності в різних країнах і групах за рівнем освіти. У кількох країнах працівники з нижчим рівнем освіти повідомляють про такий самий або навіть вищий рівень конфлікту між роботою та сім'єю, ніж працівники з вищою освітою. Ці результати свідчать, що хоча вищий рівень освіти тісно пов'язаний із труднощами психологічного відключення від роботи, це не слід тлумачити як ознаку того, що стрес, пов'язаний з роботою, зосереджений серед працівників з вищою освітою. Інші виміри труднощів із забезпеченням балансу між роботою та особистим життям широко поширені серед усієї робочої сили і можуть відображати різні форми робочого навантаження, характерні для різних професій та умов праці, як-от дефіцит часу, фізичні обмеження чи обмеження, пов'язані з графіком роботи, а також професійні ризики.

Визначення

Вікова група: термін «дорослі» стосується осіб віком 25–64 роки.

Рівень освіти — найвищий рівень освіти, успішно здобутий особою.

Гнучкість робочого часу — можливість працівників змінювати час початку й завершення роботи, робити перерви або коригувати графік роботи, щоб краще враховувати особисті потреби.

Рівні освіти: опис усіх рівнів МСКО 2011 див. у Посібнику для читача на початку цього видання.

Понаднормова робота або додаткові години — години, відпрацьовані понад звичайну або договірну тривалість робочого часу, встановлену трудовим договором, колективною угодою чи національним законодавством.

Рівні володіння навичками: див. визначення в розділі А1.

Робота з дому — виконання робочих обов'язків дистанційно, з дому або з іншого придатного місця, а не на території роботодавця.

Методологія

Респондентам ставили різні запитання залежно від джерела даних.

Таблиця А6.1

- Запитання Дослідження навичок дорослих (PIAAC) (2023): «Наскільки ви могли обирати або змінювати свій робочий час? 1. Зовсім ні; 2. Дуже мало; 3. Певною мірою; 4. Значною мірою; 5. Дуже значною мірою».

Таблиця А6.2

- Запитання Обстеження робочої сили ЄС (2023) щодо роботи з дому: «Яку частку робочого часу протягом цих чотирьох тижнів (на основному місці роботи) ви працювали з дому, включно з дистанційною роботою? 1. Ви працювали виключно з дому протягом цього періоду; 2. Половину робочого часу або більше; 3. Менше ніж половину робочого часу; 4. Ви не працювали з дому протягом цього періоду».
- Запитання Обстеження робочої сили ЄС (2023) щодо автономії стосовно робочого часу: «Чи можете ви самостійно визначати початок і завершення свого робочого дня? 1. Так, повністю; 2. Так, певною мірою; 3. Ні, мій робочий час визначає роботодавець; 4. Ні, мій робочий час установлюють мої клієнти або третя сторона; 5. Ні, мій робочий час визначається іншими чинниками (нормативними обмеженнями, погодою тощо)».
- Запитання Обстеження робочої сили ЄС (2023) щодо понаднормової роботи / додаткових годин на основному місці роботи: «Чи працювали ви протягом тижня з понеділка ... до неділі ... (на основному місці роботи) у дні, коли ви працювали або проходили навчання, більше годин, ніж зазвичай / більше, ніж передбачено вашим договором / більше за встановлену законом кількість годин? 1. Так; 2. Ні».

Таблиця А6.3

- Запитання Європейського обстеження умов праці (2024): «Як часто протягом останніх 12 місяців ви: а) продовжували хвилюватися про роботу, коли не працювали; б) відчували надмірну втому після роботи, щоб виконувати деякі хатні справи, які потрібно було зробити; с) відчували, що робота заважає вам приділяти сім'ї стільки часу, скільки ви хотіли; d) мали труднощі з концентрацією на роботі через сімейні обов'язки? Варіанти відповіді: 1. Завжди; 2. Більшість часу; 3. Іноді; 4. Рідко; 5. Ніколи».
- Запитання Міжнародної програми соціальних досліджень (2022): «Як часто з вами траплялося кожне з наведеного протягом останніх 3 місяців? е) Я приходив(-ла) з роботи надто втомленим(-ою), щоб виконувати хатні справи, які потрібно було зробити; f) мені було важко зосередитися на роботі через сімейні обов'язки. Варіанти відповіді: 1. Кілька разів на тиждень; 2. Кілька разів на місяць; 3. Один-два рази; 4. Ніколи».

Джерела

- Дослідження навичок дорослих (PIAAC), другий цикл (2023)
- Обстеження робочої сили ЄС (2023)
- Європейське обстеження умов праці (2024)
- Міжнародна програма соціальних досліджень: «Сім'я та зміна гендерних ролей V» (ISSP, 2022)
- Національні джерела: обстеження характеристик зайнятості Австралійського бюро статистики — таблиці А6.1 і А6.2; Обстеження робочої сили Канади — таблиця А6.2; Соціальне обстеження Ізраїлю та Обстеження робочої сили Ізраїлю — таблиця А6.2; Базове обстеження структури заробітної плати Японії — таблиця А6.2.

Докладніше див. Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Список використаних джерел

- Barrero, J., N. Bloom and S. Davis (2021), "Why working from home will stick", *NBER Working Paper*, No. 28731, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, <https://doi.org/10.3386/w28731>. [15]
- Bernini, A. et al. (2026), "Informal long-term care in the context of demographic change and intergenerational fairness in the EU", Publications Office of the European Union, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/9689703>. [1]
- Chung, H. and T. van der Lippe (2018), "Flexible working, work-life balance, and gender equality: Introduction", *Social Indicators Research*, Vol. 151, pp. 365-381, <https://doi.org/10.1007/s11205-018-2025-x>. [10]
- Conen, W. (2020), "Multiple Jobholding in Europe", Economic and Social Science Institute of the Hans-Böckler-Foundation No. 20, <https://www.wsi.de/de/15341.htm>. [5]
- Conen, W. and N. Neut (2026), *Juridische en organisatorische vraagstukken bij hybride werken: Eindrapportage*, AIAS-HSI (Amsterdams Instituut voor Arbeidsstudies – Hugo Sinzheimer Instituut, Universiteit van Amsterdam). [16]
- Craig, L. and B. Churchill (2020), "Dual-earner parent couples' work and care during COVID-19", *Gender, Work and Organization*, Vol. 28/S1, pp. 66-79, <https://doi.org/10.1111/gwao.12497>. [6]
- Dingel, J. and B. Neiman (2020), "How Many Jobs Can be Done at Home?", *Journal of Public Economics*, Vol. 189, <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104235>. [14]
- Eurofound (2022), *Overtime in Europe: Regulation and Practice*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <https://doi.org/10.2806/095550>. [20]
- Eurofound (2022), *The Rise in Telework: Impact on Working Conditions and Regulations*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <https://doi.org/10.2806/069206>. [8]
- Eurofound and ILO (2019), *Working Conditions in a Global Perspective*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <https://doi.org/10.2806/870542>. [22]
- Jacobi, A., M. Hamjediers and T. Naujoks (2025), "Tailored to women, provided to men? Gendered occupational inequality in access to flexible working-time arrangements", *Social Indicators Research*, Vol. 176, pp. 1179-1205, <https://doi.org/10.1007/s11205-024-03483-9>. [11]
- Jost, M. and S. Möser (2023), "Salary, flexibility or career opportunity? A choice experiment on gender specific job preferences", *Frontiers in Sociology*, Vol. 8, <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1154324>. [12]
- Kaduk, A. et al. (2022), "Involuntary vs. voluntary flexible work: Insights for scholars and stakeholders", *Community, Work and Family*, Vol. 22/4, pp. 412-442, <https://doi.org/10.1080/13668803.2019.1616532>. [19]
- OECD (2026), *Foundations for Growth and Competitiveness 2026*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/40a7532f-en>. [18]
- OECD (2026), *OECD Economic Surveys: Romania 2026*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/4844067e-en>. [17]
- OECD (2025), *Workforce Insights from Central Governments: Findings of the 2024 OECD/EU Survey of Public Servants*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/2f9080b1-en>. [3]
- OECD (2024), *Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>. [9]
- OECD (2022), *OECD Employment Outlook 2022: Building Back More Inclusive Labour Markets*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1bb305a6-en>. [2]
- OECD (2019), *OECD Compendium of Productivity Indicators 2019*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b2774f97-en>. [4]
- Sonnentag, S. and C. Schiffner (2019), "Psychological detachment from work during nonwork time and employee well-being: The role of leader's detachment", *The Spanish Journal of Psychology*, Vol. 22, <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.2>. [21]
- Sostero, M. et al. (2020-07-24), *Teleworkability and the COVID-19 crisis: a new digital divide*, European Commission, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC121193>. [13]
- Yang, L. et al. (2021), "The effects of remote work on collaboration among information workers", *Nature Human Behaviour*, Vol. 6/1, pp. 43-54, <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01196-4>. [7]

Таблиці до розділу А6

Таблиці та примітки

Таблиця А6.1	Частка зайнятих дорослих, які повідомили про високу або дуже високу гнучкість робочого часу на основному місці роботи, за рівнем математичної грамотності, рівнем освіти, статтю та віковими групами (2023)
Таблиця А6.2	Показники балансу між роботою та особистим життям серед зайнятих дорослих за рівнем освіти (2023)
Таблиця А6.3	Поширеність труднощів із забезпеченням балансу між роботою та особистим життям за рівнем освіти (2024)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/otk7yv>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що OECD Data Explorer (<http://data-explorer.oecd.org/s/4s>) містить найновіші дані.

Контрольні коди: а — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряду; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; x — дані містяться в іншому стовпці (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця А6.1. Частка зайнятих дорослих, які повідомили про високу або дуже високу гнучкість робочого часу на основному місці роботи, за рівнем математичної грамотності, рівнем освіти, статтю та віковими групами (2023)

У відсотках; особи віком 25–64 роки

	За рівнем математичної грамотності				Нижче старшої середньої	Старша середня або післясередня невища	Вища освіта
	Рівень 1 і нижче	Рівень 2	Рівень 3	Рівень 4/5			
	(1)	(2)	(3)	(4)	Усього	Усього	Усього
Дослідження навичок дорослих (PIAAC)							
Країни ОЕСР							
Австрія	24	35	47	57	22	35	55
Канада	29	32	34	39	30	31	36
Чилі	35	37	39	35	35	35	38
Чехія	30	35	43	50	21	36	51
Данія	32	43	48	54	37	44	49
Естонія	28	34	42	50	31	37	44
Фінляндія	49	49	57	65	58	50	65
Франція	21	27	33	39	21	24	35
Німеччина	22	34	43	56	17	34	52
Угорщина	27	30	39	50	18	30	43
Ірландія	21	28	28	29	25	25	28
Ізраїль	33	36	42	54	34	38	40
Італія	15	16	19	23	13	16	23
Японія	40	43	41	47	40	40	46
Корея	31	32	33	32	30	31	33
Латвія	20	19	26	33	20	21	26
Литва	23	23	32	50	26	23	30
Нідерланди	24	36	44	53	27	35	51
Нова Зеландія	28	35	38	43	25	33	39
Норвегія	27	37	43	50	30	39	45
Польща	27	24	26	28	24	26	26
Португалія	23	26	34	39	23	27	36
Словаччина	24	26	29	35	16	25	34
Іспанія	25	28	27	27	24	25	29
Швеція	36	39	45	55	39	44	48
Швейцарія	25	41	47	56	27	37	54
Сполучені Штати	32	34	39	45	32	34	39
Інші економіки							
Англія (Велика Британія)	28	31	35	41	23	31	38
Фламандський регіон (Бельгія)	20	33	43	49	22	35	46
Середнє	28	32	38	44	27	32	41
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ							
Хорватія	18	15	15	10	13	14	19
Інші обстеження							
Країни ОЕСР							
Австралія ¹	a	a	a	a	27	30	37

Примітка. Столпці зі стандартними похибками та даними в розрізі статі й вікових груп доступні онлайн. Дані отримано з бази даних другого циклу PIAAC.

1. Звітний рік — 2023. Джерело даних для Австралії — обстеження характеристик зайнятості Австралійського бюро статистики. Результати не є безпосередньо зіставними з PIAAC, оскільки анкета цього обстеження збирає дані про те, «чи мали/не мали працівники домовленість про гнучкий робочий час», а не про «високу або дуже високу гнучкість робочого часу» (PIAAC).

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/otk7yv>.

Таблиця А6.2. Показники балансу між роботою та особистим життям серед зайнятих дорослих за рівнем освіти (2023)

У відсотках; особи віком 25–64 роки

	Іноді або зазвичай працюють з дому			Автономія в ухваленні рішень щодо свого робочого часу						Понаднормова робота або додаткові години на основному місці роботи		
	Нижче старшої середньої	Старша середня або післясередня невища	Вища освіта	Нижче старшої середньої		Старша середня або післясередня невища		Вища освіта		Нижче старшої середньої	Старша середня або післясередня невища	Вища освіта
				Може повністю вирішувати сам	Може вирішувати за гнучкого графіка	Може повністю вирішувати сам	Може вирішувати за гнучкого графіка	Може повністю вирішувати сам	Може вирішувати за гнучкого графіка	Частка тих, хто працює понаднормово		
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(8)	(9)	(11)	(12)	(17)	(19)	(21)

Обстеження робочої сили (LFS)

Країни ОЕСР

Австрія	8	19	48	14	11	18	23	29	40	5,6	8,9	12,2
Бельгія	9	21	57	10	10	14	17	21	34	5,1	10,4	19,8
Чехія	5	10	31	8	1	12	5	13	20	7,1	8,2	9,1
Данія	18	29	59	16	28	19	36	21	48	12,6	16,8	21,2
Естонія	6	17	45	15	21	18	20	20	32	6,5	5,8	8,2
Фінляндія	26	28	63	22	35	19	39	28	53	16,5	19,3	28,0
Франція	11	19	56	15	11	18	17	29	32	8,3	12,0	16,9
Німеччина	6	16	45	17	11	18	24	32	38	8,0	11,7	19,9
Греція	2	3	14	49	1	28	2	20	3	4,2	4,3	4,2
Угорщина	1	4	20	4	2	10	4	12	15	1,4	1,8	2,4
Ісландія	24	35	66	27	20	31	27	38	38	34,4	33,4	30,9
Ірландія	14	23	52	24	9	17	13	18	24	10,0	13,2	22,4
Італія	2	10	28	16	3	16	6	19	10	3,9	6,4	9,1
Латвія	с	5	17	с	с	11	6	13	14	с	1,6	1,3
Литва	3	5	20	7	6	9	7	9	12	3,2	2,6	2,4
Люксембург	11	23	59	14	19	14	34	19	54	15,6	21,2	31,7
Нідерланди	27	46	81	19	24	21	33	31	48	18,2	22,1	26,2
Норвегія	24	32	63	18	24	20	31	18	48	15,0	17,8	20,2
Польща	10	8	23	20	3	16	4	14	11	2,7	2,6	3,4
Португалія	3	12	42	15	5	14	9	18	21	10,3	16,3	29,2
Словаччина	с	8	24	с	с	9	6	10	23	с	2,4	2,9
Словенія	4	10	35	15	4	16	11	17	33	8,4	13,3	18,3
Іспанія	4	8	25	17	8	16	12	14	22	3,1	3,7	5,0
Швеція	19	37	64	12	29	15	45	14	63	13,9	21,1	24,5
Швейцарія	10	28	62	12	10	18	25	27	42	21,4	34,6	44,2
Туреччина	5	4	9	м	м	м	м	м	м	3,2	5,8	5,4
Середнє	10	18	42	17	13	17	18	20	31	9,9	12,2	16,1

Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ

Болгарія	с	1	6	5	2	5	2	5	4	1,2	1,0	0,4
Хорватія	3	6	26	13	3	13	4	13	11	4,1	2,7	2,4
Румунія	1	2	10	36	2	11	4	7	9	2,3	2,2	1,6

Інші обстеження

Країни ОЕСР

Австралія ¹	25	29	52	32	а	36	а	38	а	29	31	37
Канада ²	31	30	41	м	9	м	14	м	35	16	18	19
Ізраїль ³	8 ^г	19	38	м	м	м	м	м	м	0	1	2
Японія ⁴	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м	м

Примітка. Столпці з даними для всіх рівнів освіти, частки дорослих, робочий час яких визначає роботодавець, організація або клієнт(и), а також із середньою кількістю понаднормових годин, відпрацьованих протягом звітного тижня особами, які працювали понаднормово (h), доступні онлайн. Дані отримано з бази даних Обстеження робочої сили ЄС. Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/otk7yv>.

1. Джерело даних для Австралії — обстеження характеристик зайнятості Австралійського бюро статистики. Звітний рік для Австралії — 2024. Результати не є безпосередньо зіставними з EU-LFS, оскільки анкета цього обстеження збирає дані про те, чи «зазвичай працювали/не працювали з дому» зайняті особи (порівняно з «іноді або зазвичай працюють з дому» в LFS), чи «мали/не мали змогу відпрацювати додаткові години, щоб узяти вихідний» (порівняно з «може повністю вирішувати сам/сама» в LFS) та чи «зазвичай працювали/не працювали додаткові години або понаднормово» (тоді як LFS фіксує діапазон відпрацьованих понаднормових годин).

2. Джерело даних для Канади — Обстеження робочої сили Канади. Звітний рік для Канади — 2022.

3. Джерело даних для Ізраїлю щодо частоти роботи з дому — Соціальне обстеження. Результати не є безпосередньо зіставними з EU-LFS. Докладніше див. Sources, Methodologies and Technical Notes. Джерело даних для Ізраїлю щодо понаднормової роботи або додаткових годин — Обстеження робочої сили. Звітний рік для Ізраїлю за обома показниками — 2024.

4. Джерело даних для Японії — Базове обстеження структури заробітної плати. Результати не є безпосередньо зіставними з EU-LFS з таких причин: i) анкета охоплює фактичну кількість понаднормових годин, відпрацьованих за один місяць, для населення віком від 15 до 70+ років; ii) про понаднормові години звітують роботодавці, а не самі працівники; iii) категорії рівня освіти відрізняються від тих, що використовуються в EU-LFS; iv) обстеження насамперед спрямоване на вимірювання структури заробітної плати, тому під час збирання даних про робочий час застосовуються особливі умови.

Таблиця А6.3. Поширеність труднощів із забезпеченням балансу між роботою та особистим життям за рівнем освіти (2024)

У відсотках; частка зайнятих осіб віком 25–64 роки, які повідомили, що іноді або більшість часу стикаються з труднощами

	Продовжували хвилюватися про роботу в неробочий час			Відчували надмірну втому після роботи, щоб виконувати деякі хатні справи			Відчували, що робота заважає приділяти час сім'ї			Мали труднощі з концентрацією на роботі через сімейні обов'язки		
	Нижче старшої середньої	Старша середня або післясередня невіща	Вища освіта	Нижче старшої середньої	Старша середня або післясередня невіща	Вища освіта	Нижче старшої середньої	Старша середня або післясередня невіща	Вища освіта	Нижче старшої середньої	Старша середня або післясередня невіща	Вища освіта
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(9)	(10)	(11)	(13)	(14)	(15)

Європейське обстеження умов праці (EWCS)

Країни ОЕСР

Австрія	19	22	34	60	52	50	39	32	38	29	24	26
Бельгія	37	45	59	56	55	63	30	35	46	23	20	29
Чехія	32	39	49	58	62	65	15	44	57	15	36	44
Данія	35	42	47	55	54	53	25	25	34	14	16	19
Естонія	33	37	53	62	57	61	11	32	33	12	18	19
Фінляндія	45	37	57	74	59	62	36	40	38	12	15	21
Франція	44	39	51	64	57	50	31	30	32	23	17	15
Німеччина	25	36	44	60	58	58	36	35	45	15	19	26
Греція	38	42	44	76	75	73	61	55	50	27	32	33
Угорщина	17	24	30	49	54	55	29	39	37	15	15	14
Ірландія	26	28	50	55	52	60	22	29	38	25	20	27
Італія	37	40	46	74	63	50	65	48	33	36	33	27
Латвія	38	37	57	62	61	70	36	39	49	17	22	30
Литва	20	18	33	57	50	45	21	22	25	21	10	8
Люксембург	36	64	63	68	68	74	40	41	50	36	28	35
Нідерланди	22	39	48	37	43	46	23	42	35	12	21	24
Норвегія	55	45	63	50	59	57	31	39	43	21	16	29
Польща	29	20	35	69	52	49	42	33	33	34	17	14
Португалія	26	40	63	62	66	69	45	49	54	31	32	27
Словаччина	29	33	36	72	69	55	32	39	33	21	26	31
Іспанія	22	41	55	55	60	57	45	44	49	26	32	37
Швеція	41	44	59	75	66	60	30	40	45	19	24	24
Швейцарія	31	39	53	68	50	51	42	31	38	24	18	15
Середнє	31	35	47	59	56	56	33	36	39	21	21	24

Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ

Болгарія	13	23	38	55	61	51	27	35	25	12	16	14
Хорватія	43	35	44	75	70	62	44	51	47	25	30	25
Румунія	48	38	53	70	73	69	56	42	51	35	30	38

Інші обстеження

Країни ОЕСР

Австралія ¹	m	m	m	52	51	54	m	m	m	8	15	21
Ізраїль ^{1,2}	m	m	m	71	75	77	46	52	58	29	37	35
Японія ¹	m	m	m	50	42	54	m	m	m	9	7	8
Нова Зеландія ¹	m	m	m	40	44	56	m	m	m	5	13	20
Сполучені Штати ¹	m	m	m	48	64	58	m	m	m	6	17	15

Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ

Індія ¹	m	m	m	53	50	46	m	m	m	25	37	30
Південно-Африканська Республіка ¹	m	m	m	46	54	62	m	m	m	23	40	31

Примітка. Дані отримано з Європейського обстеження умов праці 2024 року в травні 2026 року.

1. Джерело та звітний рік відрізняються від основної таблиці. Звітний рік — 2022 для Австралії, Індії, Ізраїлю, Японії, Нової Зеландії, Південно-Африканської Республіки та Сполучених Штатів. Джерело — Міжнародна програма соціальних досліджень: «Сім'я та зміна гендерних ролей V» (ISSP 2022). Дані ISSP не є безпосередньо зіставними з даними EWCS. Через відмінності у шкалах відповідей ISSP та EWCS категорії визначено так, щоб наближено відобразити помірну або високу частоту впливу: відповіді ISSP «кілька разів на тиждень» і «кілька разів на місяць» прирівняно до відповідей EWCS «іноді» або «більшість часу». За результатами консультацій з країною дані про рівень освіти для Ізраїлю перекодовано для кращої зіставності з гармонізованою змінною МСКО.

2. Джерело даних для Ізраїлю щодо показника «Відчували, що робота заважає приділяти час сім'ї» — Європейське соціальне дослідження (ESS). Дані стосуються 2021 року. Враховано такі категорії відповідей: «іноді» та «часто».

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/otk7yv>.

Частина В. Доступ до освіти, участь і просування освітніми траєкторіями

Розділ В1. Як змінювалося охоплення дітей дошкільною освітою та вихованням за віковими групами та країнами?

Solaz, 2026^[4]). За останнє десятиліття в багатьох країнах ОЕСР доступ до дошкільної освіти та виховання значно розширився завдяки дедалі ширшому консенсусу в політиці щодо того, що перші роки життя мають вирішальне значення для довгострокових освітніх досягнень, добробуту та заробітків упродовж життя.

Попри цю загальну тенденцію до зростання, надання послуг дошкільної освіти та виховання для дітей віком до 3 років залишається дуже різноманітним, що відображає відмінності в інституційних механізмах, моделях управління та пріоритетах політики. Участь наймолодших вікових когорт визначається складною взаємодією між формальними освітніми програмами (МСКО 0) та іншими зареєстрованими послугами дошкільної освіти та виховання, які можуть бути зосереджені більше на догляді, ніж на формальному освітньому змісті. Національні підходи можна розрізнити за структурами управління: країни запроваджують або інтегровані системи, що забезпечують безперервну рамку від народження до початку навчання в школі, або розділені системи, у яких розвиток дітей раннього віку відокремлено від дошкільної освіти. Відмінності між країнами в охопленні дітей віком до 3 років часто зумовлені політикою щодо дітей і сімей, а також наявністю й доступністю послуг за вартістю та стратегічним розподілом публічного фінансування, яке часто спрямовується насамперед на роки, що безпосередньо передують початковій освіті.

«Розрив у забезпеченні доглядом за дитиною» між завершенням оплачуваної відпустки для догляду за дитиною та початком дії законодавчо гарантованого права на місце в закладі дошкільної освіти та виховання за державної підтримки є одним з основних інституційних чинників, що визначають моделі участі (Eurydice, 2025^[5]). Структура систем відпусток для догляду за дитиною, зокрема тривалість відпустки, закріпленої саме за матерями та за батьками, безпосередньо впливає на те, коли дитина вперше потрапляє до закладу догляду, а також на справедливий розподіл обов'язків із догляду. У країнах, де політика щодо відпусток і право на дошкільну освіту та виховання недостатньо узгоджені, сім'ї часто стикаються зі значними фінансовими та логістичними перешкодами для участі, що може призводити до нижчого рівня охоплення або до залежності від неформального чи приватного догляду. Зусилля політики, спрямовані на усунення цього розриву шляхом подовження відпусток або запровадження раніших законодавчих гарантій, дедалі частіше розглядаються як необхідні для підтримки балансу між роботою та особистим життям і забезпечення безперервної підтримки розвитку дитини.

У міру наближення дітей до типового віку початку початкової освіти моделі охоплення в країнах ОЕСР стають більш однорідними, хоча характер участі дедалі більше визначається вимогами обов'язкового навчання. Помітною є тенденція до зниження віку початку обов'язкової освіти, щоб охопити один або кілька років дошкільної освіти; така реформа покликана гарантувати загальний доступ і зміцнити базове навчання до початку формальної початкової школи. Це відображає стратегічну відданість зменшенню соціально-економічної нерівності та забезпеченню плавного переходу до шкільної системи. Зрештою, хоча участь старших дітей стає майже загальною, розмаїття моделей політики й надалі впливає на час, інтенсивність і справедливість доступу до послуг для дітей раннього та дошкільного віку в країнах ОЕСР.

Інші висновки

- Реформи, що знизили вік початку обов'язкової дошкільної освіти, у поєднанні з іншими заходами підтримки сприяли розширенню охоплення дошкільною освітою та вихованням дітей від 3 років у таких країнах, як Бразилія, Коста-Рика, Литва, Словаччина, Угорщина та Фінляндія. Водночас дані ОЕСР свідчать, що самі по собі ці реформи не обов'язково приводили до значного зростання охоплення, оскільки в багатьох країнах участь була високою ще до реформ (OECD, 2025^[6]).
- Охоплення дошкільною освітою та вихованням дітей віком до 2 років дуже різниться між країнами: від менш ніж 3% у Мексиці та Великій Британії до понад 50% в Ізраїлі, Кореї, Люксембурзі та Нідерландах. Ці відмінності можуть відображати низку чинників, зокрема сімейну політику, доступність послуг дошкільної освіти та виховання за вартістю та їхню наявність, а також культурні вподобання щодо догляду за малими дітьми.
- Списки очікування на місце в закладах дошкільної освіти та виховання залишаються поширеним явищем у кількох країнах ОЕСР навіть для дітей, які мають законодавчо гарантоване право. У 2024 році 38% керівників закладів дошкільної освіти в Данії

повідомили, що в їхньому закладі є діти, які очікують на місце; так само відповіли 22% керівників у Фламандській спільноті Бельгії та 21% у Швеції. Нестача місць була особливо поширеною для дітей віком до 3 років у Німеччині та Ізраїлі, де 41% керівників повідомили, що заявники залишаються в списках очікування.

Примітка

Цей розділ охоплює лише формальну освіту та догляд. Неформальні послуги з догляду (як правило, нерегульований догляд, який організовують батьки дитини вдома чи в іншому місці і який здійснюють родичі, друзі, сусіди, няні або гувернантки) не розглядаються (докладніше див. розділ «Визначення»). У деяких країнах діти віком до 3 років, імовірно, охоплені іншими зареєстрованими послугами дошкільної освіти та виховання, які не відповідають критеріям МСКО 2011. Хоча за останні роки повнота даних щодо цих послуг поліпшилася, рівень охоплення дітей віком до 3 років усе ж слід інтерпретувати з певною обережністю через збережені відмінності між країнами в наявності даних і практиках звітування. Дані про охоплення дітей віком від 3 років, як правило, є надійнішими та краще порівнюваними між країнами.

Аналіз

Розрив у забезпеченні доглядом за дитиною та його інституційні чинники

Доступ до доступного за вартістю та якісного догляду за дитиною в перші роки її життя тісно пов'язаний із рівнем розвитку та різноманітністю систем дошкільної освіти та виховання, участю батьків у ринку праці та ширшими результатами у сфері гендерної рівності. Відмінності в тому, як країни організовують відпустки для догляду за дитиною та системи дошкільної освіти та виховання, можуть створювати різні рівні підтримки сімей у цей період.

Показник розриву в забезпеченні доглядом за дитиною, розроблений мережею Eurydice, означає проміжок між завершенням оплачуваної відпустки для догляду за дитиною та початком дії гарантованого права на місце в закладі дошкільної освіти та виховання за державної підтримки (Eurydice, 2025^[5]). Устрій систем дошкільної освіти та виховання, положення про відпустки для догляду за дитиною та умови на ринку праці спільно визначають можливості й обмеження, з якими стикаються сім'ї. Тому величина розриву в забезпеченні доглядом за дитиною дає корисне уявлення про те, як інституційні механізми впливають на рішення батьків щодо народження дітей і організації догляду за ними в найперші роки (Hobson, 2011^[7]; Daly and Uzunalioglu, 2026^[8]). Там, де розрив великий, батьки — особливо ті, хто має менше ресурсів, — мають обмежений вибір варіантів догляду і часто змушені шукати компроміс між зайнятістю, доходом і доглядом за дитиною, що може поглиблювати наявну нерівність.

У середньому по країнах ОЕСР розрив у забезпеченні доглядом за дитиною становить близько 2 років, але за цим середнім значенням приховуються суттєві відмінності. У деяких системах він сягає 5 років і навіть більше. Країни з тривалим розривом, зокрема Австралія, Ірландія та Ісландія, як правило, поєднують короткі відпустки для догляду за дитиною з відносно пізнім початком дії законодавчо гарантованого права на дошкільну освіту та виховання або обов'язкової освіти. Інша група країн має помірний розрив — від 2 до 4 років. У цих системах законодавчо гарантоване право на дошкільну освіту та виховання зазвичай починає діяти раніше, часто з 3 або 4 років, але охоплення залишається неповним, через що існує період, коли формальний догляд не гарантується. Є також країни з коротшим розривом (близько одного року або менше), які поєднують відносно тривалішу законодавчо встановлену відпустку для догляду за дитиною з ранішим доступом до дошкільної освіти та виховання (рисунк В1.2).

У 13 країнах розриву в забезпеченні доглядом за дитиною немає: право на дошкільну освіту та виховання виникає в момент завершення оплачуваної відпустки для догляду за дитиною або раніше. Ці системи забезпечують безперервність догляду завдяки тривалій відпустці для догляду за дитиною, ранньому праву на дошкільну освіту та виховання або обом чинникам. Право на дошкільну освіту та виховання в цих країнах, як правило, надається з дуже раннього віку, часто до досягнення дитиною 18 місяців. У Кореї, Угорщині та Фінляндії право виникає ще до завершення відпустки для догляду за

дитиною, що забезпечує додаткову гнучкість і дає батькам більше свободи у виборі часу повернення до роботи (рисунки В1.2).

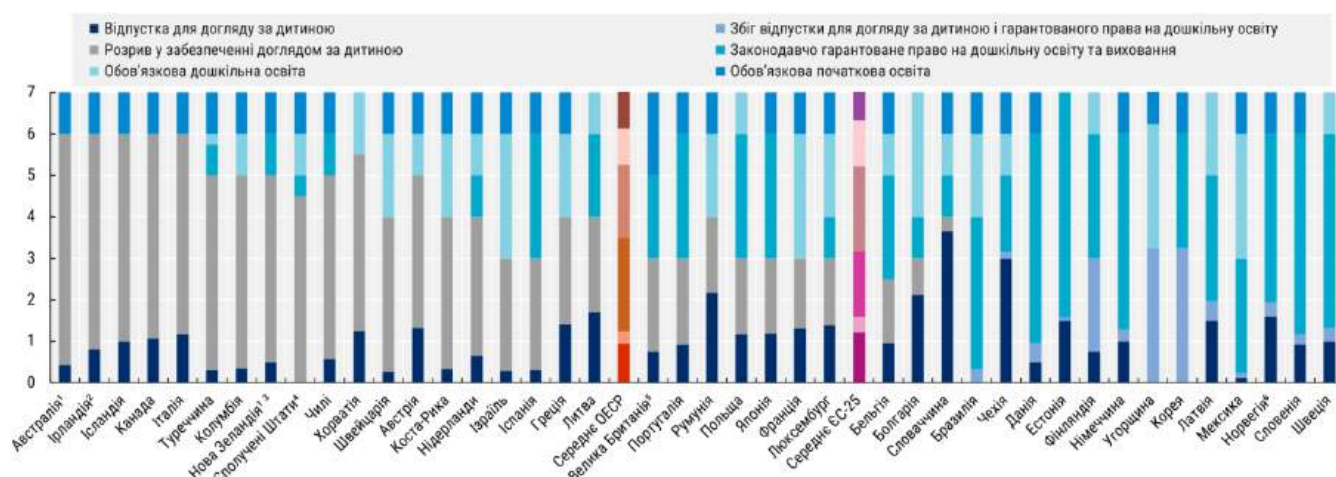
Відсутність розриву в забезпеченні доглядом за дитиною часто пов'язана з вищим рівнем охоплення дітей віком до 3 років. Наприклад, охоплення дошкільною освітою та вихованням дітей віком 2 роки перевищує 90% у Кореї, Норвегії та Швеції. У Кореї, де право на дошкільну освіту та виховання виникає від народження, а відпустка для догляду за дитиною може тривати до трьох років, також спостерігається відносно високий рівень охоплення дітей віком до 2 років (56%). Проте зв'язок між розривом у забезпеченні доглядом за дитиною та участю не є однозначним, оскільки моделі охоплення визначаються також уподобаннями батьків, динамікою ринку праці, доступністю послуг за вартістю та їхньою наявністю. Наприклад, у Нідерландах розрив у забезпеченні доглядом за дитиною перевищує три роки, але рівень охоплення дітей віком до 2 років досяг 69%, що свідчить про те, що високий попит на догляд за дитиною та широка пропозиція послуг можуть забезпечувати високий рівень участі навіть за відсутності раннього законодавчо гарантованого права (таблиця В1.1 і рисунок В1.3).

Наявність розриву в забезпеченні доглядом за дитиною не обов'язково означає, що в цей період послуги з догляду за дитиною не надаються. Такі послуги все одно можуть отримувати державні субсидії, бути широко доступними або доступними через програми цільової підтримки, навіть якщо загального законодавчо гарантованого права немає. Наприклад, деякі країни, як-от Нова Зеландія, забезпечують загальне державне фінансування для підтримки участі дітей в освітніх програмах для дітей раннього та дошкільного віку, хоча це не відповідає визначенню загального законодавчо гарантованого права, використаному в цьому звіті. Відтак діти та батьки все одно можуть отримувати суттєву підтримку в доступі до дошкільної освіти та виховання, а рівень участі може залишатися високим. Тож обмеження, з якими стикаються сім'ї в період розриву, залежать не лише від правил щодо права на послуги, а й від таких чинників, як вартість, наявність послуг, години роботи закладів та умови прийнятності. Як наслідок, батьки можуть різною мірою покладатися на формальний догляд за дитиною, неформальні механізми догляду або приватні послуги, що може мати різні наслідки для участі в ринку праці та добробуту сімей у різних країнах.

Наслідки розриву в забезпеченні доглядом за дитиною виходять за межі участі в дошкільній освіті та вихованні й позначаються на ширших економічних і соціальних результатах. За даними Міжнародної організації праці (МОП), прогалини в політиці щодо догляду за дітьми є суттєвою структурною перешкодою для зайнятості, яка непропорційно впливає на матерів. На основі модельних припущень щодо наслідків розширення доступу до догляду за дітьми та зменшення перешкод для участі МОП оцінює, що можна досягти значного приросту зайнятості, причому близько 84% нових робочих місць (у чистому вимірі) припадатиме на жінок. Отже, усунення прогалин у підтримці догляду за дітьми є важливим важелем як для підвищення охоплення дошкільною освітою та вихованням, так і для просування гендерної рівності на ринку праці (ILO, 2023^[9]).

Рисунок В1.2. Розрив у забезпеченні доглядом за дитиною (2024)

У роках



Примітка. Розрив у забезпеченні доглядом за дитиною визначається як проміжок часу між завершенням оплачуваної законодавчо встановленої відпустки для догляду за дитиною після її народження та моментом, коли сім'я набуває права на місце в закладі дошкільної освіти та виховання, що фінансується за державної підтримки. Законодавчо гарантоване право на дошкільну освіту та виховання — це встановлене законом право, яке зобов'язує органи публічної влади або установи надавати послуги дошкільної освіти та виховання особам, які відповідають визначеним критеріям. Це право має юридичну силу: особи, які мають на нього право, можуть вимагати його реалізації та за потреби вдаватися до засобів правового захисту, якщо зобов'язання не виконано.

1. Вік, з якого навчання в школі стає обов'язковим, становить 6 років, але законодавство дозволяє дітям відвідувати початкову школу з 5 років, і більшість дітей так і робить.
2. Вік, з якого навчання в школі стає обов'язковим, становить 6 років, але законодавство дозволяє дітям відвідувати початкову школу з 4 років, і більшість дітей відвідує її з 5 років.
3. Вік 5 років означає вік, з якого діти мають законне право на зарахування до початкової школи, а не законодавчо гарантоване право на дошкільну освіту та виховання.
4. Законодавчо гарантоване право різниться залежно від штату та місцевої юрисдикції. У більшості штатів мінімальний вік, з якого надається це право, становить 5 років, але в різних штатах і населених пунктах він коливається від 3 до 6 років. Вік початку обов'язкової освіти також залежить від субнаціонального утворення і становить від 5 до 7 років. Початкова освіта зазвичай починається з 6 років.
5. Законодавчо гарантоване право поширюється лише на заклади дошкільної освіти та спеціальні заклади дошкільної освіти.
6. Вік, з якого надається законодавчо гарантоване право, становить від 1 року до 1 року 8 місяців залежно від місяця народження.

Дані див. у таблиці В1.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/1he0vc>.

Системи відпусток для догляду за дитиною

У країнах ОЕСР тривалість і структура оплачуваних відпусток для догляду за дитиною суттєво різняться, що відображає різні пріоритети політики щодо підтримки сімей у період раннього дитинства. Таке розмаїття вказує на необхідність обережності під час міжнародних порівнянь, оскільки політика щодо догляду та сім'ї розвивається в різних національних контекстах і різниться за тривалістю, устроєм, рівнем компенсації та фактичним використанням.

У середньому оплачувана відпустка у зв'язку з вагітністю та пологами становить 18 тижнів, і в більшості країн ОЕСР і країн-партнерів її тривалість близька до цього рівня. Ця відпустка, як правило, є індивідуальним правом матері, безпосередньо пов'язаним із вагітністю та пологами, і зазвичай використовується безпосередньо перед пологами або після них. Кілька країн надають значно тривалішу відпустку — понад 55 тижнів у Болгарії та Греції.

Значно більше різняться додаткові оплачувані відпустки для догляду за дитиною та для догляду вдома, доступні матерям після відпустки у зв'язку з вагітністю та пологами. На відміну від останньої, ці права призначені для тривалішого догляду за дитиною і можуть бути закріплені за матерями, передаватися між батьками або розподілятися в межах сім'ї; відпустка, закріплена виключно за батьками-чоловіками, до цього показника не включається. Хоча ці періоди оплачуються, розміри виплат і умови прийнятності можуть відрізнятися від тих, що застосовуються до відпустки у зв'язку з вагітністю та пологами. Тривалість додаткової відпустки коливається від нуля в деяких країнах до понад двох років у Словаччині, Угорщині, Фінляндії та Чехії (таблиця В1.3).

Системи відпусток для догляду за дитиною мають помітний гендерний дисбаланс: у більшості країн значно більше відпустки або закріплено за матерями, або розподіляється в межах сім'ї, але переважно використовується матерями, ніж закріплено за батьками-чоловіками. Оплачувана відпустка для догляду за дитиною та для догляду вдома, закріплена саме за батьками-чоловіками (на відміну від відпустки при народженні дитини, яку беруть безпосередньо після пологів), залишається обмеженою: у середньому по країнах ОЕСР вона становить 11 тижнів, а в кількох країнах її немає взагалі. Водночас деякі країни надають батькам-чоловікам суттєвіші права, зокрема Японія, Корея та низка європейських країн (таблиця В1.3). Такі механізми відображають ширші зусилля, спрямовані на рівніший розподіл обов'язків із догляду за дітьми та підтримку участі жінок у ринку праці. Водночас країни дедалі більше різняться не лише обсягом відпустки, доступної батькам-чоловікам, а й тим, як відпустку структуровано, розподілено між батьками та впорядковано в часі.

У країнах ОЕСР системи відпусток для догляду за дитиною дедалі частіше розробляють так, щоб збалансувати цілі гендерної рівності, свободу вибору батьків і стимули для участі батьків-чоловіків, водночас підтримуючи повернення матерів до роботи та зменшуючи ризик тривалих перерв у трудовій діяльності після народження дитини. Проте організація та практичне використання відпусток суттєво різняться. У Фінляндії значна частина відпустки для догляду за дитиною не закріплена за жодним із батьків і може гнучко розподілятися між матір'ю та батьком: кожен із батьків має право на 160 днів допомоги по догляду за дитиною, з яких до 63 днів можна передати іншому. Фінська модель також дає змогу обом батькам частково брати відпустку одночасно та обліковує права в днях допомоги, а не в тижнях, що ілюструє складність відображення таких систем у міжнародних показниках (Government of Finland, 2026^[10]). У Німеччині батьки спільно мають право на 14 місяців допомоги по догляду за дитиною, причому кожен із батьків має взяти щонайменше два місяці та, як правило, може отримувати допомогу до 12 місяців. Решту місяців можна гнучко розподіляти між батьками, хоча одночасне отримання базової допомоги зазвичай обмежене, — це ілюструє, як системи відпусток можуть поєднувати стимули для участі батьків-чоловіків з обмеженнями щодо одночасного використання відпустки. В Іспанії відпустку у зв'язку з вагітністю та пологами і відпустку при народженні дитини для батька побудовано як повністю рівноцінні, індивідуальні права, що не підлягають передачі, з однаковою тривалістю та умовами оплати. Проте, хоча після реформи 2021 року, яка зрівняла тривалість відпусток на рівні 16 тижнів, батьки-чоловіки майже повсюдно стали користуватися відпусткою, значну її частину вони й далі використовують одночасно з матерями, що обмежує подовження загального періоду батьківського догляду (Farré et al., 2024^[11]; Recio Alcaide, Castellanos Serrano and Andrés Jiménez, 2024^[12]). Натомість у Чилі матері можуть передавати частину свого права на післяпологову відпустку батькам, починаючи із сьомого тижня, що запроваджує вибірковий механізм розподілу відпустки в домогосподарстві. Ці приклади демонструють розмаїття підходів до заохочення участі батьків-чоловіків у догляді та сприяння поверненню матерів на ринок праці, а також підкреслюють важливість урахування часу, можливості передачі та послідовності використання відпусток під час інтерпретації міжнародних показників тривалості та використання відпусток для догляду за дитиною.

Наявність права на відпустку не обов'язково означає однакове її використання обома батьками. На використання відпустки для догляду за дитиною суттєво впливають рівень компенсації та ширші структурні чинники, зокрема умови на ринку праці, культурні норми та соціально-економічне становище, які визначають рішення сімей. Дані європейських країн свідчать, що основними користувачами відпустки для догляду за дитиною залишаються жінки, тоді як нижча участь чоловіків і надалі посилює гендерну нерівність у догляді, зайнятості та заробітках (Lammi-Taskula et al., 2026^[13]). На практиці культура на робочому місці та нестабільність зайнятості також можуть утримувати жінок від використання відпустки. Наприклад, у Кореї частина жінок не використовує повністю свого права на відпустку для догляду за дитиною через побоювання щодо збереження робочого місця та низький рівень заміщення заробітку (Kim, Hwang and Kim, 2021^[14]; Lee, 2023^[15]).

Нерівність у доступі та використанні стосується також батьків-іммігрантів і представників меншин. Дослідження в Бельгії та країнах Північної Європи свідчать, що батьки-іммігранти часто рідше, ніж батьки, народжені в країні, користуються відпусткою для догляду за дитиною та пов'язаними заходами підтримки сімей. У Бельгії матері-мігрантки першого покоління, особливо марокканського та турецького походження, рідше користуються відпусткою для догляду за дитиною, частково через нестабільнішу зайнятість і труднощі з виконанням критеріїв прийнятності, пов'язаних із зайнятістю (Kil, Wood and Neels,

2017^[16]). У Швеції використання відпустки для догляду за дитиною батьками-іммігрантами також, як правило, нижче серед нещодавно прибулих мігрантів і тих, хто слабше закріпився на ринку праці (Tervola, Duvander and Mussino, 2017^[17]). Мовні бар'єри, недостатня обізнаність про свої права та адміністративна складність можуть додатково ускладнювати доступ до відпусток і їх використання сім'ями іммігрантів і меншин.

Наявність і щедрість відпусток для догляду за дитиною можуть також різнитися в межах країн залежно від субнаціональної політики та практик роботодавців. Наприклад, хоча у Сполучених Штатах немає загальнонаціональної обов'язкової оплачуваної відпустки для догляду за дитиною, кілька штатів, зокрема Вашингтон, Каліфорнія, Нью-Джерсі, Нью-Йорк, Род-Айленд, а також округ Колумбія, запровадили власні програми оплачуваних відпусток. Проте доступ залишається обмеженим: у 2021 році лише 23% працівників у США мали доступ до оплачуваної сімейної відпустки, переважно через пільги, що надаються роботодавцями, тоді як 89% мали доступ до неоплачуваної відпустки (OECD, 2022^[18]). В інших контекстах роботодавці можуть доповнювати законодавчо встановлені положення. Наприклад, у Бразилії законодавство загалом передбачає 120 днів відпустки у зв'язку з вагітністю та пологами та 5 днів відпустки для батька при народженні дитини. Однак у державному секторі та в деяких приватних компаніях, що беруть участь у спеціальних програмах, відпустку у зв'язку з вагітністю та пологами можна подовжити до 180 днів.

Вік початку дії та обсяг законодавчо гарантованого права на дошкільну освіту та виховання

За останнє десятиліття законодавчо гарантоване право на місце в закладі дошкільної освіти та виховання стало дедалі поширенішим. Таке право, як правило, зобов'язує органи публічної влади гарантувати доступ до послуг дошкільної освіти та виховання для дітей визначеного віку на запит батьків (Eurydice, 2025^[5]). Вік, з якого діє загальне законодавчо гарантоване право, суттєво різниться між країнами: від народження або майже від народження в таких країнах, як Бразилія, Корея, Мексика та Угорщина, до 5 років, як-от у Колумбії, Туреччині та Чилі. У деяких країнах право виникає ще до першого дня народження дитини, зокрема в Данії (6 місяців), Фінляндії (9 місяців) і Словенії (11 місяців), що відображає більш інтегровані системи для дітей раннього віку. У Латвії всі діти віком від 18 місяців до початку початкової освіти мають законодавчо гарантоване право на місце в закладі дошкільної освіти. Муніципалітети відповідають за забезпечення доступу, а якщо місця в муніципальному закладі немає, органи місцевого самоврядування мають покривати вартість відвідування приватного закладу дошкільної освіти для дітей, які мають на це право (таблиця В1.3).

У 2015–2024 роках у низці країн простежувалася чітка тенденція до ранішого надання права. Реформи були зосереджені на зниженні віку, з якого діє право, або на розширенні доступу за допомогою цільових заходів, зокрема зменшення плати чи запровадження інших критеріїв прийнятності для окремих груп. Одним із показових прикладів є Угорщина, де вік, з якого діє право, знизили з 3 років до народження. Крім того, деякі країни вперше запровадили законодавчо гарантоване право в цей період, зокрема Польща та Чехія — для дітей віком 3 роки, Литва — для дітей віком 4 роки, Словаччина — спочатку для дітей віком 4 роки з 2024/25 навчального року з поширенням на дітей віком 3 роки з 2025/26 навчального року (Eurydice Unit Slovakia, 2023^[19]), а також Туреччина — для дітей віком 5 років (таблиця В1.3).

Загальні або цільові законодавчо гарантовані права можуть підкріплюватися різними інструментами політики, зокрема заходами щодо підвищення доступності за вартістю, збільшення інтенсивності надання послуг і розширення їхньої наявності. Багато систем поєднують законодавчо гарантоване право зі структурою плати, що залежить від доходу, особливо до початку обов'язкової освіти. Наприклад, Данія, Словенія та Фінляндія забезпечують ранній доступ — до досягнення дитиною 1 року — через послуги повного дня з платою, що коригується відповідно до доходу домогосподарства. Інші країни поєднують безоплатне надання послуг із платними додатковими послугами. Швеція пропонує всім дітям віком від 3 років 15 годин безоплатної дошкільної освіти та виховання на тиждень, а також додаткові платні послуги (Serapioni, 2025^[20]). У Португалії дошкільна освіта та виховання для дітей віком 3–6 років є безоплатною в обсязі 25 годин на тиждень, а додаткові години оплачуються залежно від доходу, тоді як для молодших дітей застосовується поєднання фіксованої плати та плати, що залежить від доходу. Польща надає подібне право на 25 безоплатних годин на тиждень з 3 років, хоча його реалізація залишається нерівномірною, особливо для молодших дітей (Serapioni, 2025^[20]). На практиці

наявність місць і спроможність місцевих служб можуть впливати на доступ не менше, ніж формальні положення про законодавчо гарантоване право (вставка В1.2).

Зниження плати, збільшення кількості доступних місць, інвестиції в заклади догляду за дітьми та подовження годин роботи також можуть відігравати важливу роль у поліпшенні доступу та підтримці охоплення, особливо молодших дітей. У Чилі доступ до державних послуг дошкільної освіти та виховання організовано переважно через цільову політику, а не через повністю загальне законодавчо гарантоване право. Державні послуги дошкільної освіти та виховання, що надаються через JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles) і Fundación Integra, доступні безоплатно з 85-денного віку, а доступ гарантується дітям, які належать до 60% найбільш соціально-економічно вразливого населення. Крім того, стаття 203 Трудового кодексу Чилі встановлює право працюючих матерів, зайнятих у компаніях із 20 і більше працівницями, на доступ до послуг догляду за їхніми дітьми віком до двох років. Це право, від якого не можна відмовитися, має юридичну силу, а нагляд за його дотриманням здійснює Dirección del Trabajo (Ministry of Education of Chile, 2026^[21]; The Chilean Labour Directorate, 2026^[22]). У Новій Зеландії діє система освіти для дітей раннього та дошкільного віку зі спільним фінансуванням, у якій витрати розподіляються між урядом і батьками. Система значною мірою ґрунтується на моделі фінансування пропозиції залежно від попиту: більша частина публічного фінансування надходить безпосередньо постачальникам послуг у вигляді субсидій і грантів, що залежать від кількості охоплених дітей. Це включає загальні заходи, що залежать від обсягу діяльності, як-от ECE Subsidy та програма 20 Hours ECE, а також підтримку на основі потреб для соціально незахищених або віддалених громад через Equity funding та індивідуалізовану допомогу сім'ям через субсидії на догляд за дітьми та компенсації FamilyBoost (Ministry of Education of New Zealand, 2026^[23]). В Ірландії доступ до безоплатних загальних програм дошкільної освіти та виховання починається з віку 2 роки 8 місяців, проте участь не підкріплена законодавчо гарантованим правом (Department of Children, 2019^[24]). Литва та Люксембург надають по 20 годин безоплатної дошкільної освіти та виховання на тиждень. У Литві право виникає з 3 років, а в Люксембурзі воно доступне для дітей віком від 1 до 4 років (Serapioni, 2025^[20]).

Вік початку обов'язкової освіти

Зниження віку початку обов'язкової освіти з охопленням частини дошкільної освіти стає дедалі поширенішим важелем політики для підвищення охоплення дошкільною освітою та вихованням, особливо серед цільових груп. За останнє десятиліття кілька країн запровадили або розширили обов'язкову дошкільну освіту в межах ширших зусиль, спрямованих на підвищення участі. Проте дані щодо нещодавніх реформ свідчать, що наслідки такої політики не можна оцінювати лише за короткостроковими змінами в охопленні чи публічних видатках. У багатьох країнах рівень участі в освітніх програмах для дітей раннього та дошкільного віку був високим, а інфраструктура здебільшого існувала ще до реформ. Отже, зниження віку початку обов'язкового навчання слугувало закріпленню наявних моделей участі, посиленню законодавчих гарантій і підвищенню справедливості та інклюзивності, особливо для соціально незахищених груп (OECD, 2025^[6]).

Реформи, запроваджені з 2015 року, ілюструють цю тенденцію. Обов'язкову дошкільну освіту запроваджено або поширено на дітей віком 3 роки у Франції (2019) та Угорщині (2015); на дітей віком 4 роки — у Коста-Риці (2018), Греції (2020) та Румунії (2023) (при цьому Болгарія у 2023 році знизилася цей вік з 5 до 4 років); на дітей віком 5 років — у Бельгії (2020), Чехії (2017) та Словаччині (2021). В інших країнах, як-от у Фінляндії (2015), Литві (2016) та Швеції (2018), обов'язкову участь запроваджено для дітей віком 6 років. Ці зміни відображають поступовий перехід до ранішої загальної участі в структурованій освіті для дітей раннього та дошкільного віку. Як наслідок, нині щонайменше один рік дошкільної освіти є обов'язковим у 26 країнах ОЕСР і країнах-партнерах. У 13 країнах обов'язкова дошкільна освіта починається за рік до вступу до початкової школи, а в інших — раніше (таблиця В1.3).

Вставка В1.1. Інтерактивні візуалізації структури програм дошкільної освіти та виховання

Для надання додаткової контекстної інформації про програми дошкільної освіти та виховання створено інтерактивну онлайн-платформу. Вона містить відомості про різні типи програм, їхню тривалість і вік початку, а також інформацію щодо їхнього управління, рамкових освітніх програм і методів моніторингу.

Доступ до платформи можна отримати через інформаційну панель «Системи дошкільної освіти та виховання» (Early Childhood Education and Care (ECEC) Systems Dashboard).

Охоплення дітей віком до 3 років

Участь у дошкільній освіті та вихованні до 3 років тісно пов'язана з ширшою соціальною політикою, зокрема щодо відпусток для догляду за дитиною, підтримки доходів, субсидій на догляд за дітьми та часу, з якого надається доступ до послуг дошкільної освіти та виховання, — усі ці чинники, як зазначено вище, суттєво різняться між країнами ОЕСР. Міжнародні порівняння слід інтерпретувати з обережністю, оскільки вищий рівень охоплення не завжди є явною метою політики і може також відображати відмінності в уподобаннях сімей, умовах на ринку праці та механізмах догляду (UNESCO, 2026^[25]).

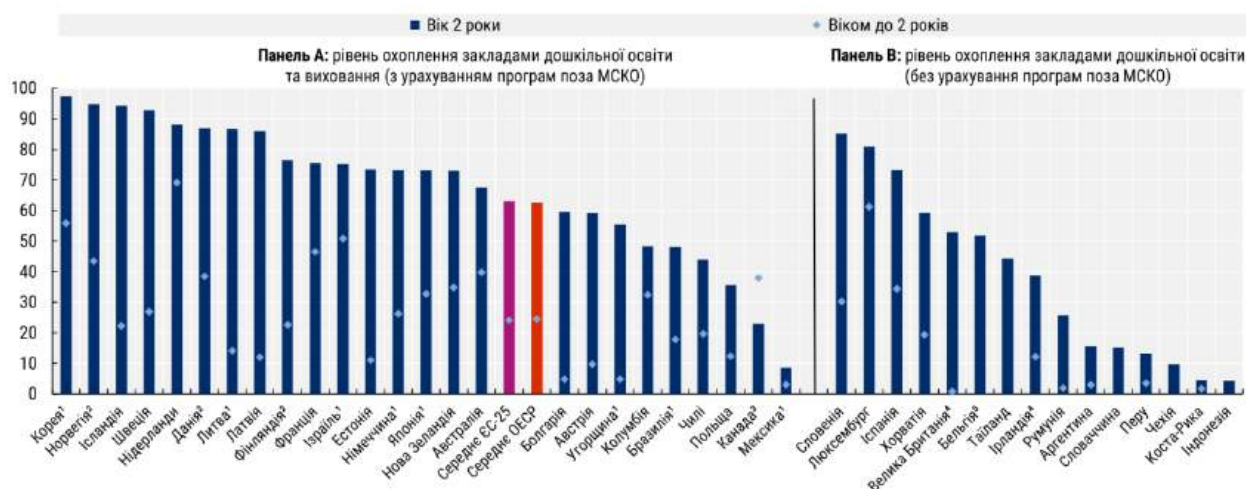
Послуги дошкільної освіти та виховання для наймолодших дітей можуть являти собою складне поєднання освітніх програм, класифікованих за МСКО, та інших зареєстрованих послуг, що залишаються поза класифікацією МСКО. У кількох країнах основною формою надання послуг для цієї вікової групи є інші зареєстровані послуги дошкільної освіти та виховання, які відповідають не всім критеріям МСКО 2011 (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015^[26]) (вставка В1.1). Наприклад, у Франції та Нідерландах діти віком до 3 років охоплені переважно такими послугами: рівень охоплення дітей віком до 2 років становить 47% у Франції та 69% у Нідерландах, а дітей віком 2 роки — відповідно 66% і 88% (таблиця В1.1). Натомість такі країни, як Ізраїль, Корея та Люксембург, досягають високого рівня участі переважно завдяки освітнім програмам розвитку дітей раннього віку (МСКО 01). Рівень охоплення цими послугами становить 51% дітей віком до 2 років і 75% дітей віком 2 роки в Ізраїлі, 56% і 97% у Кореї та 61% і 81% у Люксембурзі (таблиця В1.1).

Середній рівень охоплення дошкільною освітою та вихованням дітей віком 2 роки в країнах ОЕСР у 2024 році досяг 63%, але відмінності залишаються значними. Участь є майже загальною в Ісландії (94%), Кореї (97%), Норвегії (95%) і Швеції (93%), чому сприяють інтегровані системи та раннє право на дошкільну освіту та виховання. Натомість у Мексиці охоплення залишається дуже низьким — 9%, що ілюструє суттєві відмінності між країнами в участі у формальній дошкільній освіті та вихованні (рисунки В1.3).

У багатьох країнах участь дуже залежить від віку та різко зростає, коли дітям виповнюється два роки. Наприклад, у Латвії рівень охоплення зростає з 12% серед дітей віком до 2 років до 86% серед дітей віком 2 роки; подібні закономірності спостерігаються також в Ісландії, Литві та Швеції (рисунки В1.3).

Рисунок В1.3. Рівень охоплення дітей віком до 3 років освітніми програмами для дітей раннього та дошкільного віку (МСКО 0) та іншими послугами дошкільної освіти та виховання (поза МСКО), за віковими групами (2024)

У відсотках



Примітка. У деяких країнах існують інші зареєстровані послуги дошкільної освіти та виховання, які є частиною загальної системи надання послуг, але не відповідають усім критеріям рівня 0 МСКО 2011, щоб класифікуватися як освітні програми. На панелі А наведено країни, які або надають дані про охоплення цими іншими послугами, або в яких таких послуг немає. На панелі В наведено країни, де такі послуги існують, але дані про охоплення наявні лише для програм МСКО 0.

1. Послуг дошкільної освіти та виховання поза класифікацією МСКО немає.
2. Програми поза МСКО працюють у режимі вільного відвідування, тому реєстрація та відвідування не є регулярними.
3. Звітний період відрізняється від 2024 року.
4. Звітний період відрізняється від 2015 року.
5. Освітні програми для дітей раннього та дошкільного віку не охоплюють освітніх програм розвитку дітей раннього віку (МСКО 01), що пропонуються у Фламандській спільноті.

Дані див. у таблиці В1.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/1he0vc>.

Динаміка охоплення дітей віком до 3 років

Участь у дошкільній освіті та вихованні дітей віком до 2 років за останнє десятиліття зросла в кількох країнах, хоча це зростання залишається нерівномірним. В Ізраїлі зафіксовано одне з найбільш значних зростань: охоплення освітніми програмами розвитку дітей раннього віку збільшилося більш ніж удвічі — з 22% у 2015 році до 51% у 2024 році (таблиця В1.1). Цьому розширенню сприяли збільшення публічних інвестицій і зусилля з розширення доступу до субсидованих послуг догляду за дітьми в межах ширшої політики на ринку праці та сімейної політики (OECD, 2023^[27]). З 2015 року суттєве зростання участі дітей віком до 2 років відбулося також у Кореї та Нідерландах: на 23 відсоткові пункти — до 56% в послугах МСКО 01 у Кореї та на 25 відсоткових пунктів — до 69% в інших зареєстрованих послугах дошкільної освіти та виховання в Нідерландах (таблиця В1.1). У Кореї це зростання тісно пов'язане з тривалою політикою розширення послуг дошкільної освіти та виховання, зокрема із запровадженням безоплатного догляду за дітьми у 2012 році, податковими стимулами для зменшення фінансового тягаря виховання дітей і постійними зусиллями з побудови комплексної та інтегрованої системи дошкільної освіти та виховання (Dougherty and C. Morabito, 2023^[28]). Нещодавні реформи були також зосереджені на поліпшенні доступу завдяки кращій координації попиту та пропозиції й інтеграції системи (OECD, 2025^[29]). Натомість серед країн із повними даними про охоплення в Болгарії, Мексиці та Німеччині за останнє десятиліття зафіксовано лише помірне зростання — на кілька відсоткових пунктів (таблиця В1.1).

Рівень участі дітей віком 2 роки загалом вищий і в більшості країн зростав стабільніше. Найбільше зростання — щонайменше на 30 відсоткових пунктів — зафіксовано в Ізраїлі, Литві та Японії. У Фінляндії зростання охоплення з 53% у 2015 році до 77% у 2024 році відображає сталі інвестиції в дошкільну освіту та виховання і надання субсидованих послуг, причому публічне фінансування відіграє центральну роль у поліпшенні доступності та підтримці участі (таблиця В1.1). В Ірландії зростання з

15% до 39% тісно пов'язане з реформами політики, спрямованими на підвищення доступності за вартістю та розширення доступу (таблиця В1.1). Запровадження, а згодом і розширення програми дошкільної освіти та догляду (Early Childhood Care and Education, ECCE), а також запровадження у 2019 році Національної програми догляду за дітьми (National Childcare Scheme), яка передбачає субсидії залежно від доходу та загальні субсидії для дітей від 6 місяців, суттєво зменшили витрати сімей і заохотили участь (OECD, 2025^[30]).

Литва також зафіксувала суттєве зростання охоплення дітей віком 2 роки: участь за цей період зросла з 57% до 87%. Це зростання пов'язане з політикою забезпечення доступності за вартістю та доступу, зокрема з наданням безоплатних годин дошкільної освіти та виховання для малих дітей і потужними механізмами публічного фінансування, покликаними зменшити перешкоди для сімей (Eurydice, 2024^[31]). Такі підходи, що поєднують загальний доступ із фінансовою підтримкою, виявилися ефективними для розширення участі (OECD, 2025^[6]). У Польщі участь зросла з 16% до 36%, зокрема завдяки розширенню послуг поза формальними програмами МСКО (таблиця В1.1). Останніми роками стабільно зростає кількість закладів догляду за дітьми та муніципалітетів, що пропонують такі послуги, за підтримки публічного фінансування з національних і європейських джерел. Політика, спрямована на поліпшення географічного охоплення, особливо в сільській місцевості, і збільшення кількості доступних за вартістю місць у закладах догляду за дітьми, сприяла зростанню участі малих дітей (Eurydice, 2024^[32]).

Вставка В1.2. Незадоволений попит у закладах дошкільної освіти та виховання

Списки очікування на послуги дошкільної освіти та виховання залишаються поширеними в багатьох країнах ОЕСР, що свідчить про те, що законодавчо встановлені права не завжди перетворюються на негайний доступ, оскільки розширення спроможності може відставати від темпів розширення політики. Навіть у системах із високим загальним рівнем охоплення вузькі місця через місцеву або загальносистемну нестачу місць можуть затримувати початок раннього навчання дітей.

У 2024 році помітна частка керівників закладів дошкільної освіти повідомила, що в їхньому закладі є діти, які досі очікують на місце, зокрема в Данії (38%), Фламандській спільноті Бельгії (22%) та Швеції (21%). Слід зазначити, що ці відсотки відображають частку закладів, які повідомили про наявність списків очікування, а не частку дітей, які очікують на місце. Крім того, деякі діти можуть уже відвідувати інший заклад дошкільної освіти та виховання. У Данії, де всім дітям гарантовано доступ до відповідних їхньому віку послуг дошкільної освіти та виховання з 26-тижневого віку до вступу до школи, муніципалітети розподіляють місця відповідно до правил ведення списків очікування (The Ministry of Education of Denmark, 2026^[33]). Так само у Швеції повідомлення про списки очікування можуть частково відображати ситуації, коли сім'ї не отримують місця в обраному ними закладі, а не неможливість отримати доступ до дошкільної освіти та виховання взагалі. І в Данії, і у Швеції керівники часто повідомляють, що діти зрештою зараховуються після початкового очікування, що вказує на тимчасовий тиск на спроможність або обмеження в доступі до бажаних закладів, а не на постійну нестачу послуг. Натомість у таких країнах, як Іспанія та Японія, помітна частка керівників закладів повідомляє, що попит на рівні закладу формально не реєструється. Це може відображати організацію систем зарахування, оскільки розподілом місць і управлінням попитом часто займаються муніципалітети або органи управління освітою, а не окремі заклади. Відтак керівники закладів можуть мати обмежене уявлення про загальний попит, навіть якщо формальні процедури подання заяв, розподілу та моніторингу існують. Водночас у Колумбії, Ізраїлі та Туреччині повідомляють про менше затримок, і тиск, пов'язаний зі списками очікування, там видається обмеженішим (рисунок В1.4, панель А).

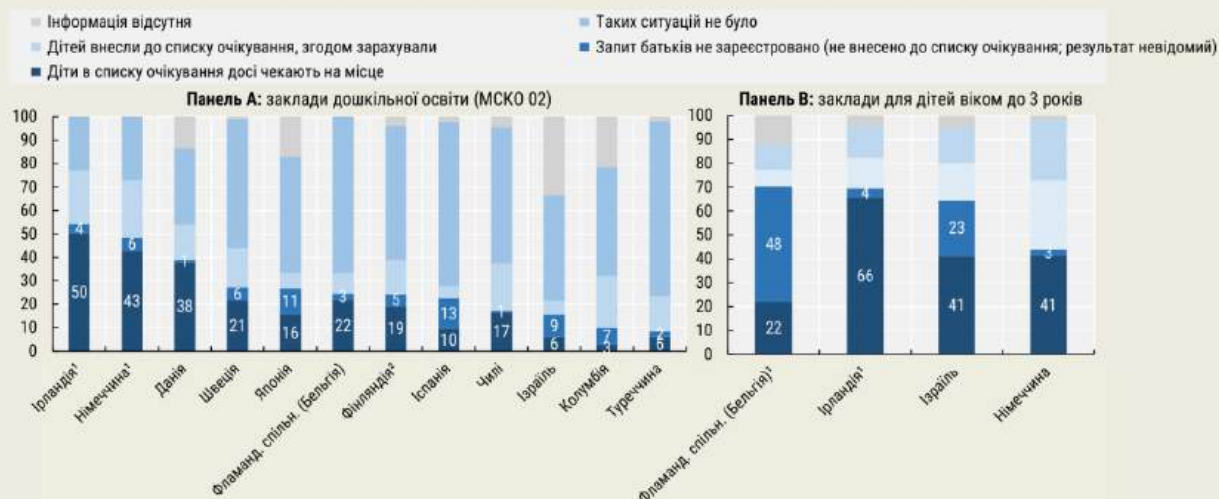
Обмеження спроможності більш виражені для дітей віком до 3 років. У Німеччині та Ізраїлі 41% керівників закладів для цієї вікової групи повідомили, що на момент опитування заявники залишалися в списках очікування, що вказує на постійну нестачу місць для цієї вікової групи (рисунок В1.4, панель В).

Можливі причини незадоволеного попиту в закладах дошкільної освіти та виховання

Незадоволений попит є результатом поєднання взаємопов'язаних чинників. По-перше, зростання зайнятості матерів і підвищення доступності послуг за вартістю можуть збільшувати попит швидше, ніж пропозиція здатна до нього пристосуватися. По-друге, обмеження з боку пропозиції, особливо нестача персоналу, пов'язана з труднощами в залученні працівників і низькою оплатою праці, можуть стримувати розширення. По-третє, устрій системи впливає на те, наскільки ефективно пропозиція реагує на попит: системи з більшою ринковою орієнтацією, як-от в Ірландії, можуть стикатися з проблемами координації, оскільки послуги надає велика кількість незалежних постачальників, що ускладнює розширення спроможності саме там, де вона найбільше потрібна. Нарешті, свою роль відіграє і демографічний тиск. В Ізраїлі високий рівень народжуваності підтримує значний попит на місця в закладах догляду за дітьми, особливо для молодших дітей, посилюючи тиск на наявну спроможність (Blank and Silverman, 2023^[34]; Tercatin, 2026^[35]). Загалом незадоволений попит відображає не лише недостатність послуг, а й взаємодію між устроєм політики, динамікою ринку праці та демографічними тенденціями.

Рисунок В1.4. Незадоволений попит у закладах дошкільної освіти та виховання (2024)

Частка закладів дошкільної освіти та виховання, керівники яких повідомили, що протягом 12 місяців до опитування мали місце зазначені ситуації



1. Оцінки слід інтерпретувати з обережністю через вищий ризик зміщення внаслідок неучасті респондентів.

2. Муніципалітети мають законодавчий обов'язок надати місце в закладі дошкільної освіти та виховання протягом 4 місяців після подання заяви (або протягом 2 тижнів у термінових випадках, наприклад у зв'язку з працевлаштуванням батьків). Сім'ї знають про це й подають заяви заздалегідь. Сім'ї також можуть очікувати на переведення до іншого закладу дошкільної освіти та виховання. У жодному з цих випадків це не свідчить про незадоволений попит як такий.

Джерело: (OECD, 2025^[36]), *Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening Early Childhood Education and Care*, TALIS, <https://doi.org/10.1787/20af08c0-en>.

Нещодавні заходи політики щодо незадоволеного попиту в закладах дошкільної освіти та виховання

Країни запровадили низку стратегій для розширення спроможності та скорочення списків очікування. У Німеччині нещодавні реформи були зосереджені на розширенні послуг завдяки сталим публічним інвестиціям і поліпшенню кадрових умов, а у 2025 році було посилено додаткові заходи на підтримку регіональних органів влади (КМК, 2022^[37]). В Ірландії модель базового фінансування (Core Funding), запроваджена у 2022 році, забезпечує постачальникам стабільне публічне фінансування в обмін на зобов'язання розширювати спроможність і поліпшувати доступність, маючи на меті поступово збільшувати обсяг послуг за збереження їхньої доступності за вартістю (Government of Ireland, 2022^[38]).

Подолання незадоволеного попиту є необхідною умовою для того, щоб системи дошкільної освіти та виховання забезпечували загальний і справедливий доступ, водночас підтримуючи участь у ринку праці. Недостатня спроможність може змушувати батьків, особливо матерів, покладатися на неформальний догляд, скорочувати робочий час або взагалі припиняти роботу, що посилює гендерну нерівність. Постійна нестача місць може також позначатися на якості, якщо швидке розширення призводить до збільшення кількості дітей на одного працівника або дедалі більшого залучення менш кваліфікованого персоналу. Тому узгодження пропозиції із законодавчо гарантованими правами має вирішальне значення для того, щоб усі діти могли скористатися перевагами ранньої освіти.

Охоплення дітей віком від 3 років до початку обов'язкової початкової освіти

Участь у дошкільній освіті та вихованні помітно зростає в міру наближення дітей до віку початку навчання в початковій школі, і майже загального охоплення зазвичай досягають у віці 4 або 5 років. У середньому по країнах ОЕСР рівень охоплення дітей віком 3 роки становить 77%, хоча у Франції та Ізраїлі участь уже є загальною (100%), а в Бельгії (98%), Угорщині (99%) і Великій Британії (98%) — майже загальною (таблиця В1.2). У таких країнах, як Коста-Рика (7%), Саудівська Аравія (5%) і Туреччина (15%), участь дітей цього віку залишається значно нижчою. Проте з наближенням до початкової освіти охоплення різко зростає, досягаючи 100% у віці 4 років у Коста-Риці та 87% у віці 5 років у Туреччині, що відображає розширення послуг, зосереджених на роках, які безпосередньо передують початковій освіті (таблиця В1.2). У деяких випадках участь може бути недооціненою через

відсутність даних щодо інших зареєстрованих послуг, які можуть забезпечувати додаткове охоплення в таких країнах, як Греція, Коста-Рика, Саудівська Аравія та Швейцарія (таблиця В1.2).

Коли дітям виповнюється 5 років, перехід до початкової освіти стає ключовим чинником відмінностей у рівні охоплення. Хоча в середньому по країнах ОЕСР більшість дітей цього віку здобувають дошкільну освіту (86%), значна частка дітей уже навчається в початковій школі в Австралії (75%), Ірландії (96%), Новій Зеландії (87%) і Великій Британії (97%). Отже, відмінності в національних освітніх структурах і типовому віці початку початкової освіти впливають на тип послуг, які відвідують діти до 6 років, — саме в цьому віці в середньому діти в країнах ОЕСР починають навчання в початковій школі (таблиця В1.2).

До 6 років виникає чіткий поділ між країнами ОЕСР, де діти залишаються в закладах дошкільної освіти, і тими, де вони вже перейшли до початкової освіти. У середньому 26% дітей цієї вікової групи все ще охоплені дошкільною освітою, тоді як 71% навчаються в початковій школі. У Латвії (95%), Польщі (99%), Фінляндії (96%) і Швеції (98%) переважна більшість дітей віком 6 років залишаються в дошкільній освіті. Натомість у таких країнах, як Індія, Ірландія, Корея, Перу та Японія, усі діти цього віку вже перейшли до початкової освіти (таблиця В1.2).

Вік початку обов'язкової освіти є ще одним визначальним чинником моделей охоплення. Серед дітей віком від 3 років до віку початку обов'язкової початкової освіти рівень охоплення досягає 96% або більше в більшості країн, які запровадили обов'язкову дошкільну освіту, зокрема в Бельгії, Ізраїлі, Латвії, Люксембурзі, Угорщині та Франції. Ранніший початок початкової освіти також пов'язаний із високим рівнем участі в дошкільній освіті та вихованні: охоплення дітей віком 3–4 роки досягає 95% в Ірландії та 99% у Великій Британії. Натомість там, де у віці 5 років немає обов'язкової участі на жодному рівні освіти, охоплення, як правило, залишається нижчим, що свідчить про те, що центральну роль у досягненні майже загальної участі відіграють інституційні рамки, а не лише вподобання батьків (рисунки В1.1 і таблиця В1.3).

Динаміка охоплення дітей віком від 3 років до початку обов'язкової початкової освіти

У 2015–2024 роках у країнах ОЕСР виявився чіткий зв'язок між зниженням віку початку обов'язкового навчання та суттєвим зростанням рівня охоплення. У середньому участь дітей віком від 3 років до початку початкової освіти за цей період зросла з 86% до 90% (таблиця В1.2). Найбільш виражене зростання відбулося в країнах, які впроваджували масштабні реформи політики. Наприклад, у Коста-Риці рівень охоплення цієї групи зріс з 51% до 72% після зниження віку початку обов'язкового навчання до 4 років. Так само в Бразилії, Литві та Словаччині зафіксовано зростання щонайменше на 10 відсоткових пунктів у міру поступової інтеграції дошкільної освіти до обов'язкової (таблиця В1.2 і рисунок В1.1). Наслідки цих реформ виходять за межі короткострокового зростання охоплення та можуть також відображати ширші зусилля щодо посилення інклюзивності й формалізації участі в системах дошкільної освіти та виховання (OECD, 2025^[6]). Загалом ці зміни вказують на ширший перехід у країнах ОЕСР до ранішого інституційного залучення до освіти з метою забезпечити, щоб більше дітей мали змогу навчатися в структурованому освітньому середовищі у свої формувальні роки.

Окрім змін у рамках обов'язкової освіти, зростанню участі сприяли також цільові заходи політики. У Хорватії охоплення цієї вікової групи зросло з 70% до 88% завдяки зусиллям із розширення інфраструктури дитячих садків, поліпшення доступу в сільських і недостатньо забезпечених послугами районах та посилення кадрового потенціалу (Eurydice Unit Croatia, 2022^[39]). У Туреччині участь зросла з 38% до 51%, що відображає сталі державні інвестиції в дошкільну освіту, зокрема будівництво нових дитячих садків і заходи з поліпшення доступу в соціально незахищених регіонах (OECD, 2020^[40]). У Люксембурзі також зафіксовано зростання на 10 відсоткових пунктів — до 96%, зокрема завдяки розширенню системи *Chèque-service assueil*, яка поєднує субсидії на догляд за дітьми з безоплатними годинами дошкільної освіти та виховання, щоб зменшити фінансові бар'єри для сімей (OECD, 2019^[41]).

Рамка моніторингу показників Цілі сталого розвитку 4 (ЦСР 4) також приділяє значну увагу участі дітей в освіті до вступу до початкової школи. Показник ЦСР 4.2.4 вимірює чистий рівень охоплення освітніми програмами для дітей раннього та дошкільного віку, відображаючи, якою мірою діти офіційної вікової групи мають доступ до можливостей раннього навчання, що підтримують їхній розвиток і майбутній освітній успіх. Доповнює цей показник показник ЦСР 4.2.2, який зосереджується саме на участі в організованому навчанні за рік до офіційного віку вступу до початкової школи, забезпечуючи глобально

порівнюваний вимір готовності дітей до формального навчання в школі. Читачі, які бажають докладніше ознайомитися з цими показниками, можуть скористатися інформаційною панеллю ОЕСР щодо ЦСР 4 (OECD SDG 4 Dashboard), яка надає інтерактивний доступ до показників ЦСР і результатів країн.

Визначення

Розрив у забезпеченні доглядом за дитиною — період між завершенням оплачуваної відпустки для догляду за дитиною та віком, з якого діти отримують законодавчо гарантоване право на доступ до послуг дошкільної освіти та виховання.

Дошкільна освіта та виховання (early childhood education and care, ECEC) — послуги та програми, що підтримують освіту, розвиток, добробут і догляд за малими дітьми до вступу до початкової школи, включно як з освітніми програмами, класифікованими як рівень 0 МСКО, так і з іншими регульованими формами догляду за дітьми поза формальною системою освіти.

Освіта дітей раннього та дошкільного віку (early childhood education, ECE) — саме освітній складник дошкільної освіти та виховання, що відповідає програмам, класифікованим як рівень 0 МСКО. Ці програми надають цілісні можливості навчання для підтримки когнітивного, фізичного, соціального та емоційного розвитку дітей за допомогою організованої та цілеспрямованої освітньої діяльності.

Послуги освіти дітей раннього та дошкільного віку — інституціоналізовані форми дошкільної освіти та виховання, зокрема в закладах, на базі громад і у визнаних домашніх умовах, що діють у межах національної нормативно-правової бази. Для цілей міжнародної звітності ці послуги мають передбачати цілеспрямовану освітню діяльність тривалістю щонайменше дві години на день і 100 днів на рік.

МСКО 01 — послуги з освітнього розвитку дітей раннього віку, що охоплюють програми, призначені переважно для дітей віком 0–2 роки. Ці програми мають цілеспрямований освітній зміст, покликаний підтримати досягнення ранніх етапів розвитку через організовану навчальну діяльність у закладах або у визнаних домашніх умовах. **МСКО 02** — програми дошкільної освіти, призначені, як правило, для дітей віком від 3 років до початку початкової освіти. Ці програми зосереджуються на соціалізації, ранньому навчанні та готовності до школи через структуровану та скеровану освітню діяльність.

Законодавчо гарантоване право на дошкільну освіту та виховання — встановлене законом право, яке зобов'язує органи публічної влади або установи надавати послуги дошкільної освіти та виховання особам, які відповідають визначеним критеріям. Це право має юридичну силу: особи, які мають на нього право, можуть вимагати його реалізації та за потреби вдаватися до засобів правового захисту, якщо зобов'язання не виконано.

Відпустка у зв'язку з вагітністю та пологами — відпустка зі збереженням місця роботи для працюючих жінок у період народження дитини (а в деяких країнах — і усиновлення).

Оплачувана відпустка для догляду за дитиною та для догляду вдома, закріплена за батьком, — тижні відпустки зі збереженням місця роботи, якими може скористатися лише батько або інший із батьків.

Оплачувана відпустка для догляду за дитиною та для догляду вдома, доступна матерям, охоплює всі тижні відпустки зі збереженням місця роботи для батьків, які часто доповнюють відпустку у зв'язку з вагітністю та пологами і відпустку при народженні дитини для батька та зазвичай настають після відпустки у зв'язку з вагітністю та пологами, а також відпустку, що дає змогу одному з батьків залишатися вдома для догляду за дитиною, за умови, що ці тижні або закріплені за матір'ю, або можуть розподілятися в межах сім'ї, за винятком тижнів, закріплених виключно за батьком.

Відпустка для батька при народженні дитини — відпустка зі збереженням місця роботи, доступна батькам у період народження дитини. Вона, як правило, коротша за відпустку у зв'язку з вагітністю та пологами і часто оплачується в розмірі повного або майже повного заробітку.

Незадоволений попит — ситуація, коли попит на послуги дошкільної освіти та виховання перевищує наявну пропозицію місць, що обмежує можливості сімей скористатися бажаними для них формами дошкільної освіти та виховання.

Методологія

Рівень охоплення

Чистий рівень охоплення обчислюється як відношення кількості дітей певного віку / вікової групи, охоплених дошкільною освітою та вихованням, до чисельності населення відповідного віку / вікової групи. Хоча в більшості випадків дані про охоплення та чисельність населення стосуються одного й того самого періоду, у деяких країнах можливі невідповідності через наявність даних і використання різних джерел. Тому під час обчислення рівня охоплення за віком дані про населення коригують: якщо сукупна кількість охоплених на всіх рівнях МСКО перевищує чисельність населення певного віку, дані про населення цього віку коригують до рівня загальної кількості охоплених відповідного віку.

Рівень охоплення дітей віком від 3 років до початку обов'язкової початкової освіти обчислюється за наведеною вище методологією. Показник для всіх країн починається з 3 років, але верхня вікова межа залежить від віку початку обов'язкової початкової освіти в кожній країні. Наприклад, оскільки в Австралії обов'язкова початкова освіта починається з 6 років, показник вимірює чистий рівень охоплення дітей віком від 3 до 5 років (включно).

Розрив у забезпеченні доглядом за дитиною

Розрив у забезпеченні доглядом за дитиною обчислюється як період між завершенням оплачуваної відпустки для догляду за дитиною та початком дії законодавчо гарантованого права на дошкільну освіту та виховання або обов'язкової освіти. Спершу тривалість відпустки для догляду за дитиною переводять із тижнів у роки: підсумовують відпустку у зв'язку з вагітністю та пологами, відпустку для догляду вдома для матерів і відпустку для батьків-чоловіків, а отриману суму ділять на 52. Якщо відпустка для догляду за дитиною перекривається з початком дії законодавчо гарантованого права, цей період перекриття віднімають, щоб уникнути подвійного обліку.

Для країн із загальним законодавчо гарантованим правом на дошкільну освіту та виховання розрив обчислюється як різниця між віком, з якого діє це право, і завершенням оплачуваної відпустки для догляду за дитиною. Якщо відпустка для догляду за дитиною триває довше, ніж до віку початку дії права, розрив вважається рівним нулю.

Для країн без загального законодавчо гарантованого права, а також у випадках, коли право не застосовується або дані про нього відсутні, розрив обчислюється як період між завершенням оплачуваної відпустки для догляду за дитиною та початком обов'язкової освіти — дошкільної чи початкової.

Джерела

Дані стосуються звітнього 2024 року (2023/24 навчального року) та ґрунтуються на спільному зборі даних статистики освіти UNESCO-UIS/OECD/Євростату, адміністрованому OECD у 2026 році. Докладніше див. Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/DCF64A14-EN>).

Інститут статистики ЮНЕСКО (UIS) надав частину даних для Аргентини, Індії, Індонезії, Китайської Народної Республіки, Південно-Африканської Республіки, Саудівської Аравії та Таїланду.

Дані про показники відпусток для догляду за дитиною взято із Сімейної бази даних OECD (OECD Family Database) (OECD, 2025^[42]).

Дані про незадоволений попит у закладах дошкільної освіти та виховання взято з TALIS 2024 (OECD, 2025^[36]).

Список використаних джерел

Berger, L., L. Panico and A. Solaz (2026), "Can early universal preschool reduce socioeconomic inequalities in child development? The role of duration and intensity of preschool attendance in the French birth cohort, Elfe", *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 76, pp. 272-286, <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2026.03.010>.

[4]

- Blank, C. and S. Silverman (2023), "Free early childhood education: Challenges and policy alternatives", *Early Childhood Research Series*, No. 11, Taub Center, <https://www.taubcenter.org/wp-content/uploads/2022/12/ECEC-Position-Paper-ENG-2023.pdf> (accessed on 10 May 2026). [34]
- Daly, M. and M. Uzunalioglu (2026), "The childcare gap in Europe: Probing policy constructions of work-life balance and parental agency", *Journal of Family Studies*, pp. 1-21, <https://doi.org/10.1080/13229400.2026.2626691>. [8]
- Department of Children, D. (2019), *Early Childhood Care and Education Programme (ECCE)*, <https://www.gov.ie/en/department-of-children-disability-and-equality/publications/early-childhood-care-and-education-programme-ecce/> (accessed on 29 May 2026). [24]
- Dougherty, S. and C. Morabito (2023), *OECD Journal on Budgeting, Volume 2023 Issue 2*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/79ab69f5-en> (accessed on 10 May 2026). [28]
- Eurydice (2025), *Data and Visuals: Gap between childcare leave and place guarantee in ECEC*, European Commission, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/early-childhood-education-and-care> (accessed on 10 May 2026). [5]
- Eurydice (2024), *Early childhood education and care in Lithuania: Access*, European Commission, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/lithuania/access> (accessed on 10 May 2026). [31]
- Eurydice (2024), *Early childhood education and care in Poland: Access*, European Commission, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/poland/access> (accessed on 10 May 2026). [32]
- Eurydice Unit Croatia (2022), *Croatia: Comprehensive steps to improve early childhood education and care (ECEC)*, European Commission, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/croatia-comprehensive-steps-improve-early-childhood-education-and-care-ecce> (accessed on 10 May 2026). [39]
- Eurydice Unit Slovakia (2023), *Slovakia: Introduction of a legal entitlement to pre-primary education*, European Commission, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/slovakia-introduction-legal-entitlement-pre-primary-education> (accessed on 10 May 2026). [19]
- Farré, L. et al. (2024), "¿Qué sabemos sobre el uso de los permisos de paternidad en España?", *EsadeEcPol Brief*, No. 46, Center for Economic Policy, <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/que-sabemos-sobre-el-uso-de-los-permisos-de-paternidad-en-espana/> (accessed on 19 May 2026). [11]
- Government of Finland (2026), *Family benefits*, Ministry of Social Affairs and Health, <https://stm.fi/en/income-security/financial-assistance-families> (accessed on 19 May 2026). [10]
- Government of Ireland (2022), *Minister O’Gorman launches ‘Together for Better’ new funding model for Early Learning and Care and School Age Childcare as Core Funding contracts begin for 4,000 services*, Department of Children, Disability and Equality, <https://www.gov.ie/en/department-of-children-disability-and-equality/press-releases/minister-ogorman-launches-together-for-better-new-funding-model-for-early-learning-and-care-and-school-age-childcare-as-core-funding-contracts-begin-for-4000-services/> (accessed on 10 May 2026). [38]
- Hobson, B. (2011), "The agency gap in work-life balance: Applying Sen’s capabilities framework within European contexts", *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, Vol. 18/2, pp. 147-167, <https://doi.org/10.1093/sp/jxr012>. [7]
- ILO (2023), "The benefits of investing in transformative childcare policy packages towards gender equality and social justice", *ILO Brief*, International Labour Organization, Geneva, <https://doi.org/10.54394/LCOE5158>. [9]
- Kil, T., J. Wood and K. Neels (2017), "Parental leave uptake among migrant and native mothers in Belgium", *N-IUSSP*, <https://www.niussp.org/fertility-and-reproduction/parental-leave-uptake-among-migrant-and-native-mothers-in-belgium/> (accessed on 13 May 2026). [16]
- Kim, E., W. Hwang and M. Kim (2021), "Determinants of perceived accessibility of maternity leave and childcare leave in South Korea", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 18/19, p. 10286, <https://doi.org/10.3390/ijerph181910286>. [14]
- KMK (2022), *Excerpt - Early Childhood Education and Care*, Standing Conference of the Ministers of Education, Science and Cultural Affairs, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/EN/early_childhood_education_and_care.pdf. [37]
- Lammi-Taskula, J. et al. (2026), *Mapping the Unknown: Research Gaps in Parenting Leave Inequality Research in Europe*, COST Action Parental Leave Policies and Social Sustainability (Sustainability@Leave), https://osf.io/preprints/socarxiv/8kbsz_v1 (accessed on 10 May 2026). [13]
- Lee, Y. (2023), "Norms about childcare, working hours, and fathers’ uptake of parental leave in South Korea", *Community, Work and Family*, Vol. 26/4, pp. 466-491, <https://doi.org/10.1080/13668803.2022.2031889>. [15]
- Ministry of Education of Chile (2026), *Early Childhood Education Admission Regulations*. [21]
- Ministry of Education of New Zealand (2026), *Early Childhood Education Funding Review Ministerial Advisory Group: Report on Discovery Phase engagement September 2025 – January 2026*, <https://www.education.govt.nz/our-work/strategies-policies-and-programmes/early-learning/ministerial-advisory-group-early-childhood-education-funding-system-review/early-childhood-education-funding-system-review-engagement> (accessed on 28 May 2026). [23]

- OECD (2025), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>. [6]
- OECD (2025), “Indicator PF2.1. Parental leave systems”, *OECD Family Database*, https://webfs.oecd.org/els-com/Family_Database/PF2_1_Parental_leave_systems.pdf (accessed on 16 July 2024). [42]
- OECD (2025), *Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening Early Childhood Education and Care*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/20af08c0-en>. [36]
- OECD (2025), *Starting Strong VIII Country Notes: Ireland*, OECD, Paris, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/support-materials/2025/01/reducing-inequalities-by-investing-in-early-childhood-education-and-care_a0fd3f31/Ireland-country-note25Feb.pdf (accessed on 10 May 2026). [30]
- OECD (2025), *Starting Strong VIII Country Notes: Korea*, OECD, Paris, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/support-materials/2025/01/reducing-inequalities-by-investing-in-early-childhood-education-and-care_a0fd3f31/Korea-country-note-25Feb.pdf (accessed on 10 May 2026). [29]
- OECD (2023), *OECD Economic Surveys: Israel 2023*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/901365a6-en>. [27]
- OECD (2022), *OECD Economic Surveys: United States 2022*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eeb7cbe9-en> (accessed on 8 May 2024). [18]
- OECD (2021), *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>. [3]
- OECD (2020), “Education policy outlook in Turkey”, *OECD Education Policy Perspectives*, No. 23, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7c69f4c-en>. [40]
- OECD (2019), *Luxembourg – Starting Strong VI Country Note*, OECD, Paris, <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/ecec/migrate/starting-strong-vi/StartingStrongVI-CountryNote-Luxembourg.pdf> (accessed on 10 May 2026). [41]
- OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>. [26]
- Recio Alcaide, A., C. Castellanos Serrano and J. Andrés Jiménez (2024), “¿Cómo incide el nuevo diseño de los permisos de nacimiento en la corresponsabilidad? Un análisis con registros administrativos de la Seguridad Social de 2016 a 2023”, *Papeles de Trabajo*, No. 4/2024, Instituto de Estudios Fiscales, Madrid, <https://cpage.mpr.gob.es/producto/como-incide-el-nuevo-diseno-de-los-permisos-de-nacimiento-en-la-corresponsabilidad/> (accessed on 19 May 2026). [12]
- Serapioni, M. (2025), *Childcare Gap in the European Union: A 2025 Overview*, COFACE, https://coface-eu.org/wp-content/uploads/2025/02/Observatory_childcaregap_website.pdf (accessed on 10 May 2026). [20]
- Shuey, E. and M. Kankaraš (2018), “The power and promise of early learning”, *OECD Education Working Papers*, No. 186, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f9b2e53f-en>. [2]
- Tercatin, R. (2026), *Jerusalem daycare deaths put spotlight on longstanding gaps in Haredi early childhood care*, The Times of Israel, <https://www.timesofisrael.com/jerusalem-daycare-deaths-put-spotlight-on-longstanding-gaps-in-haredi-early-childhood-care/> (accessed on 10 May 2026). [35]
- Tervola, J., A. Duvander and E. Mussino (2017), “Promoting parental leave for immigrant fathers—What role does policy play?”, *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, Vol. 24/3, pp. 269-297, <https://doi.org/10.1093/sp/jxx006>. [17]
- The Chilean Labour Directorate (2026), *Right to a Nursery*, <https://www.dt.gob.cl/portal/1626/w3-article-59956.html> (accessed on 28 May 2026). [22]
- The Ministry of Education of Denmark (2026), *Admission to daycare*, <https://uvm.dk/dagtilbud/plads-i-dagtilbud/optagelse-i-dagtilbud> (accessed on 26 June 2026). [33]
- UNESCO (2026), *Global Education Monitoring Report 2026: Access and Equity, Countdown to 2030*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, <https://doi.org/10.54676/JLKL3223>. [25]
- Yoshikawa, H., C. Weiland and J. Brooks-Gunn (2016), “When does preschool matter?”, *The Future of Children*, Vol. 26/2, pp. 21-35, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118535.pdf>. [1]

Таблиці до розділу В1

Таблиці та примітки

Таблиця В1.1	Динаміка охоплення дітей віком до 3 років за типом послуг (2015 і 2024)
Таблиця В1.2	Охоплення дітей віком понад 2 роки за віком і типом послуг (2024)
Таблиця В1.3	Тривалість відпустки для догляду за дитиною (2025) та динаміка віку, з якого законодавчо гарантується право на дошкільну освіту та виховання і починається обов'язкова освіта (2015 і 2024)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/1he0vc>. Для доступу до додаткових даних та/або інших освітніх показників скористайтесь OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що OECD Data Explorer містить найновіші дані.

Таблиця В1.1. Динаміка охоплення дітей віком до 3 років за типом послуг (2015 і 2024)

Державні та приватні заклади

	Віком до 2 років				Віком 2 роки					
	Інші зареєстровані послуги дошкільної освіти та виховання		Освітні програми розвитку дітей раннього віку (МСКО 01)		Інші зареєстровані послуги дошкільної освіти та виховання		Освітні програми розвитку дітей раннього віку (МСКО 01)		Дошкільна освіта (МСКО 02)	
	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Країни ОЕСР										
Австралія			29	36	1	2	56	65	0	0
Австрія ¹	x(5)	x(6)	6	10	7 ^d	6 ^d	32	45	7	8
Бельгія	m	m	m	m	m	m	m	m	52	52
Канада ²	m	18	m	20	m	23	m	45	m	m
Чилі	0	0	13	20	1	1	30	43	1	0
Колумбія	m	27	m	6	m	21	m	27	1	0
Коста-Рика	m	m	1	2	m	m	3	5	0	0
Чехія	m	m	a	a	m	m	a	a	13	10
Данія	m	m	42	39	m	m	90	87	1	0
Естонія ³	1	3	5	8	7	8	x(9)	x(10)	61 ^d	66 ^d
Фінляндія	m	m	15	23	m	m	53	77	0	0
Франція	m	47	a	a	m	66	a	a	12	10
Німеччина	a	a	23	26	a	a	66	73	0	0
Греція	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Угорщина	a	a	m	5	a	a	m	55	0	0
Ісландія	m	m	21	22	m	m	95	94	0	0
Ірландія ⁴	m	m	4	12	m	m	15	39	0	0
Ізраїль	a	a	22	51	a	a	40	75	0	0
Італія	m	m	a	m	m	m	a	m	16	14
Японія	a	a	17	33	a	a	36	63	4	10
Корея	a	a	33	56	a	a	89	97	0	0
Латвія ¹	m	x(6)	7	12	m	3 ^d	67	83	0	0
Литва	a	a	6	14	a	a	57	87	0	0
Люксембург	m	m	m	61	m	m	m	81	m	0
Мексика	a	a	1	3	a	a	5	4	0	5
Нідерланди	44	69	a	a	78	88	a	a	0	0
Нова Зеландія	5	4	30	31	8	5	65	68	0	0
Норвегія	m	m	36	43	m	m	91	95	0	0
Польща	4	12	a	a	9	28	a	a	7	7
Португалія	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0
Словаччина	m	m	a	a	m	m	a	a	13	15
Словенія	m	m	21	30	m	m	69	85	0	0
Іспанія	m	m	23	34	m	m	56	73	0	0
Швеція	1	0	24	27	3	1	87	92	0	0
Швейцарія	m	m	a	a	m	m	a	a	0	0
Туреччина	a	a	m	m	a	a	m	m	0	0
Велика Британія ⁴	m	m	1	1	m	m	55	53	0	0
Сполучені Штати	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ОЕСР	m	m	13	19	m	m	40	50	6	6
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ										
Аргентина	m	m	2	3	m	m	10	15	0	0
Бразилія	a	a	11	18	a	a	32	48	0	0
Болгарія	4	5	a	a	39	44	a	a	11	16
Китай	m	m	a	a	m	m	a	a	m	m
Хорватія	m	m	11	19	m	m	31	49	6	10
Індія	m	m	a	a	m	m	a	a	0	0
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0
Перу	m	m	0	4	m	m	0	13	0	0
Румунія	m	m	1	2	m	m	6	12	12	14
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0
Таїланд ⁴	m	m	m	m	m	m	m	m	1	1
Середнє ЄС-25	m	m	14	21	m	m	52	67	9	9
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	2	3

Примітка. Дошкільна освіта (ECE) = МСКО 0; інші зареєстровані послуги дошкільної освіти та виховання = послуги дошкільної освіти та виховання, що виходять за межі МСКО 0, оскільки не відповідають усім критеріям МСКО. Для віднесення до МСКО 0 послуги дошкільної освіти та виховання мають: 1) мати належні цілеспрямовані освітні властивості; 2) бути інституціоналізованими (зазвичай на базі закладу освіти або іншим чином інституціоналізованими для групи дітей); 3) мати інтенсивність освітньої діяльності щонайменше 2 години на день і тривалість щонайменше 100 днів на рік; 4) мати нормативно-правову базу, визнану відповідними національними органами влади (наприклад, освітню програму); 5) мати підготовлений або акредитований персонал (наприклад, вимоги щодо педагогічної кваліфікації вихователів).

1. Для інших зареєстрованих послуг дошкільної освіти та виховання показник для 2-річних дітей охоплює також дітей віком до 2 років.

2. Звітний період відрізняється від 2024: 2023 для Канади.

3. Показник для освітніх програм розвитку дітей раннього віку (МСКО 01) для дітей віком до 2 років охоплює всіх здобувачів дошкільної освіти (МСКО 0).

4. Звітний період відрізняється від 2015: 2017 для Ірландії; 2019 для Таїланду; 2020 для Великої Британії.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/1he0vc>.

Таблиця В1.2. Охоплення дітей віком понад 2 роки за віком і типом послуг (2024)

Державні та приватні заклади

	Віком 3 роки		Віком 4 роки		Віком 5 років		Віком 6 років		Від 3 років до віку початку обов'язкової початкової освіти	
	Інші зареєстровані послуги дошкільної освіти та виховання	Дошкільна освіта (МСКО 0)	Дошкільна освіта (МСКО 0)	Початкова освіта	Дошкільна освіта (МСКО 0)	Початкова освіта	Дошкільна освіта (МСКО 0)	Початкова освіта	Усі програми	
									2015	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Країни ОЕСР										
Австралія ¹	2	81	93	2	25	75	2	98	85	92
Австрія ²	2	81	93	0	97	0	42	57	88	91
Бельгія ³	m	98	98	0	97	1	4	94	98	98
Канада	m	m	m	0	93	0	0	96	m	m
Чилі	0	61	83	0	91	0	24	69	79	79
Колумбія	9	55	78	0	84	16	5	82	87	78
Коста-Рика	m	7	100	0	100	0	2	97	51	72
Чехія	m	74	88	0	94	0	47	47	85	85
Данія	m	95	97	0	96	1	6	93	98	96
Естонія	2	88	91	0	93	0	91	1	91	91
Фінляндія	m	87	91	0	93	0	96	0	80	92
Франція	0	100	100	0	99	1	2	98	100	100
Німеччина	a	92	96	0	98	0	42	58	96	96
Греція ³	m	0	97	0	100	0	5	95	63	66
Угорщина	a	99	98	0	97	0	54	41	92	98
Ісландія	m	96	96	0	96	0	0	99	97	96
Ірландія ⁴	m	91	79	18	2	96	0	100	m	95
Ізраїль	a	100	97	0	96	1	11	85	98	98
Італія ³	m	92	95	0	89	7	1	97	96	94
Японія	a	90	97	0	98	0	0	100	91	95
Корея	a	96	97	0	94	0	0	100	92	96
Латвія	1	93	95	0	97	0	95	3	93	96
Литва	a	96	98	0	98	0	91	9	87	98
Люксембург	m	91	98	0	99	1	33	67	86	96
Мексика	a	43	81	0	75	25	1	98	79	75
Нідерланди	2	88	94	0	98	0	0	99	93	94
Нова Зеландія ¹	3	82	86	0	8	87	0	97	94	88
Норвегія	m	97	97	0	98	0	1	99	97	97
Польща	3	87	96	0	100	0	99	1	m	96
Португалія	m	84	96	0	100	0	17	83	89	94
Словаччина	m	71	81	0	93	0	44	54	72	82
Словенія	m	91	94	0	96	0	10	88	88	94
Іспанія	m	97	98	0	98	0	1	98	97	98
Швеція	1	95	96	0	96	0	98	1	94	96
Швейцарія	m	2	49	0	98	1	53	47	m	m
Туреччина ³	a	15	43	0	87	2	11	89	38	51
Велика Британія	m	98	98	2	0	97	0	99	100	99
Сполучені Штати ³	m	41	67	0	86	4	20	72	67	66
Середнє ОЕСР	m	77	90	1	86	11	26	71	86	90
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ										
Аргентина	m	57	88	0	94	0	0	96	74	81
Бразилія	a	65	84	0	92	1	16	81	71	81
Болгарія	0	80	89	0	93	0	89	5	85	89
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	80	84	0	86	0	82	18	70	88
Індія ^{3,5}	m	38	60	40	49	51	0	100	72	82
Індонезія ⁵	m	11	41	0	69	0	52	36	76	53
Перу	m	79	92	0	99	0	0	100	m	90
Румунія	m	70	79	0	81	0	15	73	85	76
Саудівська Аравія ³	m	5	14	0	59	5	1	99	1	2
Південно-Африканська Республіка ^{5,6}	m	m	m	0	m	0	m	31	m	m
Таїланд	m	86	88	0	94	2	6	89	m	90
Середнє ЄС-25	m	85	93	1	92	4	43	55	88	92
Середнє G20	m	62	77	3	75	17	9	89	76	78

Примітка. Дошкільна освіта (ECE) = МСКО 0; інші зареєстровані послуги дошкільної освіти та виховання = послуги дошкільної освіти та виховання, що виходять за межі МСКО 0, оскільки не відповідають усім критеріям МСКО. Для віднесення до МСКО 0 послуги дошкільної освіти та виховання мають: 1) мати належні цілеспрямовані освітні властивості; 2) бути інституціоналізованими (зазвичай на базі закладу освіти або іншим чином інституціоналізованими для групи дітей); 3) мати інтенсивність освітньої діяльності щонайменше 2 години на день і тривалість щонайменше 100 днів на рік; 4) мати нормативно-правову базу, визнану відповідними національними органами влади (наприклад, освітню програму); 5) мати підготовлений або акредитований персонал (наприклад, вимоги щодо педагогічної кваліфікації вихователів).

- Законодавчо встановлений вік початку обов'язкового навчання в школі — 6 років, проте законодавство дозволяє дітям відвідувати початкову школу з 5 років, і більшість із них так і робить.
- Для інших зареєстрованих послуг дошкільної освіти та виховання показник для 3-річних дітей охоплює також дітей віком 4 і 5 років.
- Дошкільна освіта не охоплює освітніх програм розвитку дітей раннього віку (МСКО 01).

4. Законодавчо встановлений вік початку обов'язкового навчання в школі — 6 років, проте законодавство дозволяє дітям відвідувати початкову школу з 4 років, і більшість починає її відвідувати з 5 років.
 5. Звітний період відрізняється від 2015: 2016 для Індонезії; 2018 для Південно-Африканської Республіки; 2020 для Індії.
 6. Звітний період відрізняється від 2024: 2023 для Південно-Африканської Республіки.
- Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/1he0vc>.

Таблиця В1.3. Тривалість відпустки для догляду за дитиною (2025) та динаміка віку, з якого законодавчо гарантується право на дошкільну освіту та виховання і починається обов'язкова освіта (2015 і 2024)

	Тривалість відпустки для догляду за дитиною (у тижнях)				Вік, з якого законодавчо гарантується право на дошкільну освіту та виховання		Вік початку обов'язкової дошкільної освіти		Типовий вік початку початкової освіти
	Оплачувана відпустка у зв'язку з вагітністю та пологами	Оплачувана відпустка для догляду за дитиною, доступна матерям	Оплачувана відпустка батька при народженні дитини	Оплачувана відпустка для догляду за дитиною, зарезервована для батьків					
	2025	2025	2025	2025	2015	2024	2015	2024	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Країни ОЕСР									
Австралія ¹	2	18	0	2	a	a	a	a	5
Австрія	16	44	4	9	a	a	5	5	6
Бельгія	15	17	4	17	3	2,5	a	5	6
Канада	16	35	0	5	a	a	a	a	6
Чилі	18	12	1	0	5	5	a	a	6
Колумбія	18	0	3	0	5	5	5	5	6
Коста-Рика	17	0	2	0	5	4	a	4	6
Чехія	28	136	2	0	a	3	a	5	6
Данія	22	19	2	9	1	0,5	a	a	6
Естонія	14	68	4	0	2	1,5	a	a	7
Фінляндія	7	154	0	27	1	0,75	a	6	7
Франція	16	26	4	26	3	3	a	3	6
Німеччина	14	44	0	9	1	1	a	a	6
Греція	56	9	3	9	4	4	a	4	6
Угорщина	24	136	2	9	3	0	3	3	6
Ісландія	26	6	0	20	a	a	a	a	6
Ірландія ²	26	9	2	7	a	a	a	a	5
Ізраїль	15	0	0	0	3	3	3	3	6
Італія	22	26	2	13	a	a	a	a	6
Японія	14	44	4	48	m	3	a	a	6
Корея	13	78	4	78	0	0	a	a	6
Латвія	16	78	2	9	2	1,5	5	5	7
Литва	18	62	4	9	a	4	a	6	7
Люксембург	20	26	2	26	3	3	4	4	6
Мексика	12	0	1	0	m	0	3	3	6
Нідерланди	16	9	6	9	4	4	5	5	6
Нова Зеландія ^{1,3}	26	0	0	0	5	5	a	a	5
Норвегія ⁴	18	68	0	15	1	1,6	a	a	6
Польща	20	32	2	9	a	3	6	6	7
Португалія	6	24	5	17	3	3	a	a	6
Словаччина	34	130	2	26	a	4	a	5	6
Словенія	15	37	2	9	1	0,92	a	a	6
Іспанія	16	0	16	0	3	3	a	a	6
Швеція	13	43	1	13	1	1	a	6	7
Швейцарія	14	0	2	0	4	4	4	4	6
Туреччина	16	0	1	0	m	5	a	a	6
Велика Британія ⁵	39	0	2	0	3	3	a	a	5
Сполучені Штати ⁶	0	0	0	0	m	3–6	5	5	6
Середнє ОЕСР	18	37	2	11	3	3	4	5	6
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ									
Аргентина	m	m	m	m	m	m	4	4	6
Бразилія	17	0	1	0	0	0	4	4	6
Болгарія	59	52	2	0	5	3	5	4	7
Китай	m	m	m	m	m	m	a	a	6
Хорватія	30	26	4	9	a	a	6	6	7
Індія	m	m	m	m	m	m	a	a	6
Індонезія	m	m	m	m	m	m	a	a	7
Перу	m	m	m	m	m	m	5	5	6
Румунія	18	86	2	9	a	4	a	4	6
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	a	a	6
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	a	a	7
Таїланд	m	m	m	m	m	m	a	a	6
Середнє ЄС-25	22	52	3	11	2	4	5	5	6
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	6

Примітка. Відпустка у зв'язку з вагітністю та пологами означає відпустку зі збереженням місця роботи для працюючих жінок у період народження дитини (а в деяких країнах — і усиновлення). Відпустка для догляду за дитиною, доступна матерям, охоплює всі тижні відпустки зі збереженням місця роботи для батьків, які часто доповнюють відпустку у зв'язку з вагітністю та пологами і відпустку батька при народженні дитини та зазвичай настають після відпустки у зв'язку з вагітністю та пологами, а також відпустку, що дає змогу одному з батьків залишатися вдома для догляду за дитиною, за умови що ці тижні зарезервовано для матері або їх можна розподіляти в межах сім'ї, за винятком тижнів, зарезервованих виключно для батька. Оплата відпустки для догляду за дитиною, зарезервована для батьків, означає тижні відпустки зі збереженням місця роботи, якими може скористатися лише батько або інший з батьків. Законодавчо гарантоване право на дошкільну освіту та виховання означає встановлене законом право, яке зобов'язує органи державної влади або заклади надавати послуги дошкільної

освіти та виховання особам, що відповідають визначеним критеріям. Це право має правову силу: особи, які мають на нього право, можуть ним скористатися і, за потреби, звернутися по правовий захист, якщо зобов'язання не виконано.

1. Законодавчо встановлений вік початку обов'язкового навчання в школі — 6 років, проте законодавство дозволяє дітям відвідувати початкову школу з 5 років, і більшість із них так і робить.
2. Законодавчо встановлений вік початку обов'язкового навчання в школі — 6 років, проте законодавство дозволяє дітям відвідувати початкову школу з 4 років, і більшість починає її відвідувати з 5 років.
3. Вік 5 років — це вік, з якого діти мають законодавчо гарантоване право вступити до початкової школи, а не право на дошкільну освіту та виховання.
4. Вік, з якого законодавчо гарантується право, становить від 1 року до 1 року і 8 місяців залежно від місяця народження.
5. Законодавчо гарантоване право поширюється лише на дошкільні заклади та спеціальні дошкільні заклади.
6. Законодавчо гарантоване право відрізняється залежно від штату та місцевої юрисдикції. У більшості штатів мінімальний вік, з якого гарантується право, становить 5 років, але в різних штатах і населених пунктах він коливається від 3 до 6 років. Вік початку обов'язкової освіти також залежить від суб'єкта адміністративно-територіального устрою і коливається від 5 до 7 років. Початкова освіта зазвичай починається з 6 років.

Джерело: дані про тривалість відпустки для догляду за дитиною отримано з бази даних ОЕСР щодо сімей (Family Database) (OECD, 2025^[42]).

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/1he0vc>.

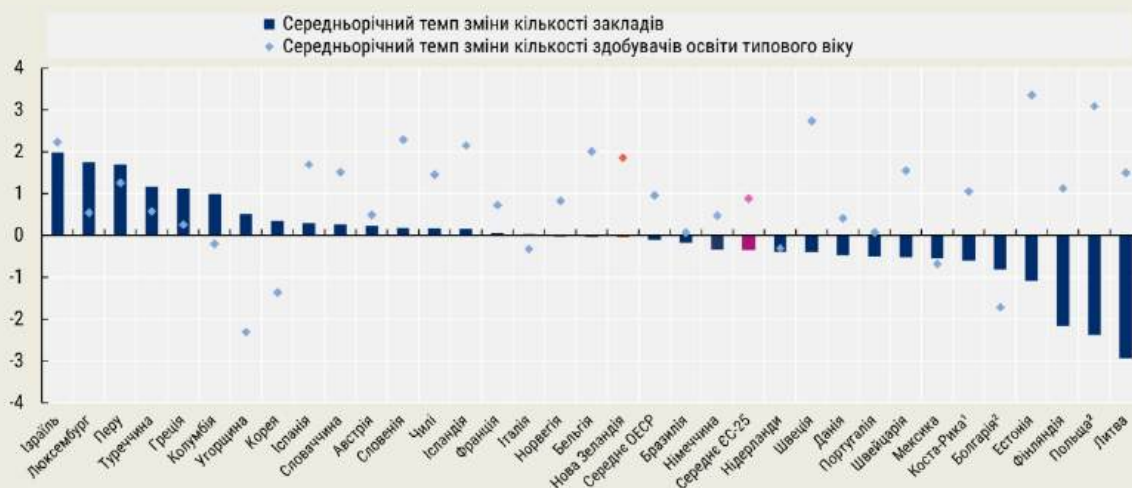
Розділ В2. Як організовано мережу закладів шкільної освіти на різних рівнях освіти?

Ключові положення

- У середньому по країнах ОЕСР мережа закладів базової середньої освіти зазнала укрупнення, попри зростання контингенту здобувачів освіти. У 2015–2024 роках кількість закладів незначно скорочувалася — на 0,10% на рік, тоді як кількість здобувачів освіти типового віку за цей період зростала на 0,96% на рік.
- У середньому по країнах ОЕСР на один заклад базової середньої освіти припадає 1,97 початкової школи. Серед державних закладів це співвідношення вище: на одну державну школу базової середньої освіти припадає 2,26 державної початкової школи.
- У середньому по країнах ОЕСР у закладах базової середньої освіти навчається майже вдвічі більше здобувачів освіти на один рік навчання, ніж у початкових школах (64 здобувачі освіти на один рік навчання порівняно з 34).
- Середні національні показники часто приховують значні внутрішні відмінності в розмірах закладів. У країнах ОЕСР медіанний розмір закладів базової середньої освіти коливається від 16 до 166 здобувачів освіти на один рік навчання. Якщо в Ірландії та Італії розміри закладів відносно однорідні, то, наприклад, у Кореї та Англії (Велика Британія) мережа закладів значно неоднорідніша: дуже великі міські школи співіснують там із меншими сільськими.

Рисунок В2.1. Середньорічні темпи зміни кількості шкіл і кількості здобувачів освіти типового віку на рівні базової середньої освіти (2015–2024)

У відсотках



Примітка. Інформацію отримано з даних на рівні системи (агреговані дані).

1. Звітний період відрізняється від 2024.

2. Зміни типового віку вступу внаслідок реформ системи освіти впливають на зіставність оцінок динаміки в часі.

Дані див. у таблиці В2.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/n9wxcn>.

Контекст

Заклади освіти є одним із найпомітніших і найсталіших складників систем освіти. Вони не лише забезпечують фізичний простір для навчання, а й визначають, як здобувачі освіти просуваються освітніми рівнями, як розподіляються ресурси та як освітні можливості розподіляються між групами населення й територіями. Тому рішення щодо організації, кількості та розміру закладів впливають не лише на ефективність систем освіти, а й на освітній досвід та освітні траєкторії здобувачів освіти (OECD, 2018^[1]).

Організація мережі закладів шкільної освіти істотно різниться між країнами ОЕСР. Одні системи спираються на високоінтегровані структури, у яких здобувачі освіти навчаються в одному закладі впродовж усієї початкової та середньої освіти, тоді як в інших існують окремі заклади початкової,

базової середньої та старшої середньої освіти. Такі інституційні моделі впливають на час переходу між закладами, безперервність освітнього досвіду та те, наскільки здобувачі освіти потрапляють до спеціалізованих освітніх середовищ у міру просування системою освіти (Perico E Santos, 2023^[2]).

Водночас системи освіти функціонують в умовах дедалі різноманітніших демографічних контекстів. Зміни в народжуваності, внутрішня мобільність і міграція змінили попит на освітні послуги в багатьох країнах ОЕСР, що вимагає від розробників політики визначити, як освітні ресурси та інфраструктура можуть найкраще відповідати змінним потребам населення (OECD, 2018^[1]; Di Cataldo and Romani, 2024^[3]) (див. розділ 1 «Нестача вчителів і привабливість учительської професії»). Окрім цих демографічних зрушень, стійкість освітньої інфраструктури дедалі більше випробовують чинники довкілля, зокрема зростання впливу екстремальної спеки на здобувачів освіти, що може порушувати освітній процес і позначатися на загальному добробуті (див. вставку В2.2).

Відмінності в розмірі та розподілі закладів додатково впливають на освітній досвід здобувачів освіти. Більші заклади можуть забезпечувати ширшу освітню пропозицію, глибшу спеціалізацію вчителів і ширший спектр позакласних можливостей, тоді як менші заклади можуть сприяти створенню більш персоналізованого освітнього середовища та тісніших зв'язків між здобувачами освіти й працівниками. Розуміння того, як країни організовують мережу закладів освіти на різних рівнях, як мережі закладів змінюються з часом і як різняться розмір закладів у межах систем, дає змогу краще зрозуміти, як системи освіти досягають балансу між доступністю, якістю, безперервністю та ефективністю (Ares Abalde, 2014^[4]).

Інші висновки

- У більшості країн ОЕСР і країн-партнерів початкова освіта (МСКО 1) починається з 6 років, хоча типовий вік вступу коливається від 5 років у таких країнах, як Австралія, Ірландія, Нова Зеландія та Велика Британія, до 7 років у Болгарії, Хорватії, Естонії, Фінляндії, Латвії, Литві, Польщі та Швеції. Загальна тривалість циклу початкової та середньої освіти становить від 11 років у Колумбії, Коста-Риці та Перу до 14 років в Ісландії.
- У 2015–2024 роках майже в 43% малих регіонів ОЕСР скоротилася чисельність населення віком 10–14 років. У Японії, Кореї, Нідерландах і Португалії таке скорочення охопило понад 85% малих регіонів.
- Організація мережі закладів визначає, як здобувачі освіти просуваються рівнями обов'язкової освіти. У Польщі та Словенії, де інтегровані шкільні структури охоплюють і початкову, і базову середню освіту, більшість здобувачів освіти навчаються в одному закладі впродовж усієї обов'язкової освіти, тоді як у Франції та Нідерландах здобувачі освіти зазвичай переходять до більших і більш спеціалізованих шкіл.
- Очікується, що в багатьох країнах через зміну клімату здобувачі освіти дедалі частіше зазнаватимуть впливу екстремальної спеки. Наприклад, в Угорщині частка учнів початкової школи, які проводять у школі понад 30 спекотних днів на рік, за прогнозами, зросте з 19% до 96% до 2050 року (порівняно з базовим періодом 1983–2016 років), що свідчить про потребу в інвестиціях у системи охолодження та кліматично стійку шкільну інфраструктуру.

Аналіз

Організація систем початкової та середньої освіти

Організація початкової та середньої освіти відображає фундаментальні політичні рішення щодо того, як здобувачі освіти просуваються системою освіти. Початкова освіта (МСКО 1) покликана забезпечити базові навички читання, письма, лічби та навчальні навички, тоді як базова середня освіта (МСКО 2) запроваджує більш предметне навчання та готує здобувачів освіти до ширшого вибору освітніх програм, доступного на рівні старшої середньої освіти (МСКО 3) (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015^[5]). Тривалість і послідовність цих рівнів істотно різняться між країнами ОЕСР, що визначає і час освітніх переходів, і структуру освітніх траєкторій.

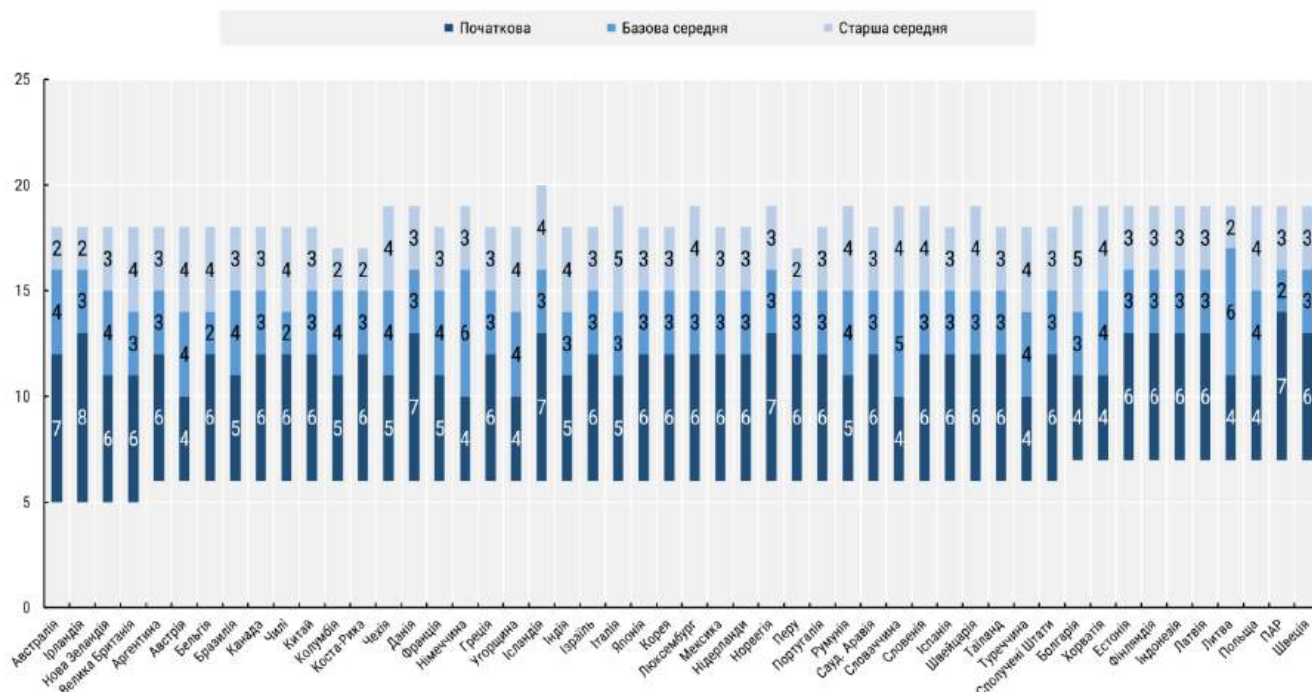
На рисунку В2.2 показано суттєві відмінності у віці, з якого здобувачі освіти починають початкову освіту, та в тривалості різних рівнів освіти. Хоча в більшості країн ОЕСР і країн-партнерів початкова освіта

починається з 6 років, в Австралії, Ірландії, Новій Зеландії та Великій Британії діти зазвичай вступають до школи у 5 років, а в Болгарії, Хорватії, Естонії, Фінляндії, Латвії, Литві, Польщі та Швеції — у 7 років. Сукупна тривалість початкової та середньої освіти становить від 11 років у Колумбії, Коста-Риці та Перу до 14 років в Ісландії. Важливо зазначити, що тривалість початкової та середньої освіти не слід ототожнювати з тривалістю обов'язкової освіти, оскільки одні країни включають до обов'язкового навчання кілька років дошкільної освіти, а інші не вимагають навчання впродовж усього циклу старшої середньої освіти (OECD, 2024^[6]).

Системи освіти різняться також кількістю та часом інституційних переходів, які здійснюють здобувачі освіти. В інтегрованих системах здобувачі освіти часто здобувають початкову та базову середню освіту в одному закладі або шкільному об'єднанні, що зменшує кількість переходів між закладами. У більш сегментованих системах здобувачі освіти переходять між закладами в молодшому віці й можуть здійснити кілька переходів упродовж обов'язкового навчання. Переходи є важливими моментами освітньої траєкторії, оскільки вони часто збігаються зі значними академічними, соціальними змінами та змінами в розвитку (Perico E Santos, 2023^[2]). За неналежної організації переходи можуть підвищувати ризик втрати зацікавленості, повторного навчання або дострокового припинення освіти й навчання; за належної підтримки вони можуть полегшувати перехід до програм, що краще відповідають інтересам і прагненням здобувачів освіти (Perico E Santos, 2023^[2]).

Отже, організація освітніх траєкторій передбачає пошук балансу між безперервністю та диференціацією. Інтегровані структури можуть зміцнювати в здобувачів освіти почуття належності та забезпечувати більшу безперервність освітнього досвіду, даючи їм змогу довше залишатися в знайомому інституційному середовищі. Натомість системи з кількома освітніми траєкторіями та ранішою диференціацією можуть сприяти спеціалізації та забезпечувати ширший спектр освітніх можливостей, але вони також потребують кращої координації, щоб забезпечити проникність між програмами та рівні можливості для просування. Останні дані свідчать, що успішні системи освіти вирізняються не відсутністю переходів, а здатністю супроводжувати здобувачів освіти під час них і зберігати гнучкі траєкторії між програмами та рівнями освіти (Varsik, 2025^[7]).

Рисунок В2.2. Теоретичний віковий діапазон і тривалість програм початкової та середньої освіти (2024)



Дані див. у таблиці В2.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/n9wxcn>.

Демографічні зміни та розвиток мережі закладів шкільної освіти

Демографічні зміни трансформують мережу закладів шкільної освіти в багатьох країнах ОЕСР. Зниження народжуваності разом із міграційними потоками змінило чисельність і географічний розподіл населення шкільного віку, що спонукає системи освіти адаптувати інфраструктуру до змін попиту. Ці тенденції можуть розгортатися дуже по-різному як між країнами, так і в їхніх межах: у більшості країн в одних регіонах спостерігається зростання, а в інших — скорочення (див. вставку В2.1). Зростання чисельності населення шкільного віку може створювати попит на нові школи в агломераціях, тоді як скорочення населення у віддалених районах може ускладнювати надання освітніх послуг. Утім, хоча сукупні зміни кількості здобувачів освіти та закладів можуть приховувати вплив місцевих реакцій на зміну демографічних тенденцій, вони все ж дають важливе уявлення про загальну здатність мереж закладів реагувати на зміни та про те, як країни досягають балансу між ефективністю, доступністю та довгостроковим плануванням у наданні освітніх послуг (OECD, 2018^[1]). Потребу в гнучкості мереж закладів додатково посилюють чинники довкілля: наприклад, зростання температур спонукає країни переглядати шкільну інфраструктуру та режим роботи закладів, щоб пом'якшити негативний вплив на здоров'я та когнітивні результати здобувачів освіти (див. вставку В2.2).

У 2015–2024 роках мережа закладів шкільної освіти в країнах ОЕСР загалом змінювалася повільно, хоча темпи змін різнилися залежно від рівня освіти. У середньому по країнах ОЕСР кількість закладів початкової освіти скорочувалася на 0,57% на рік, тоді як кількість здобувачів освіти зростала на 0,17% на рік. На рівні базової середньої освіти кількість закладів залишалася загалом стабільною, скорочуючись лише на 0,10% на рік, попри зростання кількості здобувачів освіти на 0,96% на рік. Подібну стабільність продемонструвала й старша середня освіта: кількість закладів зростала лише на 0,08% на рік, попри щорічне зростання контингенту на 0,68%. Ці загальні тенденції свідчать, що системи освіти намагалися пристосуватися до демографічних змін шляхом коригувань у межах наявної мережі, а не через масштабне розширення освітньої інфраструктури (таблиця В2.1).

Вставка В2.1. Скорочення чисельності осіб віком 10–14 років у малих регіонах ОЕСР

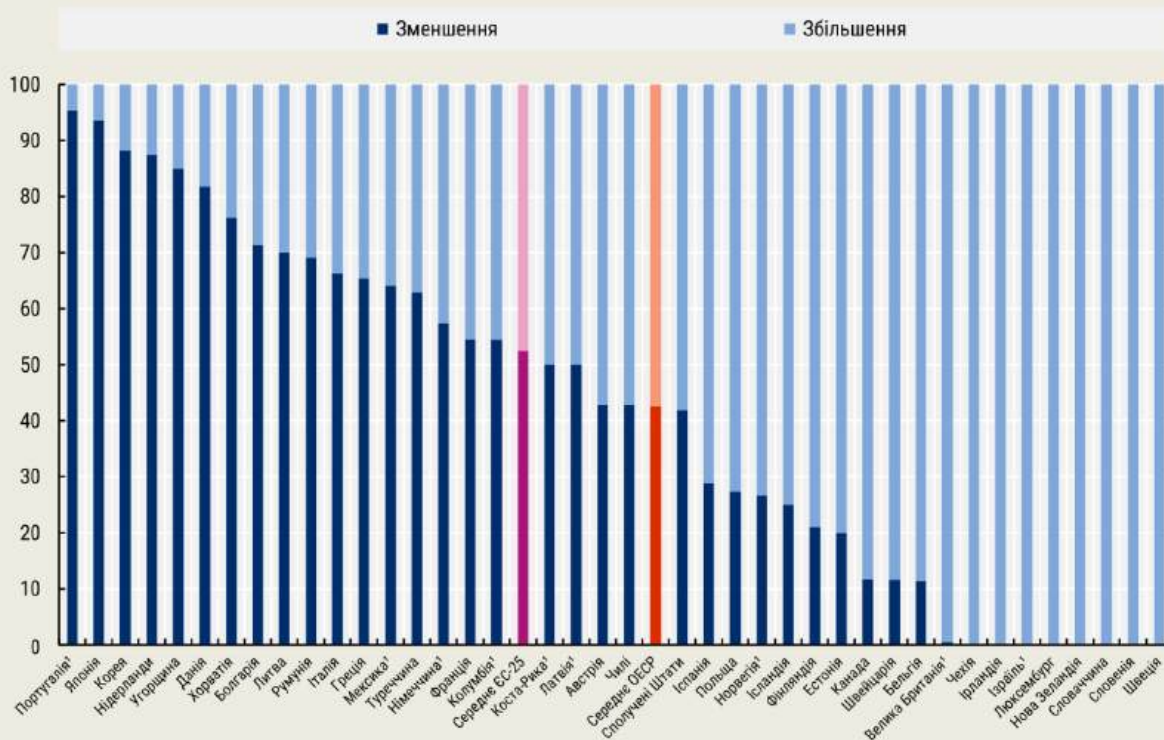
Сукупні національні зміни кількості здобувачів освіти часто приховують різноманітні місцеві реакції та зміну демографічних тенденцій у межах країни. Країна може демонструвати загальну стабільність або зростання контингенту здобувачів освіти на національному рівні, водночас переживаючи скорочення чисельності населення шкільного віку в багатьох своїх регіонах (рисунки В2.1 і В2.3).

У 2015–2024 роках майже в 43% малих регіонів ОЕСР зменшилася чисельність осіб віком 10–14 років, причому в більшості країн в одних регіонах спостерігалось зростання, а в інших — скорочення. Найпоширенішим скорочення було в Японії, Кореї, Нідерландах і Португалії, де чисельність осіб віком 10–14 років зменшилася в понад 85% малих регіонів. Загалом лише сім країн не зазнали сукупного скорочення в жодному зі своїх малих регіонів (Чехія, Ірландія, Люксембург, Нова Зеландія, Словаччина, Словенія та Швеція). Згідно з останніми наявними даними за 2023 рік, сукупного скорочення не зафіксовано також в Ізраїлі.

У таких країнах, як Фінляндія та Литва, стабільне зростання кількості здобувачів освіти на національному рівні супроводжувалося суттєвою реорганізацією мережі закладів у відповідь на скорочення кількості здобувачів освіти в окремих регіонах: чисельність населення шкільного віку зменшилася в 21% регіонів Фінляндії та 70% регіонів Литви. Ці відмінності засвідчують, що демографічний тиск рідко буває рівномірним, тож розробники політики мають поєднувати потребу в новій інфраструктурі в центрах зростання з викликами укрупнення мережі закладів освіти в районах, що знелюднюються.

Рисунок В2.3. Частка малих регіонів, у яких зросла або скоротилася чисельність осіб віком 10–14 років (2015–2024)

У відсотках



Примітка. Малі регіони — це регіони територіального рівня 3 (TL3), тобто субнаціональні адміністративні або статистичні одиниці нижче національного рівня. Докладніше див. розділ *Визначення*.

1. Звітний період відрізняється від 2024: 2023 для Коста-Рики та Ізраїлю; 2022 для Колумбії, Німеччини, Латвії, Мексики, Норвегії та Великої Британії; 2020 для Португалії.

Джерело: OECD (n.d.^[8]), *OECD Regions, Cities and Local Areas database*, <http://oe.cd/geostats>.
Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/n9wxcn>.

Країни ОЕСР обрали помітно різні шляхи узгодження мережі закладів шкільної освіти з місцевими демографічними реаліями та зміною моделей розселення. У Литві кількість закладів початкової та базової середньої освіти суттєво скоротилася, попри стабільне зростання кількості здобувачів освіти на національному рівні. Оптимізація мережі закладів освіти Литви є частиною ширших реформ, спрямованих на підвищення ефективності та якості освіти з огляду на прогнозоване різке скорочення чисельності населення (Shewbridge et al., 2016^[9]). Фінляндія є прикладом інституційної адаптації, зумовленої місцевими демографічними змінами, попри те що сукупний контингент здобувачів освіти продовжує зростати. Через скорочення кількості здобувачів освіти деякі фінські муніципалітети поступово укрупнювали мережу закладів і реорганізовували надання освітніх послуг, щоб зберегти їх доступність (таблиця B2.1) (OECD, 2025^[10]). Утім, ці процеси не обмежувалися районами, що зазнають демографічного спаду, оскільки довгострокові тенденції до збільшення шкіл і ширші структурні зміни також вплинули на мережу закладів освіти по всій країні.

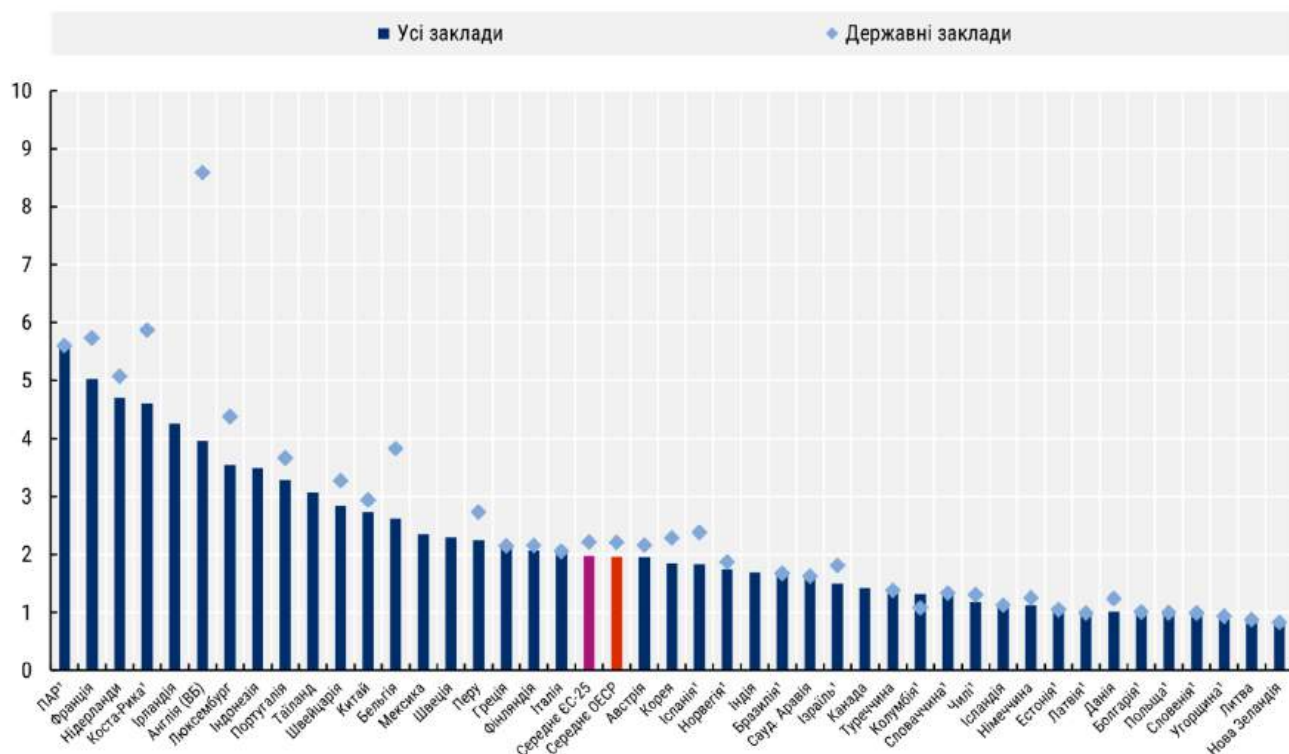
Найпереконливіші ознаки інституційної адаптації спостерігаються на рівні базової середньої освіти, де кілька країн скоротили кількість закладів, попри стабільну чи зростаючу кількість здобувачів освіти (рисунки B2.1). Найбільше скорочення кількості закладів базової середньої освіти зафіксовано в Литві (–2,94% на рік), проте значне скорочення відбулося й у сусідній Польщі (–2,38% на рік), що здебільшого зумовлено освітньою реформою 2017 року, у межах якої було поступово ліквідовано гімназії (gimnazjum) та замінено попередню структуру 6+3 восьмирічним циклом початкової освіти (OECD, 2025^[11]). В інших країнах дедалі частіше вдаються до адміністративної реструктуризації, а не до простого закриття шкіл. Наприклад, реформа шкільних об'єднань у Португалії (agrupamentos de escolas) об'єднала управління та адміністрування кількох закладів, зберігши надання освітніх послуг у різних населених пунктах. Такі підходи показують, як системи шкільної освіти можуть адаптуватися до демографічних змін завдяки організаційним інноваціям, що дає змогу покращити координацію та управління ресурсами без обов'язкового обмеження доступу до освітніх послуг (World Bank, 2025^[12]).

Закриття шкіл може мати важливі наслідки й поза межами освітньої галузі. Дані з Фінляндії свідчать, що після закриття місцевих шкіл у сільських громадах спостерігалось стрімкіше скорочення чисельності населення (Lehtonen, 2021^[13]). Тому адаптація систем освіти має поєднувати ефективність і якість освіти з ширшими територіальними міркуваннями щодо збереження доступності послуг, а також привабливості й конкурентоспроможності сільських або віддалених регіонів.

Розподіл закладів за рівнями освіти

Кількість початкових шкіл у розрахунку на одну школу базової середньої освіти дає уявлення про те, як системи освіти організовують перехід між цими рівнями. У більшості країн ОЕСР базова середня освіта забезпечується меншою кількістю закладів, які обслуговують більші території, ніж заклади початкової освіти. У деяких системах обидва рівні освіти забезпечуються в інтегрованих закладах. Такі школи враховуються один раз на кожному рівні, що сприяє подібній кількості закладів початкової та базової середньої освіти. Такі організаційні рішення впливають на кількість переходів, які здійснюють здобувачі освіти, використання освітньої інфраструктури та розподіл педагогічних ресурсів між рівнями (OECD, 2018^[11]).

Рисунок В2.4. Кількість початкових шкіл у розрахунку на одну школу базової середньої освіти за типом закладу (2024)



Примітка. На цьому рисунку поєднано дані на рівні системи та на рівні закладів. За наявності обох джерел використано дані на рівні закладів. Середні показники ОЕСР і ЄС відповідно перераховано, тому вони відрізняються від наведених у таблицях В2.2 і В2.3.

1. Звітний період відрізняється від 2024.

Дані див. у таблицях В2.2 і В2.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/n9wxcn>.

У середньому по країнах ОЕСР на одну школу базової середньої освіти припадає 1,97 початкової школи (рисунок В2.4). Це свідчить, що базова середня освіта загалом організована через меншу кількість закладів, які обслуговують більші території, ніж заклади початкової освіти. Така структура відображає і дедалі більшу складність освітніх послуг у міру просування здобувачів освіти системою, і більшу здатність старших учнів долати довші відстані до школи, використовуючи ширший вибір транспортних засобів. Базова середня освіта зазвичай потребує ширшої освітньої програми, глибшої спеціалізації вчителів і доступу до спеціалізованих приміщень, як-от природничих лабораторій чи технічного обладнання, які ефективніше забезпечувати у великих закладах, що обслуговують території кількох початкових шкіл (OECD, 2018^[11]).

Відмінності між державним і приватним секторами виявляють більшу варіативність в організації освітніх послуг у деяких системах. У більшості країн та економік ОЕСР кількість початкових шкіл на одну школу базової середньої освіти загалом подібна в обох секторах, проте в багатьох країнах співвідношення кількості початкових шкіл і шкіл базової середньої освіти дещо вище серед державних закладів, ніж серед приватних. Це свідчить, що мережі державних шкіл частіше надають пріоритет доступності початкової освіти за місцем проживання завдяки більшій кількості початкових закладів, тоді як приватні надавачі освітніх послуг частіше зосереджують навчання в меншій кількості закладів або утримують школи, що охоплюють кілька рівнів освіти. Цей контраст особливо виразний в Англії (Велика Британія), де серед державних закладів співвідношення сягає 8,6:1, а серед приватних — лише 2,5:1. Ця відмінність частково пояснюється поширеністю в приватному секторі «наскрізних шкіл» (all-through schools) та інших вертикально інтегрованих моделей (Chapman and Muijs, 2014^[14]). Загалом ці відмінності свідчать, що державний і приватний сектори застосовують різні організаційні підходи, по-різному поєднуючи доступність, інституційну інтеграцію та ефективне використання освітніх ресурсів.

Відмінності в кількості початкових шкіл на одну школу базової середньої освіти можуть указувати на важливі відмінності в тому, як системи освіти організовують перехід між цими рівнями освіти. У таких країнах, як Угорщина (0,94), Литва (0,92), Польща (1,01) та Словенія (1,00), кількість закладів початкової та базової середньої освіти майже однакова, тоді як у Коста-Риці (4,62), Франції (5,03), Ірландії (4,27) і Нідерландах (4,71) на один заклад базової середньої освіти припадає понад чотири заклади початкової освіти (рисунок В2.4).

Ці контрастні моделі відображають різні підходи до організації обов'язкової освіти. У деяких країнах, зокрема в Польщі та Словенії, початкова та базова середня освіта часто забезпечуються в одному закладі, що дає здобувачам освіти змогу навчатися в одній школі впродовж усієї обов'язкової освіти. У Словенії, де єдина базова школа (osnovna šola) охоплює обидва рівні, здобувачі освіти зазвичай не змінюють школу і навчаються в одному закладі до завершення базової освіти. Утім, подібні співвідношення не обов'язково означають подібні інституційні моделі. Низьке співвідношення може відображати наявність інтегрованих шкіл, що охоплюють кілька рівнів освіти, але може бути й наслідком функціонування окремих закладів початкової та базової середньої освіти подібного масштабу в межах однієї мережі закладів. І навпаки, високі співвідношення загалом свідчать, що базова середня освіта організована через меншу кількість закладів, які обслуговують більші території, ніж заклади початкової освіти.

Середній розмір закладів на різних рівнях освіти

Середній розмір закладів освіти суттєво різниться між країнами ОЕСР і рівнями освіти, що відображає різні підходи до організації освітніх послуг. Одні системи впродовж усієї обов'язкової освіти утримують відносно невеликі заклади, тоді як інші зосереджують здобувачів освіти в більших школах, особливо на рівні базової середньої освіти. Ці відмінності впливають не лише на розподіл ресурсів, а й на спектр освітніх можливостей, доступних здобувачам освіти, зокрема на доступ до спеціалізованих предметів, позакласних заходів і служб підтримки (OECD, 2018^[11]).

На рівні початкової освіти в закладах країн ОЕСР навчається в середньому 34 здобувачі освіти на один рік навчання (рисунок В2.5), хоча середній розмір закладів коливається від менш ніж 20 здобувачів освіти на один рік навчання в Коста-Риці та Швейцарії до понад 50 у Колумбії, Ізраїлі, Кореї та Туреччині. Менші початкові заклади часто відображають географічний розподіл населення та потребу забезпечити доступ до освіти за місцем проживання в малонаселених районах, а в деяких системах вони можуть також відображати перевагу, що надається меншим навчальним спільнотам у перші роки навчання. Дослідження свідчать, що менші школи можуть сприяти тіснішим стосункам між здобувачами освіти та вчителями, активнішій участі батьків і міцнішим зв'язкам із місцевою громадою, що може посилювати в здобувачів освіти почуття належності та добробут (OECD, 2024^[15]).

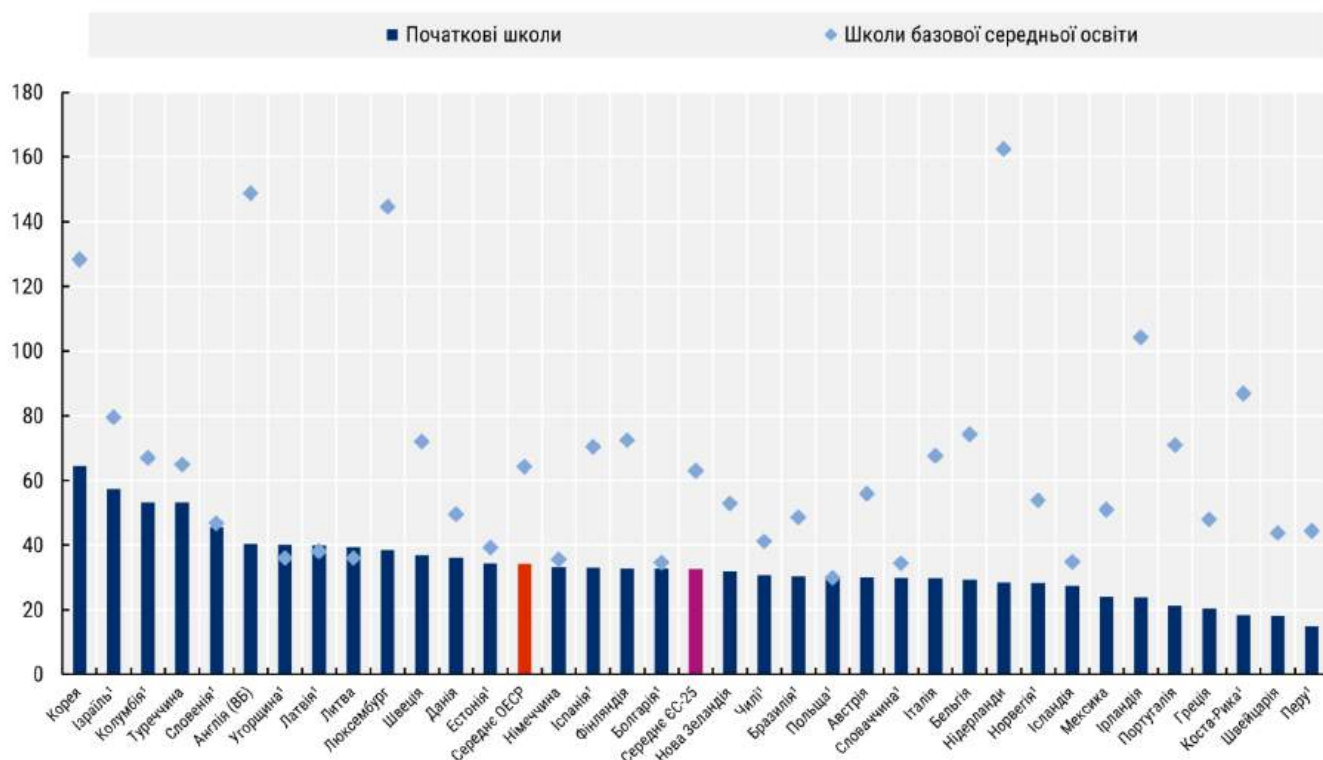
На рівні базової середньої освіти розмір закладів суттєво зростає

У середньому по країнах та економіках ОЕСР у школах базової середньої освіти навчається 64 здобувачі освіти на один рік навчання — майже вдвічі більше, ніж середній показник ОЕСР для початкової освіти (34 здобувачі освіти на один рік навчання). Особливо великі в середньому заклади в Люксембурзі (145), Нідерландах (162) та Англії (Велика Британія) (149). Такі великі заклади часто надають здобувачам освіти ширший спектр освітніх можливостей, ніж це було б можливо в менших закладах. У міру просування здобувачів освіти рівнями освіти від шкіл дедалі більше очікують пропонування предметів за вибором, позакласних заходів, послуг академічної підтримки та програм профорієнтації, що відповідають різноманітним інтересам і прагненням. Тому більші заклади можуть забезпечувати здобувачам освіти більшу гнучкість у формуванні освітніх траєкторій і дослідженні майбутніх освітніх і кар'єрних можливостей (OECD, 2018^[11]; Ares Abalde, 2014^[4]).

Зв'язок між розміром школи та якістю освіти не є однозначним. Хоча великі заклади можуть отримувати переваги від ефекту масштабу та ширшої освітньої пропозиції, дослідження свідчать, що переваги збільшення розміру закладу після певної межі зменшуються. Дуже великі заклади можуть стикатися з більшою організаційною складністю, що ускладнює збереження персоналізованого освітнього середовища та міцних стосунків між здобувачами освіти й учителями (Ares Abalde, 2014^[4]). Це допомагає пояснити, чому деякі країни продовжують утримувати відносно невеликі заклади базової середньої освіти, попри потенційне підвищення ефективності, пов'язане з більшими школами.

Відмінності між розмірами шкіл початкової та базової середньої освіти також засвідчують різні моделі організації освіти. У Нідерландах заклади базової середньої освіти в кілька разів більші за початкові школи, що вказує на систему, у якій здобувачі освіти переходять від початкової освіти за місцем проживання до більших спеціалізованих закладів, які обслуговують ширші території. Натомість у таких країнах, як Польща та Словенія, середні розміри закладів на обох рівнях освіти відносно подібні. Така модель узгоджується з більш інтегрованими інституційними структурами, у яких здобувачі освіти довше навчаються в одній школі чи освітньому комплексі, що забезпечує більшу безперервність у чисельності вікових когорт і наданні освітніх послуг на різних рівнях (OECD, 2018^[1]).

Рисунок В2.5. Середня кількість здобувачів освіти на один рік навчання за рівнем освіти (2024)



Примітка. На цьому рисунку поєднано дані на рівні системи та на рівні закладів. За наявності обох джерел використано дані на рівні закладів. Середні показники ОЕСР і ЄС відповідно перераховано, тому вони відрізняються від наведених у таблицях В2.1 і В2.3.

1. Звітний період відрізняється від 2024.

Дані див. у таблицях В2.1 і В2.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/n9wxcn>.

Ці відмінності вказують не на існування єдиної оптимальної моделі, а на компроміси між більшими закладами, що надають більше освітніх можливостей, і меншими закладами, здатними забезпечити більш персоналізоване освітнє середовище. Утримання дуже малих шкіл може також збільшувати видатки на одного здобувача освіти, особливо коли постійні витрати на інфраструктуру та персонал припадають на обмежену кількість здобувачів освіти. Значні відмінності, що спостерігаються між країнами ОЕСР, свідчать, що розмір школи відображає ширші політичні рішення щодо освітніх пріоритетів, організації мережі закладів і балансу між різноманітністю освітньої пропозиції та її наближеністю до здобувачів освіти.

Відмінності в розмірі закладів у межах країн

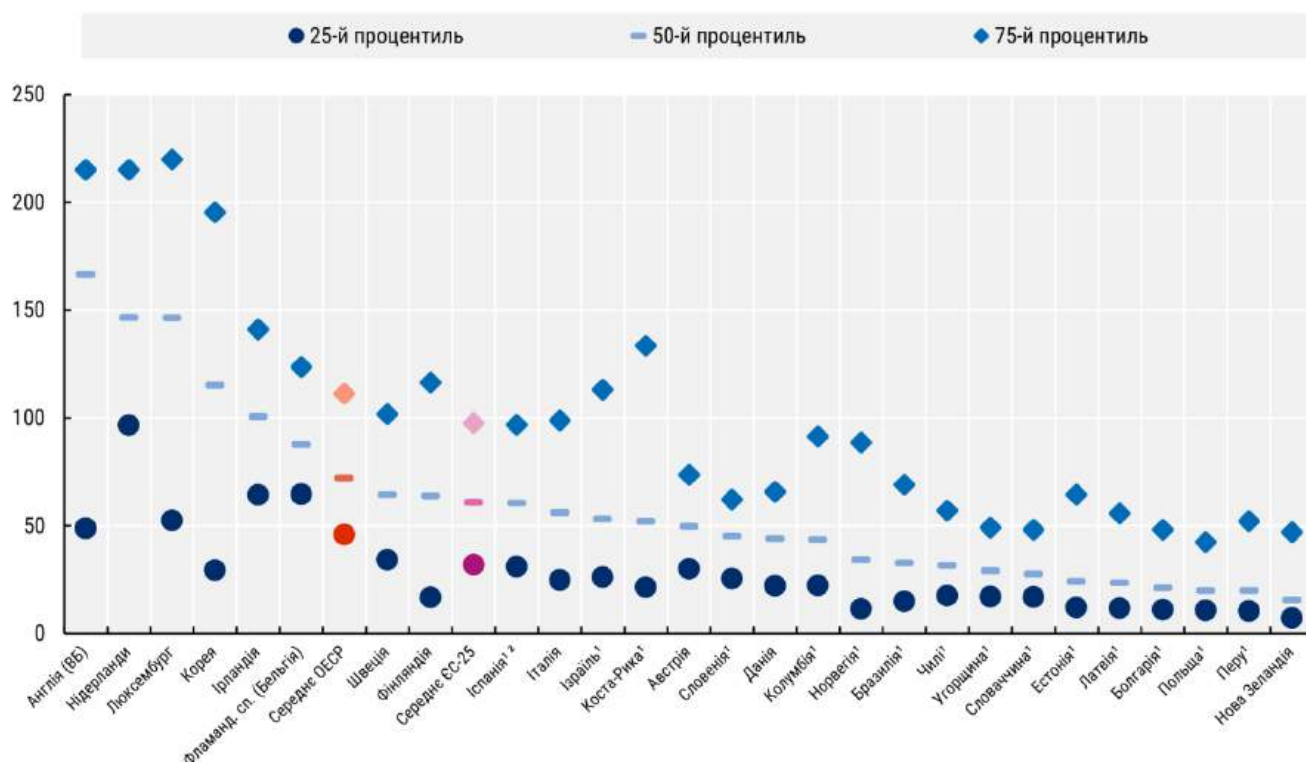
Середні національні показники дають корисну інформацію про загальний розмір закладів, але часто приховують значні відмінності в межах систем освіти. Хоча медіанний розмір школи базової середньої освіти (за даними на рівні закладів) становить 72 здобувачі освіти на один рік навчання (таблиця В2.3), розподіл розмірів шкіл свідчить, що багато здобувачів освіти навчаються в значно менших закладах. У країнах ОЕСР середні 50% закладів базової середньої освіти мають від 46 здобувачів освіти на один рік навчання на рівні 25-го процентиля до 111 здобувачів освіти на один рік навчання на рівні 75-го

процентилів. Однак у багатьох країнах значення 25-го процентилів значно нижче, що свідчить про співіснування великої кількості дуже малих шкіл із більшими закладами (рисунок В2.6). У деяких країнах, як-от Болгарія, Естонія, Латвія, Норвегія, Перу та Польща, у школах базової середньої освіти на рівні 25-го процентилів навчається лише від 10 до 20 здобувачів освіти на один рік навчання.

Утримання таких малих закладів часто є стратегічною необхідністю для забезпечення доступності освіти в малонаселених або віддалених районах, особливо там, де великі відстані до школи могли б інакше обмежувати участь в освіті (OECD, 2024^[16]). Водночас це створює значні виклики для систем освіти. Утримання мережі дуже малих шкіл загалом дорожче в розрахунку на одного здобувача освіти через обмежені можливості для ефекту масштабу щодо інфраструктури, адміністрування та персоналу (Andrews, Duncombe and Yinger, 2002^[17]; Leithwood and Jantzi, 2009^[18]). Невеликий масштаб може також обмежувати освітні можливості, доступні здобувачам освіти, оскільки таким закладам часто бракує критичної маси працівників і здобувачів освіти, потрібної для пропонування широкого вибору предметів за вибором, спеціалізованих приміщень, як-от природничих лабораторій, чи різноманітних позакласних заходів. Як наслідок, здобувачі освіти в межах однієї системи освіти можуть навчатися в помітно різних освітніх середовищах залежно від розміру закладу, який вони відвідують (OECD, 2024^[16]).

Рисунок В2.6. Розподіл шкіл базової середньої освіти за розміром за процентилів (2024)

Кількість здобувачів освіти на один рік навчання на рівні 25-го, 50-го (медіана) і 75-го процентилів



Примітка. Інформацію отримано з даних на рівні закладів (реєстр шкіл).

1. Звітний період відрізняється від 2024.

2. Середню кількість здобувачів освіти на один рік навчання оцінено як кількість здобувачів відповідного рівня освіти, поділену на типову кількість років навчання на цьому рівні, оскільки інформація про роки навчання, які пропонують окремі школи, відсутня.

Дані див. у таблиці В2.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/n9wxcn>.

Ступінь відмінностей у розмірі шкіл істотно різниться між системами освіти. У таких країнах, як Польща та Словаччина, розподіл відносно вузький, що вказує на те, що здобувачі освіти, найімовірніше, навчаються в школах приблизно однакового розміру незалежно від місця проживання. Така однорідність свідчить, що освітні послуги організовано в країні відносно уніфіковано, а здобувачі освіти навчаються в порівнянних інституційних середовищах. Натомість в інших країнах спостерігаються значні відмінності в розмірі шкіл. В Англії (Велика Британія) 25-й процентиль відповідає 49 здобувачам освіти на один рік навчання, тоді як 75-й процентиль сягає 215. Подібно широкий розподіл має Корея —

від 29 до 195 здобувачів освіти на один рік навчання. Такий великий розкид свідчить, що здобувачі освіти в межах однієї системи можуть навчатися в дуже різних шкільних середовищах залежно від закладу, який вони відвідують. Якщо одні навчаються у відносно невеликих школах із тіснішими згуртованими когортами, то інші відвідують значно більші заклади, де на один рік навчання припадає в кілька разів більше здобувачів освіти. Такі відмінності в масштабі можуть відображати відмінності в моделях розселення, щільності населення та організації мережі закладів (рисунк B2.6).

Співіснування малих і великих закладів у межах однієї системи освіти не обов'язково свідчить про нерівність у наданні освітніх послуг, а радше відображає різноманітність освітніх контекстів, у яких навчаються здобувачі освіти. Тому завдання політики полягає не в усуненні відмінностей у розмірі шкіл, а в тому, щоб забезпечити здобувачам освіти доступ до якісного освітнього середовища та порівнянних освітніх можливостей незалежно від типу закладу, який вони відвідують (Ares Abalde, 2014^[4]).

Вставка B2.2. Вплив зростання температур на здобувачів освіти

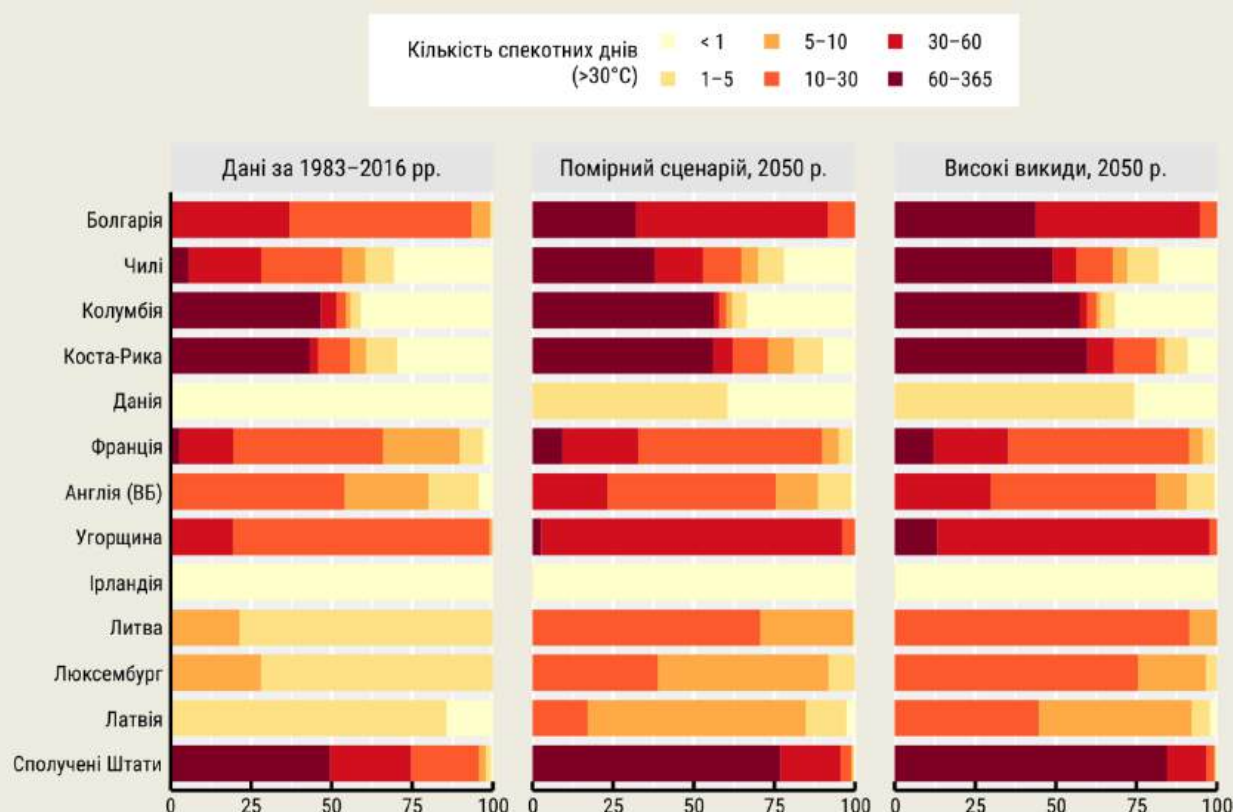
Спека може впливати на здоров'я, добробут і освітні результати здобувачів освіти. Низка досліджень пов'язує високі температури з нижчими результатами когнітивних і предметних тестів, а також зі зниженням залученості до навчання. Одне дослідження, у якому використано дані Програми міжнародного оцінювання учнів (PISA) для багатьох країн, виявило, що вищі температури знижують результати тестування дітей шкільного віку. Кожен додатковий день із температурою понад 26,7 °C упродовж трьох років, що передували тестуванню, знижував результати PISA на 0,18% стандартного відхилення (Park, Behrer and Goodman, 2021^[19]). В екстремальних випадках висока температура може також призводити до закриття шкіл: наприклад, 2025 року через хвилю спеки у Франції влада була змушена скасувати заняття (FRANCE 24, 2025^[20]), а епізод екстремальної спеки в Мексиці 2023 року спричинив закриття шкіл і обмеження фізичної активності на відкритому повітрі (Unicef, 2023^[21]).

До 2050 року учні початкової школи проводитимуть у школі більше днів із високою температурою (рисунк B2.7). Навіть за помірного кліматичного сценарію до 2050 року Болгарія та Чилі, за прогнозами, приєднаються до Колумбії, Коста-Рики та Сполучених Штатів у переліку країн, де понад чверть учнів початкової школи навчаються в школах, у яких буває понад 60 спекотних днів на рік. Наслідки будуть різними в різних країнах ОЕСР. В Угорщині частка учнів, які проводять у школі понад 30 спекотних днів на рік, зросте більш ніж учетверо — з 19% у базовий період 1983–2016 років до 96% у 2050 році, а типовий учень матиме 49 спекотних днів на рік. Менш помітним вплив буде в таких країнах, як Данія, Ірландія, Латвія та Литва, де жоден учень початкової школи не проводитиме в школі понад 30 спекотних днів на рік. До 2050 року навіть за сценарію високих викидів понад половина данських учнів початкової школи матимуть від 1 до 5 спекотних днів у школі на рік, а учні в Ірландії не матимуть жодного (OECD, 2026^[22]).

Нині країни вживають превентивних заходів, щоб захистити дітей від епізодів екстремально високих температур у школі, водночас забезпечуючи якість навчання. В австралійському штаті Квінсленд Департамент освіти рекомендує школам змінювати або призупиняти заходи на відкритому повітрі, розширювати доступ до прохолодніших приміщень у школі, стежити за достатнім питним режимом учнів і застосовувати прості способи охолодження для зменшення теплового стресу (Queensland Government, 2024^[23]). В Іспанії План дій Мадрида на випадок хвиль спеки передбачає коригування розкладу, наприклад перенесення занять на прохолодніші ранкові години та проведення уроків фізичної культури в прохолодніший час доби (Comunidad de Madrid, 2026^[24]). Хоча закриття шкіл може допомогти пом'якшити вплив екстремальної спеки на добробут учнів, воно загрожує поглибленням освітніх втрат, спричинених високими температурами. Тому такі заходи мають залишатися крайнім засобом, якщо вони не супроводжуються компенсаційними заходами, як-от заздалегідь запланованими резервними днями. Нині така практика поширена в американському штаті Род-Айленд, де шкільний календар має передбачати чотири резервні дні на випадок екстремальної спеки, сильного холоду чи снігопаду, а також загроз здоров'ю та безпеці, як-от захворювань або незадовільного стану будівель (Rhode Island Department of Education, 2025^[25]).

Рисунок В2.7. Розподіл учнів залежно від кількості спекотних днів, яких зазнають заклади освіти, за кліматичними сценаріями (1983–2016 і 2050)

Частка учнів початкової освіти, які навчаються в закладах, що зазнають днів із температурою 30°C і вище



Примітка. Заклади освіти згруповано за кількістю спекотних днів протягом календарного року. Частку учнів визначено з урахуванням кількості учнів у кожному закладі освіти станом на 2024 рік.

Джерело: (OECD, 2026^[26]) Using climate projections to assess increasing student exposure to high temperatures, <https://doi.org/10.1787/98a7f132-en>.

Країни також адаптують інфраструктуру закладів освіти до екстремальних температур. Інвестиції в системи опалення, вентиляції та кондиціонування повітря є поширеним способом, у який уряди забезпечують дітям тепловий комфорт у закладах освіти, хоча вартість таких заходів може бути серйозною перешкодою. Наприклад, у 2022 році Японія успішно обладнала кондиціонерами майже всі звичайні класні кімнати в державних школах початкової та базової середньої освіти (Government of Japan, 2024^[27]; Akesaka and Shigeoka, 2025^[28]). Ці інвестиції частково фінансувалися на засадах державно-приватного партнерства: органи місцевого самоврядування уклали довгострокові договори з приватними компаніями, які встановлювали й обслуговували системи кондиціонування в закладах освіти за плату за надані послуги (Sekartaji et al., 2023^[29]). Відповідні зусилля здійснюються й у європейських країнах, зокрема у Франції, де уряд планує протягом наступних 10 років модернізувати інфраструктуру 40 000 початкових шкіл, спрямувавши на це на початковому етапі 2 млрд євро. План передбачає, серед іншого, підвищення енергоефективності, теплоізоляцію та перехід на геотермальні системи (Sereta, 2024^[30]).

Визначення

Заклади освіти — установи, основним або єдиним призначенням яких є надання освітніх послуг особам або пов'язаних із ними клінічних, громадських чи дослідницьких послуг.

Інтегровані структури (або заклади базової освіти) — інституційна організація, за якої учні, як правило, проходять рівні МСКО 1 і 2 в межах єдиного інституційного циклу або на спільному шкільному майданчику. На противагу цьому, сегментовані системи передбачають перехід учнів до іншого закладу між рівнями освіти, іноді вже у віці 10 років.

Малі регіони ОЕСР — регіони територіального рівня 3 (TL3), тобто субнаціональні адміністративні або статистичні одиниці, нижчі за національний рівень. Територіальна класифікація ОЕСР розрізняє два регіональні рівні: великі регіони (територіальний рівень 2, TL2) і малі регіони (територіальний рівень 3, TL3). Ці регіони використовують для міжнародно зіставного аналізу демографічних, економічних і соціальних процесів у межах країн. Додаткову інформацію про регіональну класифікацію ОЕСР і регіональну статистику наведено в базі даних OECD Regions and Cities Database (OECD, n.d.^[8]).

Методологія

Середній розмір закладу освіти вимірюється кількістю учнів на один рік навчання. Його обчислюють як загальну кількість учнів, що навчаються на певному рівні освіти, поділену на кількість років навчання (класів) цього рівня в закладі освіти.

Джерела

Аналіз у цьому розділі ґрунтується на двох взаємодоповнювальних джерелах даних, що містять інформацію про кількість і характеристики закладів освіти.

Дані на рівні системи (агреговані) отримано зі спеціального збору даних OECD-INES щодо кількості закладів освіти, забезпечених ІКТ-послугами, базовими санітарно-гігієнічними умовами та адаптованою інфраструктурою, за рівнями освіти — усі програми (загальні та професійні), проведеного в листопаді 2025 року.

Дані на рівні закладів (реєстри закладів освіти) отримано зі збору даних OECD-INES про заклади освіти 2026 року (Data Collection on Schools 2026), проведеного в січні 2026 року. Ці дані сформовано на основі національних реєстрів закладів освіти; вони містять інформацію на рівні окремих закладів.

Ці два джерела доповнюють одне одне. Дані на рівні системи забезпечують широке охоплення та дають змогу аналізувати тенденції в часі, тоді як дані на рівні закладів дають детальніше уявлення про організацію мережі закладів освіти та розподіл закладів у межах країн. Якщо доступні обидва джерела, результати наведено окремо, щоб забезпечити прозорість щодо відмінностей у методах збирання даних та їх охопленні.

Список використаних джерел

- Akesaka, M. and H. Shigeoka (2025), "Hotter days, wider gap: The distributional impact of heat on student achievement", *RIETI Discussion Paper Series*, No. 25-E-024, The Research Institute of Economy, Trade and Industry, <https://www.rieti.go.jp/jp/publications/dp/25e024.pdf>. [28]
- Andrews, M., W. Duncombe and J. Yinger (2002), "Revisiting economies of size in American education: Are we any closer to a consensus?", *Economics of Education Review*, Vol. 21/3, pp. 245-262, [https://doi.org/10.1016/s0272-7757\(01\)00006-1](https://doi.org/10.1016/s0272-7757(01)00006-1). [17]
- Ares Abalde, M. (2014), "School size policies: A literature review", *OECD Education Working Papers*, No. 106, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jxt472ddkjl-en>. [4]
- Cerema (2024), *Rénovation des écoles : un guide à destination des élus locaux*, <https://www.cerema.fr/fr/actualites/renovation-ecoles-guide-elus-locaux> (accessed on 18 November 2025). [30]
- Chapman, C. and D. Muijs (2014), "Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 25/3, pp. 351-393, <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>. [14]
- Comunidad de Madrid (2026), *Plan de Actuación ante Episodios de Altas Temperaturas*, Comunidad de Madrid, https://www.comunidad.madrid/docs/2026-05/web-plan-contra-el-calor_cm_2026.vf.pdf. [24]
- Di Cataldo, M. and G. Romani (2024), "Rational cuts? The local impact of closing undersized schools", *Regional Science and Urban Economics*, Vol. 109, <https://doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2024.104057>. [3]

- FRANCE 24 (2025), *France shuts schools as temperatures peak amid Europe-wide heatwave*, <https://www.france24.com/en/environment/20250701-france-braces-for-peak-temperatures-amid-europe-wide-heatwave>. [20]
- Government of Japan (2024), *Installation of air conditioning equipment in public school facilities*, Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology, https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyosei/mext_01278.html (accessed on 7 October 2024). [27]
- Lehtonen, O. (2021), "Primary school closures and population development – is school vitality an investment in the attractiveness of the (rural) communities or not?", *Journal of Rural Studies*, Vol. 82, pp. 138-147, <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.01.011>. [13]
- Leithwood, K. and D. Jantzi (2009), "A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective", *Review of Educational Research*, Vol. 79/1, pp. 464-490, <https://doi.org/10.3102/0034654308326158>. [18]
- OECD (2026), *Using climate projections to assess increasing student exposure to high temperatures*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/98a7f132-en>. [26]
- OECD (2026), "What are the likely impacts of rising temperatures on students and how are countries adapting?", *Education Indicators in Focus*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/960244d5-en>. [22]
- OECD (2025), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>. [11]
- OECD (2025), "Shrinking smartly and sustainably in Finland: Multi-level governance, subnational finance and service delivery", *OECD Regional Development Papers*, No. 166, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/4fb53cc8-en>. [10]
- OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>. [6]
- OECD (2024), "How are demographic changes affecting education systems?", *Education Indicators in Focus*, No. 87, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/158d4c5c-en>. [16]
- OECD (2024), *PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>. [15]
- OECD (2018), *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264306707-en>. [1]
- OECD (n.d.), *OECD Regions and Cities Database*, <http://oe.cd/geostats>. [8]
- OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>. [5]
- Park, R., A. Behrer and J. Goodman (2021), "Learning is inhibited by heat exposure, both internationally and within the United States", *Nature Human Behaviour*, Vol. 5, pp. 19-27, <https://doi.org/10.1038/s41562-020-00959-9>. [19]
- Perico E Santos, A. (2023), "Managing student transitions into upper secondary pathways", *OECD Education Working Papers*, No. 289, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/663d6f7b-en>. [2]
- Queensland Government (2024), *Managing excessive heat in schools*, <https://education.qld.gov.au/students/student-health-safety-wellbeing/student-health/managing-excessive-heat-schools>. [23]
- Rhode Island Department of Education (2025), *Calendar Guidance: Guidance for Establishing School Calendars and Length of the School Day*, Rhode Island Department of Education, https://ride.ri.gov/sites/g/files/xkqbur806/files/2025-04/SchoolCalendarGuidance_v250411.pdf. [25]
- Sekartaji, D. et al. (2023), "Energy-use and indoor thermal performance in junior high school building after air-conditioning installation with the private finance initiative", *Buildings*, Vol. 13/2, p. 455, <https://doi.org/10.3390/buildings13020455>. [29]
- Shewbridge, C. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Lithuania 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264252547-en>. [9]
- Unicef (2023), *Las olas de calor, agravadas por el cambio climático, afectan la garantía del derecho a la educación de la niñez y adolescencia en México*, <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/las-olas-de-calor-agravadas-por-el-cambio-clim%C3%A1tico-afectan-la-garant%C3%ADa-del> (accessed on 7 October 2025). [21]
- Varsik, S. (2025), "Transitions through education and into the labour market: Exploring educational outcomes and equity gaps using international surveys", *OECD Education Working Papers*, No. 324, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/18be3c52-en>. [7]

World Bank (2025), *Portugal's School Clustering Reform: Lessons for Georgia for Improving Efficiency, Equity, and Quality through School-Network Restructuring*, World Bank, Washington, DC,
<http://documents.worldbank.org/curated/en/099112525193042171>.

[12]

Таблиці до розділу В2

Таблиці та примітки

Таблиця В2.1	Динаміка кількості закладів і здобувачів освіти та середнього розміру закладу (кількість здобувачів на один рік навчання) за рівнями освіти (2015 і 2024)
Таблиця В2.2	Динаміка співвідношення кількості початкових шкіл і шкіл базової середньої освіти за типами закладів (2015 і 2024)
Таблиця В2.3	Розміри шкіл за рівнями освіти й процентилями та співвідношення кількості початкових шкіл і шкіл базової середньої освіти за типами закладів (2024)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/n9wxcm>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що OECD Data Explorer (<http://data-explorer.oecd.org/s/4s>) містить найновіші дані.

Контрольні коди: а — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряду; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; x — дані містяться в іншому стовпці (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця В2.1. Динаміка кількості закладів і здобувачів освіти та середнього розміру закладу (кількість здобувачів на один рік навчання) за рівнями освіти (2015 і 2024)

На основі даних на рівні системи (агрегованих даних)

	Типовий вік навчання	Середньорічний темп зміни кількості закладів освіти, 2015–2024	Середньорічний темп зміни кількості здобувачів освіти, 2015–2024	Середня кількість здобувачів на один рік навчання в закладі освіти	
		%	%	2015	2024
				Кількість	Кількість
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Початкова освіта					
Країни ОЕСР					
Австралія	5–11	0	1	47	50
Австрія	6–9	0	1	21	23
Бельгія	6–11	0	0	29	29
Канада	6–11	m	m	m	m
Чилі	6–11	-1	0	26	29
Колумбія ¹	6–10	0	-1	15	14
Коста-Рика ^{1,2}	6–11	0	0	17	17
Чехія	6–10	m	m	m	m
Данія	6–12	0	-1	m	m
Естонія	7–12	-1	1	26	32
Фінляндія	7–12	-2	0	m	m
Франція	6–10	0	0	m	m
Німеччина	6–9	1	1	31	33
Греція	6–11	-1	-1	22	20
Угорщина	6–9	1	-1	38	32
Ісландія	6–12	0	1	27	27
Ірландія	5–12	m	m	m	m
Ізраїль	6–11	2	2	55	55
Італія	6–10	-0,51	-1,57	32	29
Японія	6–11	m	m	m	m
Корея	6–11	0,40	-0,85	73	65
Латвія	7–12	m	m	m	34
Литва ¹	7–10	-2,89	0,72	30	39
Люксембург	6–11	0,86	1,59	33	35
Мексика	6–11	-1,43	-0,70	22	24
Нідерланди	6–11	-0,96	-0,54	m	m
Нова Зеландія	5–10	-0,03	0,38	30	31
Норвегія	6–12	-0,98	0,09	26	29
Польща ³	7–10	-6,51	-3,13	26	53
Португалія	6–11	-0,84	-0,60	21	21
Словаччина	6–9	-0,42	1,52	19	23
Словенія	6–11	0,17	1,17	42	46
Іспанія	6–11	-0,01	-0,55	34	33
Швеція	7–12	-0,65	1,44	23	28
Швейцарія	6–11	-0,21	1,61	15	18
Туреччина	6–9	-0,96	0,80	45	53
Велика Британія	5–10	m	m	m	m
Сполучені Штати	6–11	m	m	m	m
Середнє ОЕСР		-0,57	0,17	31	33
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ					
Аргентина	6–11	m	m	m	m
Бразилія	6–10	-1,66	-0,10	23	26
Болгарія ³	7–10	-0,81	-1,09	32	32
Китай	6–11	m	m	m	m
Хорватія	7–10	m	m	m	m
Індія	6–10	m	m	m	m
Індонезія	7–12	m	m	m	m
Перу	6–11	0,45	-1,27	m	15
Румунія	6–10	m	m	m	m
Саудівська Аравія	6–11	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	7–13	m	m	m	m
Таїланд	6–11	m	m	m	m
Середнє ЄС-25		-0,82	-0,02	29	32
Середнє G20		m	m	m	m
Базова середня освіта (стовпці 6–10)					
Країни ОЕСР					
Австралія	12–15	m	m	m	m
Австрія	10–13	0	0	40	41
Бельгія	12–13	0	2	62	74
Канада	12–14	m	m	m	m
Чилі	12–13	0	1	29	32
Колумбія ¹	11–14	1	0	40	36
Коста-Рика ^{1,2}	12–14	-1	1	54	61
Чехія	11–14	m	m	m	m
Данія	13–15	0	0	m	m
Естонія	13–15	-1	3	25	37
Фінляндія	13–15	-2	1	m	m

	Типовий вік навчання	Середньорічний темп зміни кількості закладів освіти, 2015–2024	Середньорічний темп зміни кількості здобувачів освіти, 2015–2024	Середня кількість здобувачів на один рік навчання в закладі освіти	
		%	%	2015	2024
				Кількість	Кількість
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Франція	11–14	0	1	m	m
Німеччина	10–15	0	0	33	36
Греція	12–14	1	0	52	48
Угорщина	10–13	1	-2	35	27
Ісландія	13–15	0	2	29	35
Ірландія	13–15	m	m	m	m
Ізраїль	12–14	2	2	51	52
Італія	11–13	0,03	-0,32	67	64
Японія	12–14	m	m	m	m
Корея	12–14	0,35	-1,36	149	127
Латвія	13–15	m	m	m	33
Литва ¹	11–16	-2,94	1,50	26	36
Люксембург	12–14	1,76	0,55	115	103
Мексика	12–14	-0,54	-0,68	52	51
Нідерланди	12–14	-0,39	-0,30	m	m
Нова Зеландія	11–14	-0,04	1,85	33	39
Норвегія	13–15	-0,03	0,83	50	54
Польща ³	11–14	-2,38	3,10	43	52
Португалія	12–14	-0,51	0,07	67	71
Словаччина	10–14	0,27	1,51	25	28
Словенія	12–14	0,17	2,30	39	47
Іспанія	12–14	0,30	1,70	56	64
Швеція	13–15	-0,39	2,75	46	60
Швейцарія	12–14	-0,52	1,55	36	44
Туреччина	10–13	1,17	0,58	68	65
Велика Британія	11–13	m	m	m	m
Сполучені Штати	12–14	m	m	m	m
Середнє ОЕСР		-0,10	0,96	51	52

Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ

Аргентина	12–14	m	m	m	m
Бразилія	11–14	-0,17	0,07	40	41
Болгарія ³	11–13	-0,82	-1,72	26	32
Китай	12–14	m	m	m	m
Хорватія	11–14	m	m	m	m
Індія	11–13	m	m	m	m
Індонезія	13–15	m	m	m	m
Перу	12–14	1,71	1,26	m	32
Румунія	11–14	m	m	m	m
Саудівська Аравія	12–14	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	14–15	m	m	m	m
Таїланд	12–14	m	m	m	m
Середнє ЄС-25		-0,35	0,88	47	50
Середнє G20		m	m	m	m

Старша середня освіта (стовпці 11–15)

Країни ОЕСР

Австралія	16–17	m	m	m	m
Австрія	14–17	0	0	45	44
Бельгія	14–17	0	2	63	73
Канада	15–17	m	m	m	m
Чилі	14–17	0	1	59	61
Колумбія ¹	15–16	1	1	31	30
Коста-Рика ^{1,2}	15–16	0	3	34	42
Чехія	15–18	m	m	m	m
Данія	16–18	m	m	m	m
Естонія	16–18	-1	2	49	67
Фінляндія	16–18	-2	0	107	130
Франція	15–17	0	2	m	m
Німеччина	16–18	0	-2	46	40
Греція	15–17	0	1	50	52
Угорщина	14–17	0	-1	72	61
Ісландія	16–19	0	0	121	130
Ірландія	16–17	m	m	m	m
Ізраїль	15–17	2	2	77	77
Італія	14–18	-0,17	0,35	73	76
Японія	15–17	m	m	m	m
Корея	15–17	0,39	-3,12	228	166
Латвія	16–18	m	m	m	47
Литва ¹	17–18	-1,32	-2,08	54	51
Люксембург	15–18	1,04	0,48	87	82
Мексика	15–17	0,89	1,27	67	69
Нідерланди	15–17	-0,39	0,25	m	m
Нова Зеландія	15–17	0,60	1,08	99	104
Норвегія	16–18	-0,13	0,18	143	147
Польща ³	15–18	-1,77	3,10	44	51
Португалія	15–17	0,12	1,30	93	103
Словаччина	15–18	-1,09	-0,81	49	50

	Типовий вік навчання	Середньорічний темп зміни кількості закладів освіти, 2015–2024	Середньорічний темп зміни кількості здобувачів освіти, 2015–2024	Середня кількість здобувачів на один рік навчання в закладі освіти	
		%	%	2015	2024
		(1)	(2)	(3)	(4)
Словенія	15–18	0,00	0,92	152	165
Іспанія	15–17	0,72	3,17	43	53
Швеція	16–18	-0,30	1,84	65	79
Швейцарія	15–18	m	m	m	m
Туреччина	14–17	3,65	0,98	116	92
Велика Британія	14–17	m	m	m	m
Сполучені Штати	15–17	m	m	m	m
Середнє ОЕСР		0,08	0,68	79	79
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ					
Аргентина	15–17	m	m	m	m
Бразилія	15–17	0,76	1,20	73	76
Болгарія ³	14–18	0,44	3,36	50	52
Китай	15–17	m	m	m	m
Хорватія	15–18	m	m	m	m
Індія	14–17	m	m	m	m
Індонезія	16–18	m	m	m	m
Перу	15–16	1,71	5,66	m	27
Румунія	15–18	m	m	m	m
Саудівська Аравія	15–17	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	16–18	m	m	m	m
Таїланд	15–17	m	m	m	m
Середнє ЄС-25		-0,32	0,76	67	71
Середнє G20		m	m	m	m

Примітка. Стовпці (1)–(5) стосуються початкової освіти, (6)–(10) — базової середньої освіти, (11)–(15) — старшої середньої освіти; порядок показників у кожному блоці однаковий.

- Звітний період відрізняється від 2015 року: 2016 — для Колумбії та Коста-Рики; 2017 — для Литви.
- Звітний період відрізняється від 2024 року: 2023 — для Коста-Рики.
- Зміни типового віку навчання внаслідок реформ системи освіти впливають на зіставність оцінок тенденцій у часі.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/n9wxcm>.

Таблиця В2.2. Динаміка співвідношення кількості початкових шкіл і шкіл базової середньої освіти за типами закладів (2015 і 2024)

На основі даних на рівні системи (агрегованих даних)

	Усі заклади освіти		Державні заклади освіти		Приватні заклади освіти	
	2015	2024	2015	2024	2015	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Країни ОЕСР						
Австралія	m	m	m	m	m	m
Австрія	1,93	1,88	2,08	2,05	0,96	0,97
Бельгія	2,60	2,63	m	3,84	m	2,03
Канада	m	1,43	m	m	m	m
Чилі	1,30	1,19	1,45	1,32	1,16	1,07
Колумбія ¹	3,18	2,94	3,88	3,55	1,38	1,45
Коста-Рика ^{1,2}	3,97	4,10	4,73	4,98	1,37	1,41
Чехія	m	m	m	m	m	m
Данія	1,16	1,17	m	m	m	m
Естонія	1,13	1,10	1,12	1,10	1,26	1,10
Фінляндія	m	m	m	m	m	m
Франція	5,28	5,03	6,04	5,74	2,87	2,76
Німеччина	1,04	1,13	1,16	1,26	0,55	0,59
Греція	2,46	2,12	2,40	2,16	3,70	1,44
Угорщина	0,94	0,94	0,94	0,95	0,90	0,91
Ісландія	1,12	1,14	1,11	1,14	1,43	1,11
Ірландія	m	m	m	m	m	m
Ізраїль	1,04	1,04	m	m	m	m
Італія	2,15	2,05	2,14	2,04	2,25	2,10
Японія	m	m	m	m	m	m
Корея	1,81	1,82	2,26	2,25	0,22	0,21
Латвія	m	1,03	m	1,01	m	1,22
Литва ¹	0,91	0,92	0,90	0,89	1,39	1,20
Люксембург	3,72	3,44	4,56	4,14	1,00	0,92
Мексика	2,56	2,36	m	m	m	m
Нідерланди	9,93	9,43	12,29	10,88	9,12	8,91
Нова Зеландія	1,17	1,18	1,20	1,20	0,76	0,78
Норвегія	1,90	1,74	1,95	1,86	1,55	1,14
Польща	1,67	1,13	1,73	1,12	1,16	1,18
Португалія	3,39	3,29	3,88	3,68	1,76	1,85
Словаччина	1,38	1,30	1,41	1,33	1,17	1,13
Словенія	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Іспанія	1,89	1,84	2,50	2,39	1,09	1,10
Швеція ¹	2,23	2,13	2,56	2,43	1,37	1,35
Швейцарія	2,77	2,85	3,14	3,28	1,09	1,28
Туреччина	1,62	1,34	1,66	1,39	1,08	0,93
Велика Британія	m	m	m	m	m	m
Сполучені Штати	m	m	m	m	m	m
Середнє ОЕСР	2,32	2,15	2,72	2,55	1,66	1,52
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ						
Аргентина	m	m	m	m	m	m
Бразилія	1,91	1,67	1,96	1,68	1,73	1,64
Болгарія	1,02	1,02	1,02	1,02	1,10	1,03
Китай ¹	3,64	2,74	3,89	2,95	1,20	0,89
Хорватія	m	m	m	m	m	m
Індія ¹	1,96	1,70	m	m	m	m
Індонезія ¹	3,22	3,49	m	m	m	m
Перу ¹	2,42	2,26	3,02	2,74	1,44	1,38
Румунія	m	m	m	m	m	m
Саудівська Аравія ¹	1,67	1,58	1,74	1,64	1,37	1,39
Південно-Африканська Республіка ²	3,42	5,67	3,34	5,61	4,86	6,26
Таїланд ¹	2,75	3,08	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	2,41	2,23	2,81	2,58	1,92	1,73
Середнє G20	2,42	2,44	2,54	2,70	1,87	1,99

1. Звітний період відрізняється від 2015 року: 2016 — для Китаю, Колумбії, Коста-Рики, Індії, Індонезії, Перу та Саудівської Аравії; 2017 — для Литви та Швеції.

2. Звітний період відрізняється від 2024 року: 2023 — для Коста-Рики та Південно-Африканської Республіки.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/n9wxcn>.

Таблиця В2.3. Розміри шкіл за рівнями освіти й процентилями та співвідношення кількості початкових шкіл і шкіл базової середньої освіти за типами закладів (2024)

На основі даних на рівні закладів (реєстрів закладів освіти)

	Розподіл шкіл за розміром (кількість учнів на один рік навчання)						Співвідношення кількості початкових шкіл і шкіл базової середньої освіти		
	Початкова освіта			Базова середня освіта			Усього	Державні заклади освіти	Приватні заклади освіти
	25-й процентиль	50-й процентиль	75-й процентиль	25-й процентиль	50-й процентиль	75-й процентиль			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Країни ОЕСР									
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія	12	22	43	30	50	74	1,96	2,17	0,96
Канада	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чилі ²	6	22	43	18	32	57	1,19	1,32	1,07
Колумбія ²	15	30	68	22	44	91	1,33	1,09	1,83
Коста-Рика ²	3	8	21	21	52	133	4,62	5,88	1,43
Чехія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Данія	18	30	51	22	44	66	1,02	1,25	0,74
Естонія ²	10	21	53	12	24	64	1,06	1,06	1,12
Фінляндія	10	25	48	17	64	116	2,08	2,17	0,89
Франція	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Німеччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Греція	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Угорщина ²	19	33	54	17	29	49	0,94	0,95	0,91
Ісландія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ірландія	8	17	31	64	101	141	4,27	m	m
Ізраїль ²	32	52	77	26	53	113	1,51	1,82	1,12
Італія	15	22	40	25	56	99	2,07	2,07	2,09
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	9	48	99	29	115	195	1,85	2,29	0,21
Латвія ²	11	23	59	12	23	56	1,03	1,00	1,35
Литва	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Люксембург	19	31	47	52	146	220	3,56	4,39	0,92
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	16	25	37	97	146	215	4,71	5,08	4,55
Нова Зеландія	11	23	48	7	16	47	0,83	0,84	0,79
Норвегія ²	9	23	43	11	34	89	1,76	1,88	1,15
Польща ²	11	21	43	11	20	42	1,01	1,01	1,04
Португалія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Словаччина ²	11	22	42	17	27	48	1,31	1,34	1,11
Словенія ²	25	43	60	25	45	62	1,00	1,00	1,14
Іспанія ^{2,3}	17	26	48	31	60	97	1,84	2,39	1,10
Швеція	18	33	51	34	64	102	2,31	m	m
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Сполучені Штати	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Інші економіки									
Фламандська спільнота (Бельгія)	20	27	40	65	88	124	3,01	4,61	2,44
Французька спільнота (Бельгія)	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Англія (Велика Британія)	22	31	58	49	166	215	3,97	8,60	2,46
Шотландія (Велика Британія)	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ОЕСР	17	27	45	46	72	111	2,49	3,33	1,86
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ									
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія ²	6	18	43	15	33	69	1,65	1,68	1,56
Болгарія ²	10	19	46	11	21	48	1,02	1,02	1,03
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу ²	2	4	11	10	20	52	2,81	2,81	m
Румунія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	15	26	47	32	61	98	2,04	2,09	1,41
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. Стовпці із середньою кількістю учнів на один рік навчання в школах початкової та базової середньої освіти доступні онлайн.

2. Звітний період відрізняється від 2024 року: 2023 — для Болгарії, Бразилії, Іспанії, Колумбії, Коста-Рики, Угорщини та Чилі; 2025 — для Естонії, Ізраїлю, Латвії, Норвегії, Перу, Польщі, Словаччини та Словенії.

3. Середню кількість учнів на один рік навчання оцінено як кількість учнів за рівнем освіти, поділену на типову кількість років навчання на цьому рівні, оскільки інформація про роки навчання (класи), які пропонують окремі школи, відсутня.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/n9wxcn>.

Розділ В3. Як учні переходять до старшої середньої освіти та якими є їхні подальші результати?

Ключові положення

- Старша середня освіта є основною освітньою траєкторією після базової середньої освіти. У середньому в країнах, щодо яких є дані, 92% учнів продовжують навчання через рік після завершення базової середньої освіти. З них 88% навчаються за програмами старшої середньої освіти, решта — в інших формах подальшого навчання.
- Чоловіки частіше, ніж жінки, залишають старшу середню освіту, не здобувши кваліфікації, особливо у професійних програмах. Через два роки після очікуваної дати випуску середній рівень вибуття з професійних програм становить 22% для чоловіків і 18% для жінок, тоді як у загальних програмах — 9% для чоловіків і 7% для жінок.
- Траєкторії після завершення навчання значною мірою визначаються інституційними та культурними нормами. В Австрії, Фінляндії та Швеції 65% або більше випускників старшої середньої освіти не продовжують навчання одразу, а в Данії ця частка значно вища — близько 85%. Натомість безпосередній вступ на програми бакалавра або магістра є відносно поширеним в Естонії, Фламандській спільноті Бельгії, Італії та Литві, де від приблизно половини до трьох п'ятих випускників старшої середньої освіти одразу продовжують навчання за цими програмами.

Контекст

Перехід від базової до старшої середньої освіти є критично важливим етапом, що закладає підґрунтя для подальших освітніх успіхів. Безперешкодний перехід має велике значення для того, щоб учні зберігали залученість до навчання й послідовно просувалися до його завершення. Безперешкодний перехід до старшої середньої освіти означає, що учні вступають на навчання вчасно, роблять усвідомлений освітній вибір відповідно до своїх інтересів і здібностей та отримують підтримку, необхідну для збереження залученості й успішного завершення навчання. Такий перехід сприяє як освітнім успіхам, так і загальному благополуччю учнів (OECD, 2023^[1]).

Час початку навчання за програмами старшої середньої освіти часто залежить від таких чинників, як попереднє повторне навчання в тому самому класі, що безпосередньо призводить до пізнішого вступу та вищого ризику незавершення навчання на подальших етапах освітнього шляху. Траєкторії переходу також формуються особливостями освітньої системи. Розподіл учнів між загальними та професійними програмами відображає рівень диференціації в системах освіти й може впливати на доступ до подальших освітніх можливостей. Так само в деяких системах передбачено підготовчі або перехідні роки, що допомагають учням досягти академічної готовності чи перейти з однієї програми на іншу. Розуміння того, як ці структурні особливості впливають на час і траєкторії вступу, може допомогти визначити політики, що сприяють своєчасному просуванню, стабільності навчання та його успішному завершенню.

Завершення старшої середньої освіти є важливою віхою в освітньому шляху учнів і ключовим завданням систем освіти. Воно забезпечує молодих людей знаннями, навичками та кваліфікаціями, необхідними для повноцінної участі в житті суспільства, доступу до подальших можливостей навчання та успішного переходу до зайнятості. Тому завершення старшої середньої освіти широко розглядається як мінімальний орієнтир рівня освіти в сучасній економіці. Відтак моніторинг показників завершення навчання дає цінну інформацію про те, якою мірою системи освіти допомагають учням успішно просуватися в навчанні та здобувати цю важливу кваліфікацію. Проте зростання показників завершення навчання не обов'язково означає кращі результати навчання. Останні результати Міжнародної програми оцінювання учнів (PISA) свідчать, що в багатьох країнах ОЕСР навчальні досягнення учнів не змінюються або знижуються, що підкреслює важливість урахування як рівня освіти, так і навчальних досягнень учнів під час оцінювання ефективності систем освіти.

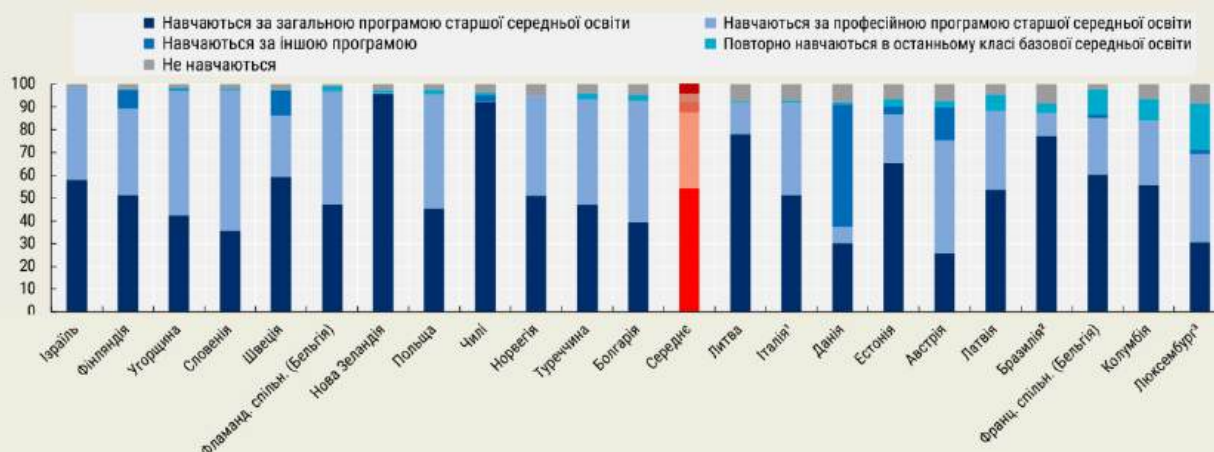
Водночас за загальними показниками завершення навчання можуть приховуватися істотні відмінності в результатах різних груп учнів. Такі чинники, як пізніший вступ до старшої середньої освіти, імміграційне походження, рівень освіти батьків та інші соціально-економічні характеристики, пов'язані з відмінностями в імовірності завершення навчання. Зокрема, вступ до старшої середньої освіти в старшому віці, ніж передбачено нормативно, часто пов'язаний із нижчими показниками завершення

навчання, що відображає накопичений вплив попередніх освітніх труднощів. Такі відмінності в результатах можуть свідчити про стійку нерівність освітніх можливостей і рівня освіти та підкреслюють потребу в політиках, що підтримують учнів із різним походженням і різними потребами. Для розуміння таких закономірностей потрібні високоякісні лонгitudні дані, які відстежують траєкторії учнів у часі та поєднують інформацію про освітні шляхи з даними про походження й досвід учнів. Такі дані можуть допомогти виявити критичні точки переходу, забезпечити раннє втручання та сформувати цілеспрямованіші й ефективніші політичні рішення (Varsik, 2025^[2]).

Перехід від старшої середньої освіти до подальшого навчання, професійної підготовки або зайнятості є ще одним ключовим етапом освітньої та професійної траєкторії молоді. Ті, хто завершує старшу середню освіту, надалі не рухаються єдиним шляхом. Вони можуть продовжити навчання у вищій освіті, здобувати додаткові професійні кваліфікації, вийти на ринок праці або поєднувати роботу з подальшим навчанням. Час і спрямування цих переходів визначаються низкою чинників, зокрема структурою систем освіти, можливостями на ринку праці, вимогами до вступу до закладів вищої освіти, а також ширшими соціальними та культурними нормами. Унаслідок цього траєкторії після завершення навчання суттєво різняться між країнами, що відображає різні підходи до підтримки молоді в продовженні навчання та переході до зайнятості.

Рисунок В3.1. Статус учнів через рік після останнього класу базової середньої освіти (2024)

У відсотках



1. До категорії «не навчаються» належать також особи, які навчаються за програмами, відмінними від загальних або професійних програм старшої середньої освіти.

2. Звітний період відрізняється від 2024 року.

3. Дані охоплюють лише державні заклади освіти.

Дані див. у таблиці В3.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/tva6w2>.

Інші висновки

- У середньому в країнах-учасницях 85% учнів, які вступають на загальні програми старшої середньої освіти, мають нормативний вік вступу або молодші за нього, тоді як серед тих, хто вступає на професійні програми, таких лише 65%; це відображає вплив структурних чинників, як-от попереднє повторне навчання в тому самому класі або використання необов'язкових підготовчих років перед вибором освітньої траєкторії.
- Жінки майже в усіх системах освіти частіше, ніж чоловіки, завершують старшу середню освіту вчасно: у межах очікуваного строку навчання завершують 78% жінок порівняно з 72% чоловіків. Особливо виразний цей гендерний розрив у Норвегії, де різниця між чоловіками та жінками сягає 15 відсоткових пунктів.
- Результати через два роки після очікуваного строку засвідчують помітні відмінності в ефективності систем освіти: загальний рівень завершення навчання становить 90% або

більше в Канаді, Колумбії, Ірландії, Швейцарії та Туреччині. Натомість в Австрії, Бразилії та Данії рівень завершення залишається нижчим за 80%, тобто понад п'ята частина тих, хто розпочинає здобувати старшу середню освіту, залишить навчання без відповідного освітнього документа.

- Вступ до старшої середньої освіти у віці, старшому за нормативний, є вагомим чинником, що прогнозує незавершення навчання: учні, які вступили пізніше, завершують навчання значно рідше, ніж їхні однолітки, які вступили вчасно. У Бразилії, Іспанії, Італії, Латвії та Норвегії розрив у рівнях завершення між учнями, які вступили вчасно, і тими, хто вступив із запізненням, становить близько 30 відсоткових пунктів або більше, що підкреслює довгостроковий вплив ранніх затримок у навчанні.

Примітка

У цьому розділі представлено результати збору даних у межах спеціального обстеження щодо рівнів завершення старшої середньої освіти, яке планується проводити раз на два роки. Мета обстеження — дослідити освітні траєкторії учнів шляхом відстеження вступників однієї когорти за допомогою національних адміністративних реєстрів або лонгітюдних обстежень. Оскільки не всі країни можуть надати такі дані, охоплення країн є меншим, ніж повний перелік країн ОЕСР. Крім того, охоплення різниться залежно від виду аналізу — відповідно до наявності даних за різними зібраними розрізами. У межах обстеження також зібрано розгорнуту якісну інформацію про політику та інституційні практики, зокрема про порядок вступу, заходи підтримки учнів, траєкторії переходу між рівнями освіти та зв'язки з ринком праці. Ці контекстні дані використано для поглиблення аналізу: вони допомагають пояснити відмінності між країнами та інтерпретувати кількісні результати.

До обстеження включено учнів, які вперше вступили на програму старшої середньої освіти і на момент вступу були громадянами країни, що навчаються за денною формою. Обмеження вибірки особами, які вперше вступили до старшої середньої освіти, виключає програми освіти дорослих, а також учнів, які вступають до старшої середньої освіти вдруге після завершення початкового навчання. Звітний рік (2024) відповідає періоду через два роки після нормативного завершення програм, на які вступили ці учні (N+2), 2023 рік — через один рік після нормативного завершення (N+1), а 2022 рік — моменту нормативного завершення (N). Рік вступу в різних країнах різний, оскільки залежить від тривалості програми.

Аналіз

Вступ до старшої середньої освіти

Вступ до старшої середньої освіти — визначальний етап освітньої траєкторії учнів, що впливає на їхні подальші можливості навчання, рівень освіти та кар'єрні перспективи. Учні, які можуть безперешкодно перейти на програми, що відповідають їхнім інтересам, прагненням і здібностям, з більшою ймовірністю зберігають залученість до навчання, досягають позитивних навчальних результатів і успішно просуваються системою освіти. І навпаки, затримки в просуванні, повторне навчання в класі та бар'єри в доступі можуть порушувати освітні траєкторії та підвищувати ризик утрати залученості й передчасного залишення навчання (OECD, 2023^[3]). Тому забезпечення рівного доступу до старшої середньої освіти та підтримка успішних переходів мають важливе значення для зміцнення добробуту учнів, поліпшення освітніх результатів і сприяння успішній інтеграції на ринку праці.

Скорочення частки осіб, які передчасно залишили освіту та професійну підготовку, є також одним із ключових пріоритетів на європейському рівні. У межах рамки Європейського освітнього простору (2021–2030) держави — члени ЄС зобов'язалися до 2030 року скоротити частку осіб, які передчасно залишили навчання, до рівня нижче 9%. Для досягнення цієї мети Європейська комісія здійснює моніторинг і сприяє реалізації політики в кількох ключових напрямках, як-от системи раннього попередження, заходи протидії булінгу, підготовка вчителів, цільова підтримка учнів групи ризику, міждисциплінарні команди підтримки та посилення профорієнтації. Разом ці заходи спрямовані на поліпшення добробуту учнів,

їхньої залученості до навчання та успішного завершення старшої середньої освіти (European Commission / EACEA / Eurydice, 2023^[4]).

Вставка В3.1. Інтерактивні візуалізації освітніх траєкторій у старшій середній освіті: від вступу до періоду після завершення

Інтерактивна онлайн-платформа надає додаткову контекстну інформацію про освітні траєкторії в старшій середній освіті. За допомогою низки інтерактивних візуалізацій і показників на рівні країн користувачі можуть дослідити переходи до старшої середньої освіти, структуру та характеристики програм старшої середньої освіти, вимоги до завершення навчання та його результати, а також подальші траєкторії учнів після випуску. Платформа поєднує якісну інформацію про тривалість програм, вік початку навчання, механізми відбору, критерії випуску та траєкторії переходу з кількісними показниками участі в навчанні, просування, завершення навчання та результатів після його завершення.

Доступ до платформи можна отримати через Інформаційну панель щодо систем старшої середньої освіти (Dashboard on Upper Secondary Education Systems).

Перехід від базової до старшої середньої освіти

У країнах та економіках ОЕСР з наявними даними рівні переходу від базової середньої освіти до подальших освітніх програм залишаються високими. У середньому 92% учнів після завершення базової середньої освіти безпосередньо, без перерви в навчанні, вступають на ту чи іншу форму подальшого навчання. З них 88% переходять до старшої середньої освіти, а решта 5% вступають на інші форми подальшого навчання. Водночас загальні рівні переходу суттєво різняться — від 71% у Люксембурзі до 99% в Ізраїлі. Із 22 країн та економік з наявними даними 16 повідомляють про загальний рівень переходу щонайменше 90%, зокрема 10 — про рівень понад 95%. Так само в більшості систем високими є й рівні переходу саме до старшої середньої освіти, що підтверджує: у країнах ОЕСР старша середня освіта є нормативним продовженням освітньої траєкторії учнів (таблиця В3.1).

У багатьох країнах таким високим рівням переходу сприяє політика обов'язкової освіти, яка поширюється й на старшу середню освіту. Із 22 країн та економік з наявними даними у 14 системах принаймні один рік старшої середньої освіти охоплено обов'язковою освітою. Хоча в Литві та Швеції обов'язкова освіта завершується до початку старшої середньої освіти, у Чилі, Колумбії, Фламандській і Французькій спільнотах Бельгії обов'язковою є вся тривалість старшої середньої освіти. Проте зв'язок між обов'язковою освітою та рівнями переходу не завжди однозначний. Наприклад, у Швеції рівень переходу високий — 97%, хоча старша середня освіта не є обов'язковою, тоді як у Колумбії він становить 84%, попри те що обов'язковими є всі роки старшої середньої освіти. Це свідчить про те, що на просування учнів до старшої середньої освіти впливають не лише політика обов'язкової освіти, а й інші чинники, як-от вимоги до переведення, повторне навчання в класі та порядок переходу (таблиця В3.1).

Деякі країни й надалі стикаються з труднощами в забезпеченні безперешкодного переходу до старшої середньої освіти. Нижчі рівні переходу в Колумбії (84%), Французькій спільноті Бельгії (87%), Латвії (88%) і Люксембурзі (71%) відображають більші частки учнів, які, завершивши базову середню освіту в цих країнах, або повторно навчаються в останньому класі базової середньої освіти, або не навчаються в системі формальної освіти. Відносно високі частки учнів, які повторно навчаються в класах базової середньої освіти, у Колумбії (9%), Французькій спільноті Бельгії (11%) і Люксембурзі (20%) спричиняють затримки з переходом до старшої середньої освіти. У Люксембурзі нижчі рівні переходу пов'язані також з відносно високою часткою випускників базової середньої освіти, які не навчаються в жодній формі подальшої освіти (9%), що частково зумовлено транскордонною мобільністю: деякі сім'ї виїжджають з країни або учні продовжують навчання за кордоном, тому їх неможливо відстежити в національній системі освіти (таблиця В3.1). У Латвії нижчі рівні переходу можуть частково пояснюватися екзаменаційними вимогами наприкінці базової середньої освіти. Щоб забезпечити безперешкодніший перехід, Латвія нещодавно запровадила реформу, яка дає змогу учням, що не склали один

централізований іспит, вступати на програми професійної освіти та навчання (ПОН) і протягом першого року навчання перескладати цей предмет, що зменшує потребу повторювати весь навчальний рік (OECD, 2025^[5]).

Хоча приблизно половина учнів переходить на загальноосвітні програми старшої середньої освіти (у середньому 54%), між країнами існують значні відмінності в розподілі учнів за освітніми траєкторіями. В Австрії, Болгарії, Фламандській спільноті Бельгії, Угорщині, Польщі та Словенії щонайменше половина учнів одразу після базової середньої освіти вступає на професійні програми. Натомість у таких країнах, як Чилі та Нова Зеландія, понад 90% учнів переходять до загальної освіти, що відображає відмінності в структурі старшої середньої освіти (таблиця В3.1). У Чилі всі учні протягом перших двох років старшої середньої освіти спочатку навчаються за загальноосвітньою програмою, а потім обирають конкретну траєкторію на решту двох років, що завершуються здобуттям документа про старшу середню освіту (OECD, 2023^[6]). Нова Зеландія пропонує на етапі вступу спільну траєкторію старшої середньої освіти без диференціації за спрямуванням програм чи закладами освіти. Згодом учні можуть поєднувати в межах своїх освітніх програм елементи як загальної, так і професійної підготовки, а не навчатися за окремими загальноосвітніми та професійними траєкторіями (OECD, 2023^[7]).

У кількох країнах помітна частка учнів, які завершили базову середню освіту, вступає на програми, класифіковані як «інші програми», а не на загальноосвітні чи професійні програми старшої середньої освіти. В Австрії, де на інші програми вступають 14% учнів, ідеться передусім про Polytechnische Schule — однорічну програму допрофесійної орієнтації, яка завершує дев'ятий рік обов'язкового навчання та допомагає учням підготуватися до подальшого навчання чи професійної підготовки (OeAD, 2026^[8]). Своєрідну модель переходу має й Данія: 54% учнів вступають на інші програми, передусім на необов'язковий десятий клас. Цей додатковий рік після обов'язкової базової середньої освіти дає учням змогу зміцнити академічні навички, дослідити свої професійні інтереси та набути більшої зрілості перед вибором формальної траєкторії старшої середньої освіти. Програма покликана сприяти безперешкоднішому переходу як до загальноосвітньої, так і до професійної старшої середньої освіти завдяки профорієнтаційному супроводу та практичному навчальному досвіду (Field et al., 2012^[9]). Так само у Швеції 11% учнів навчаються на вступних програмах, що підтримують учнів, які не відповідають вимогам для вступу на національні програми старшої середньої освіти. Хоча такі програми можуть допомогти учням зміцнити базові навички та підготуватися до подальшого навчання, вони водночас можуть створювати додатковий етап переходу, що здатен знизити ймовірність переходу до старшої середньої освіти та здобуття відповідного документа про освіту (Eurymed, 2025^[10]).

Механізми оцінювання результатів навчання наприкінці базової середньої освіти

В охоплених обстеженням системах освіти результати навчання учнів наприкінці базової середньої освіти оцінюють повсюдно, хоча методи та цілі оцінювання суттєво різняться. Багато країн поєднують зовнішні іспити з внутрішнім оцінюванням на рівні закладу освіти. Наприклад, Республіка Туреччина використовує вчительське оцінювання для визначення освітніх потреб учнів, підтримки викладання й навчання, а також для визначення шкільного рейтингового балу, який є важливим критерієм зарахування до закладів старшої середньої освіти, що не приймають учнів за результатами централізованого іспиту, і додатковим критерієм у разі рівності балів для тих закладів, що приймають. Латвія поєднує національні іспити з прохідними оцінками як для засвідчення завершення базової середньої освіти, так і для визначення права на вступ до старшої середньої освіти. Такі країни, як Естонія, Франція та Польща, більшою мірою спираються на стандартизовані іспити, пов'язані з видачею документів про освіту або переведенням на наступний рівень. У Франції Diplôme national du brevet поєднує письмові та усні іспити з поточним оцінюванням, у Польщі учні мають скласти письмовий іспит для восьмикласників, а в Естонії національні тести використовують для визначення права на отримання документа про освіту.

Натомість Чилі, Фінляндія та Швеція роблять більший наголос на практиках оцінювання, що здійснюються вчителями та закладами освіти. У Фінляндії немає національного випускного іспиту наприкінці базової середньої освіти: натомість застосовують вчительське оцінювання з орієнтацією на національну навчальну програму, а національні оцінювання проводять лише на вибірковій основі для моніторингу системи. Так само в Чилі навчальні досягнення учнів відстежують за допомогою шкільного оцінювання та записів про переведення, а національні оцінювання SIMCE (Sistema de Medición de la

Calidad de la Educación) не пов'язані з видачею документів про освіту чи переведенням. У Швеції національні тести перевіряють самі вчителі, щоб забезпечити узгоджене оцінювання щодо національних цілей.

Системи освіти використовують оцінювання наприкінці базової середньої освіти з різною метою. Багато країн та економік використовують його результати для визначення права на вступ до старшої середньої освіти або для зарахування на конкретні академічні та професійні траєкторії — як-от у Болгарії, Англії (Велика Британія), Естонії, Угорщині, Норвегії та Туреччині. В інших країнах оцінювання насамперед засвідчує завершення базової середньої освіти, зокрема у Французькій спільноті Бельгії, Італії та Польщі.

Водночас країни дедалі частіше використовують дані оцінювання для моніторингу системи та вдосконалення викладання й навчання, а в кількох системах оцінювання призначене передусім для моніторингу освітньої результативності на рівні системи, а не для визначення просування окремих учнів. Колумбійське оцінювання Saber 9°, німецьке IQB-Bildungstrend, механізми оцінювання в Новій Зеландії та зовнішні оцінювання в 6-му і 10-му класах в Іспанії використовують переважно для статистичного моніторингу та розроблення політики, без прямих наслідків для отримання учнями документів про освіту чи їхнього переходу до старшої середньої освіти. Корея, Іспанія (за допомогою діагностичних оцінювань у 4-му і 8-му класах) і Туреччина також використовують результати оцінювання з діагностичною метою — для визначення освітніх потреб і адаптації навчання. Крім того, у Туреччині результати національних моніторингових досліджень, як-от Дослідження моніторингу та оцінювання академічних навичок (ABİDE), використовують для моніторингу навчальних досягнень учнів на рівні системи, визначення напрямів удосконалення навчальних програм та їх реалізації, а також для обґрунтування освітньої політики на основі даних. Натомість Бразилія та Коста-Рика повідомляють, що не збирають систематичної інформації про результати навчання на цьому етапі.

Академічні вимоги для вступу до старшої середньої освіти

Те, чи мають учні досягти визначеного академічного рівня перед вступом до старшої середньої освіти, може впливати на те, наскільки безперешкодним буде їхній перехід з базової середньої освіти. Хоча вимоги до навчальних досягнень можуть допомагати забезпечити готовність учнів до складнішого навчання, надто високі селективні стандарти здатні створювати бар'єри для просування.

Підходи до переходу до старшої середньої освіти в різних країнах та економіках суттєво різняться. Деякі системи вимагають, щоб наприкінці базової середньої освіти учні досягли певних академічних порогів або отримали документ про освіту. Наприклад, у Швеції учні мають отримати прохідні оцінки зі шведської мови, англійської мови та математики, а також з додаткових предметів (залежно від того, вступають вони на професійну чи загальноосвітню програму). Так само в Туреччині для переходу до старшої середньої освіти учні мають успішно завершити базову середню освіту. Зокрема, вони мають набрати щонайменше 70 балів зі 100 з турецької мови та 50 балів зі 100 з інших предметів. Учні, які не відповідають цим вимогам, мають повторно навчатися в тому самому класі.

Інші системи роблять більший наголос на загальному праві продовжувати навчання після завершення обов'язкової освіти. У Норвегії всі учні, які завершили базову середню освіту, мають право щонайменше на одну програму старшої середньої освіти незалежно від академічної успішності, тоді як у Кореї переведення переважно залежить від виконання вимог щодо відвідування занять у базовій середній школі. Франція та Французька спільнота Бельгії також дотримуються моделі більш автоматичного переведення, пов'язаної зі структурою обов'язкової освіти.

Інші країни застосовують децентралізованіший підхід. У Канаді немає національних вступних іспитів, а критерії зарахування різняться залежно від провінції та шкільної ради, тоді як у Фінляндії окремі заклади освіти можуть встановлювати власні порогові оцінки або вступні іспити, якщо попит перевищує кількість наявних місць.

Компенсаторні траєкторії на етапі вступу до старшої середньої освіти

Системи освіти застосовують різні механізми підтримки учнів, які не відповідають вимогам для вступу до старшої середньої освіти. Скандинавські країни часто покладаються на перехідні (містком) програми: у Фінляндії однорічна програма TUVA (Tutkintokoulutukseen valmentava koulutus — підготовче навчання

до здобуття кваліфікацій старшої середньої освіти) допомагає учням поліпшити оцінки та розвинути навчальні навички, необхідні для старшої середньої освіти. Інші системи зосереджуються на компенсаторній підтримці в межах обов'язкової освіти, як-от курси підтримки та надолуження навчання в Туреччині (Destekleme ve yetiştirme kursları — DYK).

Деякі системи також пропонують альтернативні або професійні траєкторії для учнів, яким важко навчатися в основному освітньому потоці. В Угорщині такі програми, як Dobbantó («Трамплін») і Műhelyiskola («школа-майстерня»), забезпечують гнучкіше освітнє середовище для учнів, які відстали в навчанні або мають труднощі в умовах традиційної школи. Так само в Німеччині та Швейцарії поширені допрофесійні програми або програми підготовки до учнівства, що підтримують учнів, які ще не готові розпочати повноцінне навчання в старшій середній освіті.

У деяких системах академічна успішність учнів визначає не доступ до старшої середньої освіти загалом, а тип програм старшої середньої освіти, на яких вони можуть навчатися. Наприклад, у таких країнах, як Ізраїль, Люксембург і Туреччина, учні, які не досягають найвищих академічних порогів, можуть не мати доступу до селективних академічних траєкторій, але здебільшого їм гарантовано місце на неселективних загальноосвітніх або професійних програмах. Загалом ці підходи відображають прагнення зберегти участь учнів в освіті, пропонуючи водночас різноманітні траєкторії для підтримки їхнього переходу до старшої середньої освіти.

Профорієнтація та консультування на етапі переходу

Країни застосовують широкий спектр підходів до профорієнтації та консультування, щоб підтримати перехід учнів до старшої середньої освіти та допомогти їм упоратися зі складним вибором відповідної освітньої траєкторії. У багатьох системах профорієнтацію інтегровано в навчальну програму, а її реалізацію підтримують національні рамкові документи. Австрія інтегрує профорієнтацію в навчальну програму базової середньої освіти, а у Фінляндії консультування з питань освіти та кар'єри є обов'язковим предметом, що поєднує індивідуальне консультування, групову роботу та ознайомлення з трудовим життям. В Іспанії профорієнтацію регулює національне законодавство, а шкільні консультаційні підрозділи надають персоналізовані рекомендації; у Кореї призначають окремих учителів з питань кар'єри, відповідальних за кар'єрний розвиток учнів. У Туреччині також функціонує структурована система профорієнтації та психологічного консультування, що регулюється Міністерством національної освіти. У Польщі учні 7-го і 8-го класів мають відвідати щонайменше 10 годин обов'язкових занять з профорієнтації.

Кілька країн доповнюють консультаційні послуги інструментами оцінювання та цифровими платформами (OECD, 2026^[11]). В Іспанії кожен учень у 8-му та 10-му роках навчання, перед ухваленням рішення щодо загальноосвітньої чи професійної траєкторії, отримує офіційну оцінку компетентностей (consejo orientador) з персоналізованими рекомендаціями щодо подальшої траєкторії. Угорщина використовує національні інструменти та тести з профорієнтації для оцінювання інтересів і навичок учнів, Туреччина пропонує цифрові профорієнтаційні опитувальники, а Фінляндія надає онлайн-послуги для підтримки планування освіти та кар'єри.

Важливу роль відіграє також залучення батьків і зовнішніх партнерів. В Угорщині обговорення питань профорієнтації інтегровано в батьківські збори, а у Швеції часто проводять профорієнтаційні зустрічі за участю батьків. Австрія залучає зовнішніх суб'єктів, як-от державну службу зайнятості, а залучення батьків поширене також у Данії та Франції.

Натомість деякі системи здебільшого залишають профорієнтацію на розсуд закладів освіти або не передбачають заходів, спеціально спрямованих на перехід від базової до старшої середньої освіти. У Фламандській спільноті Бельгії профорієнтацією опікуються на рівні закладу освіти, а в Канаді підходи різняться залежно від провінції та території. Ірландія повідомляє, що через відсутність формального розмежування між базовою та старшою середньою освітою спеціальні заходи щодо переходу не застосовуються.

Нові вступники до старшої середньої освіти за віком

Вступ до старшої середньої освіти із запізненням є важливим показником того, наскільки часто освітні траєкторії учнів стають менш лінійними. У більшості систем нормативний вік вступу становить 15 або

16 років, проте він коливається від 14 років у Чилі, Фламандській спільноті Бельгії, Угорщині та Італії до 17 років у Литві. У середньому по країнах-учасниках 76% учнів вступають на програми старшої середньої освіти в нормативному або молодшому віці. У деяких системах багато учнів розпочинають здобуття старшої середньої освіти пізніше нормативного віку, часто через повторне навчання в класі на рівні початкової або базової середньої освіти. Наприклад, у Колумбії 60% учнів, у Французькій спільноті Бельгії 69%, а в Люксембурзі 56% вступають до старшої середньої освіти в нормативному або молодшому віці, і в цих системах частка учнів, які зрештою повторно навчаються в останньому класі базової середньої освіти, становить від 9% до 20%. Водночас в інших системах пізніший вступ є радше структурною особливістю, покликаною сприяти готовності та орієнтації учнів, аніж наслідком труднощів у навчанні. Показовим прикладом є Данія: лише 39% учнів вступають на програми старшої середньої освіти в нормативному або молодшому віці, здебільшого тому, що понад половина учнів (54%) після базової середньої освіти вступають на іншу програму, передусім на необов'язковий десятий клас (про нього йшлося вище), метою якого є зміцнення академічного підґрунтя та уточнення кар'єрного вибору, перш ніж учні оберуть формальну траєкторію старшої середньої освіти (таблиця В3.1 і таблиця В3.5, доступна онлайн).

Рівні пізнього вступу пов'язані також зі спрямуванням програм старшої середньої освіти. У середньому по країнах-учасниках 85% учнів вступають на загальноосвітні програми старшої середньої освіти в нормативному або молодшому віці, а в кількох країнах, зокрема в Естонії, Італії, Литві, Норвегії, Словенії та Швеції, цей показник перевищує 95%. Натомість для професійних програм середній показник становить лише 65%. Ця різниця свідчить про те, що професійні траєкторії частіше охоплюють учнів з нелінійними освітніми траєкторіями — через попереднє повторне навчання в класі, затримку з переходом або періоди відходу від навчання (таблиця В3.5 і рисунок В3.1а, доступні онлайн).

У деяких системах контраст між спрямуваннями програм особливо виразний. В Естонії 98% учнів вступають на загальноосвітні програми вчасно порівняно з 69% тих, хто розпочинає навчання на професійних програмах. Це відображає те, що професійні траєкторії в Естонії зазвичай приваблюють учнів зі слабшими попередніми навчальними досягненнями та вищим ризиком затримки в просуванні або незавершення навчання (Musset et al., 2019^[12]). Більшість таких учнів, які вступили із запізненням, старші за нормативний вік лише на один рік: лише 6% усіх естонських вступників на професійні програми старшої середньої освіти старші на два роки або більше. Значні відмінності спостерігаються й у Данії, де 63% учнів вступають на загальноосвітні програми вчасно порівняно з лише 10% на професійних програмах, що частково відображає широке використання підготовчих або перехідних траєкторій перед вступом на професійні програми. Вступники на професійні програми в Данії також, як правило, значно старші за своїх однолітків в інших країнах: 73% з них вступають у віці, що на два або більше роки перевищує нормативний (таблиця В3.5, доступна онлайн).

Країни, де частка вчасного вступу висока й відносно однакова для обох спрямувань програм, як-от Литва (99% у загальній і 88% у професійній освіті), Словенія (96% і 89%) і Швеція (97% і 94%), можуть мати інтегрованіші механізми переходу та нижчий рівень стратифікації між загальноосвітніми та професійними траєкторіями (таблиця В3.5, доступна онлайн). Ці закономірності тісно пов'язані з подальшими результатами щодо завершення навчання.

Завершення старшої середньої освіти

Вимоги для завершення старшої середньої освіти

Вимоги для завершення старшої середньої освіти в різних країнах суттєво різняться, що відображає різні пріоритети щодо академічних досягнень, підзвітності та доступу до вищої освіти. У багатьох системах учні здобувають документ про старшу середню освіту на основі поєднання внутрішнього оцінювання на рівні закладу освіти, зовнішніх іспитів і відвідування занять, хоча вага кожного з цих складників різна. Нещодавнє дослідження 71 документа про старшу середню освіту в 38 системах засвідчило, що найчастіше оцінювання поєднує зовнішні іспити з внутрішнім оцінюванням на рівні закладу освіти. Деякі документи про освіту видають виключно на основі внутрішнього оцінювання (19 документів), а інші — лише за результатами зовнішніх іспитів (OECD, 2026^[13]). Наприклад, Австрія в межах своєї моделі «трьох стовпів» поєднує випускню роботу, стандартизовані зовнішні іспити та усні іспити на рівні закладу освіти (Government of Austria, 2025^[14]). Франція також робить наголос на

зовнішньому оцінюванні через *baccalauréat*, де випускні іспити становлять 60 відсотків підсумкової оцінки, а поточне внутрішнє оцінювання — 40 відсотків (Government of France, 2025^[15]). У Болгарії учні мають скласти два обов'язкові державні випускні іспити (Eurydice, 2026^[16]).

Інші системи роблять більший наголос на накопиченні кредитів і завершенні курсів, а не на іспитах з високими ставками. У Канаді учні завершують навчання, набравши необхідну кількість кредитів, причому вимоги різняться залежно від провінції та іноді передбачають провінційні іспити. Японія застосовує подібний підхід: для випуску на більшості програм учні мають набрати понад 74 навчальні одиниці. У деяких країнах важливим складником є також відвідування занять. У Чилі рівень відвідування має становити щонайменше 85%, а в Кореї обов'язковим є відвідування двох третин загальної кількості навчальних днів. Проте відсутність стандартизованих іспитів для завершення старшої середньої освіти не обов'язково означає відсутність іспитів з високими ставками. У кількох системах учні можуть складати окремі іспити для вступу до вищої освіти. Наприклад, у Кореї вступ на багато програм вищої освіти значною мірою залежить від результатів *College Scholastic Ability Test (CSAT)* — національного вступного іспиту до університетів.

Деякі країни розмежовують завершення старшої середньої освіти та здобуття права на навчання на вищих рівнях освіти за допомогою систем подвійної сертифікації. Це відображає ширшу закономірність, що простежується в системах освіти: зовнішнє розроблення завдань і зовнішнє оцінювання поширеніші там, де документи про освіту та оцінки відіграють важливу роль у відборі для подальшого навчання після середньої освіти, тоді як оцінювання на рівні закладу освіти переважає там, де документи про старшу середню освіту мають обмежену роль під час вступу до вищої освіти (OECD, 2026^[13]). У Фінляндії учні загальноосвітніх програм отримують як шкільний атестат на основі вчительського оцінювання, так і сертифікат про складання матрикуляційного іспиту, який використовують для вступу до вищої освіти. Польща застосовує подібну модель: учні отримують шкільний атестат після завершення старшої середньої освіти, а для вступу до вищої освіти необхідно скласти встановлений на національному рівні іспит *Matura*.

Професійна старша середня освіта має кілька спільних рис із загальною освітою, але робить більший наголос на практичній підготовці та здобутті професійної кваліфікації. У професійних системах поширене обов'язкове навчання на робочому місці. Норвегія вимагає проходження учнівства на більшості професійних програм, а в Естонії практична підготовка має становити щонайменше 35% загального навчального часу. Кілька країн також вимагають зовнішньої професійної сертифікації або оцінювання практичної придатності, як-от іспит для учнів (апрентисів) в Австрії, що проводиться зовнішніми органами, і оцінювання професійних навичок у Словаччині.

Деякі країни поєднують академічні та професійні вимоги в межах однієї рамки. В Угорщині учні професійних програм за траєкторією *Technikum* мають скласти як загальний іспит *Matura*, так і оцінювання професійних навичок, а Швеція поєднує професійне та академічне навчання через обов'язкове навчання на робочому місці. Загалом професійні траєкторії роблять більший наголос на практичних компетентностях і підготовці до ринку праці, хоча багато країн дедалі частіше поєднують академічні та професійні елементи.

Своєчасне завершення навчання

Своєчасне завершення старшої середньої освіти є важливим показником ефективності системи освіти, оскільки воно засвідчує, чи просуваються учні системою без повторного навчання в класі, тривалого відходу від навчання, затримок з переходом до подальшої освіти чи на ринок праці або вибуття. Несвоєчасне завершення часто пов'язане зі слабшою залученістю до навчання та вищим ризиком незавершення освіти (Lyche, 2010^[17]; Rumberger, 2011^[18]). Це особливо важливо, оскільки залишення школи без документа про старшу середню освіту пов'язане з гіршими результатами на ринку праці та становить серйозний виклик для систем освіти. У країнах ОЕСР рівень зайнятості осіб віком 25–34 роки без старшої середньої освіти становить 59% порівняно з 79% для осіб зі старшою середньою або післясередньою невищою освітою (див. розділ A3). Крім того, працівники віком 25–64 роки без старшої середньої освіти заробляють у середньому на 17% менше, ніж ті, хто завершив старшу середню освіту (див. розділ A4).

У країнах з наявними даними в середньому 75% учнів, які мали завершити навчання у 2024 році, завершили старшу середню освіту вчасно. Показники суттєво різняться: вони перевищують 85% у Колумбії, Ірландії, Ізраїлі та Туреччині, але є нижчими за 60% в Австрії, Данії, Французькій спільноті Бельгії та Люксембурзі (таблиця В3.2).

Як зазначено вище, країни суттєво різняться за побудовою систем видачі документів про старшу середню освіту та вимогами до випуску, зокрема за тим, якою мірою вони спираються на зовнішні іспити, внутрішнє оцінювання, накопичення кредитів і навчання на робочому місці. Такі інституційні механізми можуть бути частиною ширшого контексту, у якому учні просуваються старшою середньою освітою. Учні в системах, де зовнішні іспити складає більша частка учнів, зазвичай демонструють вищі результати PISA з математики, читання та природничих наук. Проте ці відмінності втрачають статистичну значущість після врахування соціально-економічного становища учнів і закладів освіти, а це свідчить про те, що ширші соціально-економічні та системні чинники відіграють важливішу роль у формуванні результатів учнів, ніж самі лише структури сертифікації (OECD, 2026^[13]). У системах із сильнішим наголосом на зовнішніх іспитах учні також зазвичай демонструють нижчий рівень мислення зростання (тобто переконання учнів у тому, що їхні здібності та інтелект можна розвивати завдяки зусиллям, навчанню та наполегливості), що підкреслює важливість збалансування стандартизованого оцінювання з різноманітнішими формами оцінювання, які підтримують ширший спектр навчальної поведінки та розвиток учнів (OECD, 2026^[13]).

Стійкою закономірністю в усіх країнах є гендерний розрив у своєчасному завершенні навчання. В усіх країнах з наявними даними, крім Данії, жінки частіше, ніж чоловіки, завершують старшу середню освіту в межах нормативної тривалості. У середньому по країнах та економіках 78% жінок завершують навчання вчасно порівняно з 72% чоловіків. Особливо виразний цей розрив у Французькій спільноті Бельгії, Італії та Норвегії, де показники жінок перевищують показники чоловіків більш ніж на 10 відсоткових пунктів, тоді як у Фінляндії, Ірландії та Швеції рівні завершення навчання серед чоловіків і жінок майже однакові (таблиця В3.2). Цим відмінностям потенційно можуть сприяти багато чинників. Зокрема, хлопці зазвичай мають слабші результати з читання, що може позначатися на досягненнях з багатьох предметів і сприяти нижчим рівням завершення навчання (OECD, 2023^[19]).

Проте незавершення старшої середньої освіти в межах нормативної тривалості не обов'язково означає, що навчання не буде завершено взагалі, оскільки багато учнів завершують його після певного додаткового періоду. Як наслідок, гендерні розриви в рівнях завершення навчання зазвичай скорочуються, якщо завершення вимірюють через кілька років після очікуваної дати (див. розділ В3 у (OECD, 2023^[20])).

Завершення навчання в межах очікуваного строку та після нього

Перший рік після очікуваної дати випуску — найважливіший період, протягом якого учні, які не завершили старшу середню освіту, можуть надолужити відставання. У середньому по країнах та економіках з наявними даними рівні завершення навчання зростають на 6 відсоткових пунктів між завершенням нормативної тривалості (N) і наступним роком (N+1) порівняно з лише 3 відсотковими пунктами між N+1 і N+2. Наприклад, у Французькій спільноті Бельгії рівні завершення навчання зростають на 17 відсоткових пунктів між N і N+1, але лише на 4 відсоткові пункти між N+1 і N+2. Подібна закономірність спостерігається в Данії, де відповідне зростання становить 15 і 3 відсоткові пункти. Це свідчить про те, що для більшості учнів, які не завершують навчання вчасно, одного додаткового року загалом достатньо, щоб виконати решту вимог до випуску (таблиця В3.3 і рисунок В3.2).

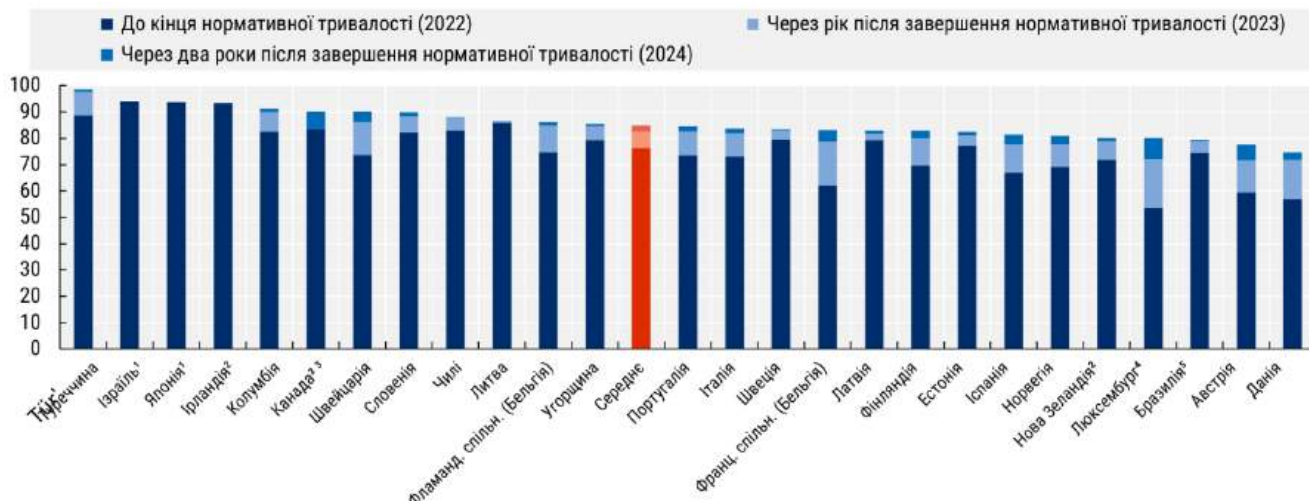
Водночас відмінності між країнами в цих закономірностях відображають різноманітність правил переведення, можливостей повторного залучення до навчання та гнучкості траєкторій. У кількох системах рівні завершення навчання майже не змінюються протягом року після завершення нормативної тривалості, що вказує на відносно лінійні освітні траєкторії, за яких результати учнів значною мірою визначаються вже після настання очікуваної дати випуску. Наприклад, в Ірландії та Литві рівні завершення навчання між N і N+1 практично не зростають (таблиця В3.3 і рисунок В3.2).

Натомість у деяких системах, що характеризуються гнучкішими траєкторіями просування або тривалішим перебуванням учнів у навчанні, важливим залишається й другий додатковий рік. У Люксембурзі рівні завершення навчання між N+1 і N+2 зростають ще на 8 відсоткових пунктів, а в Австрії

фіксується додаткове зростання на 6 відсоткових пунктів. Ці закономірності можуть бути характерними для систем, у яких учні довше залишаються в навчанні, щоб виконати вимоги до випуску. Наприклад, в Австрії учні мають отримати позитивний підсумковий табель успішності, перш ніж їх буде допущено до складання іспиту Matura (таблиця В3.3 і рисунок В3.2).

Рисунок В3.2. Кумулятивні рівні завершення старшої середньої освіти за часовими рамками (2022–2024)

Когорта учнів, які відповідно до нормативної тривалості програм мали завершити старшу середню освіту у 2022 році, у відсотках



1. Дані доступні лише за 2022 рік.
2. Дані охоплюють лише інформацію про нових вступників на загальноосвітні програми старшої середньої освіти.
3. Дані за 2023 рік відсутні.
4. Дані охоплюють лише державні заклади освіти.
5. Звітний період відрізняється від 2024.

Дані див. у таблиці В3.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/tva6w2>.

Завершення навчання після очікуваного строку за віком

Як свідчать розглянуті вище закономірності вступу, вік, у якому учні вступають до старшої середньої освіти, є вагомим чинником, що прогнозує подальше завершення навчання. У середньому по країнах з наявними даними 88% учнів, які вступають у нормативному або молодшому віці, завершують старшу середню освіту до кінця нормативної тривалості програми плюс два роки. У таких країнах, як Колумбія, Ізраїль і Туреччина, рівень завершення серед цих учнів перевищує 95%. Натомість серед учнів, які вступають із запізненням на один або більше років, рівні завершення значно нижчі — у середньому 66% по країнах та економіках з наявними даними (таблиця В3.6, доступна онлайн). Хоча ці відмінності можуть частково відображати наявні раніше відмінності між учнями, які мали затримки в просуванні, і тими, хто їх не мав, ця закономірність узгоджується з даними, які свідчать, що учні, які повторно навчалися в класі, зазвичай демонструють слабші навчальні результати, ніж ті, хто цього не робив (Ikeda and García, 2014^[21]).

Розмір цього розриву суттєво різниться залежно від системи освіти. У Бразилії, Іспанії, Італії, Латвії та Норвегії різниця в рівнях завершення навчання між учнями, які вступили вчасно, і тими, хто вступив із запізненням, становить близько 30 відсоткових пунктів або більше. В Естонії та Литві розрив також сягає близько 40 відсоткових пунктів, хоча результати для учнів, які вступили із запізненням, у цих країнах слід інтерпретувати з обережністю, оскільки їхня частка в когорті становить менше ніж 10%. Натомість у Швейцарії розрив значно менший (близько 10 відсоткових пунктів), що свідчить про гнучкіші механізми просування та міцніші траєкторії «другого шансу» (таблиця В3.6 і рисунок В3.2а, доступні онлайн). У вставці В3.2 розглянуто два інші чинники, пов'язані з походженням учнів, які можуть знижувати рівні завершення навчання: рівень освіти батьків і міграційний статус.

Деякі системи запровадили цільову політику підтримки учнів із затримками в освітніх траєкторіях. Наприклад, у Бразилії з середини 1990-х років запроваджували програми *Correção de Fluxo Escolar* («коригування шкільного потоку») для подолання поширеної невідповідності віку учнів класу навчання (*distorção idade-série*), спричиненої повторним навчанням у класі та перервами в навчанні. Ці програми прискореного навчання давали змогу учням, старшим за вік свого класу, пройти кілька класів, перш ніж повернутися до когорт, що відповідають їхньому віку. До 2000-х років майже всі штати Бразилії запровадили ту чи іншу форму політики коригування потоку, а її варіанти продовжували діяти в кількох системах освіти штатів і муніципалітетів упродовж 2010-х років (Bruns, Evans and Luque, 2011^[22]; Сепрес, 2026^[23]).

Вставка В3.2. Нерівність у завершенні старшої середньої освіти

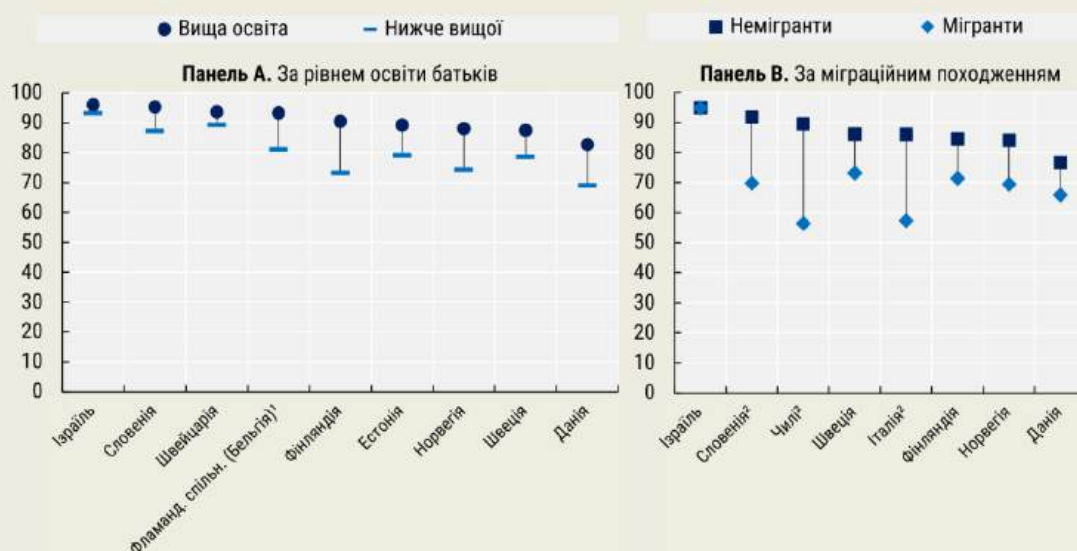
Національні рівні завершення навчання можуть приховувати суттєві відмінності між групами учнів. Рівень освіти батьків і міграційний статус і надалі тісно пов'язані з імовірністю завершення учнями старшої середньої освіти навіть у системах з відносно високими загальними рівнями завершення. Відмінності в освітньому рівні сім'ї, доступі до навчальної підтримки, рівні володіння мовою та обізнаності із системою освіти можуть впливати на просування учнів і завершення ними навчання. Розуміння цих відмінностей важливе для визначення груп з вищим ризиком незавершення навчання та розроблення цільових політичних заходів.

Рівні завершення навчання залежно від рівня освіти батьків

Рівень освіти батьків і надалі є вагомим чинником успішності в старшій середній освіті. В усіх країнах з наявними даними учні, батьки яких мають вищу освіту, значно частіше завершують навчання протягом двох років після завершення нормативної тривалості, ніж учні, батьки яких мають освіту нижче вищої (рисунок В3.3, панель А).

Рисунок В3.3. Рівні завершення старшої середньої освіти через два роки після завершення нормативної тривалості програми залежно від рівня освіти батьків і міграційного походження (2024)

Когорта учнів, які відповідно до нормативної тривалості програм мали завершити старшу середню освіту у 2022 році, у відсотках



1. У Фламандській спільноті Бельгії доступна лише інформація про рівень освіти матері.

2. Рівні завершення навчання для учнів з міграційним походженням слід інтерпретувати з обережністю, оскільки їхня частка в когорті становить менше ніж 10%.

Дані див. у таблиці В3.6 (доступна онлайн). Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/tva6w2>.

Розрив у рівнях завершення навчання між учнями, батьки яких не мають вищої освіти, і учнями з сімей з вищою освітою більший у Данії та Норвегії (на 14 відсоткових пунктів нижчі показники), а також у Фінляндії (на 17 відсоткових пунктів нижчі). Натомість в Ізраїлі розрив становить лише 3 відсоткові пункти, а у Швейцарії — 4 відсоткові пункти (рисунок В3.3, панель А). Це свідчить про те, що ці системи ефективніше послаблюють залежність результатів учнів від освітнього рівня сім'ї. У Швейцарії тісна інтеграція професійної освіти та навчання з ринком праці, зокрема усталені траєкторії учнівства та активне залучення роботодавців, може сприяти безперешкоднішим переходам і завершенню навчання учнями з різним соціально-економічним становищем (OECD, 2025^[24]).

Рівні завершення навчання залежно від міграційного походження учнів

Міграційне походження є ще одним вагомим виміром нерівності: у більшості країн з наявними даними учні-мігранти стикаються зі значними перешкодами на шляху до завершення старшої середньої освіти. У Данії, Фінляндії, Норвегії та Швеції рівні завершення навчання серед учнів-мігрантів щонайменше на 11 відсоткових пунктів нижчі, ніж серед їхніх однолітків без міграційного походження. Ці відмінності підкреслюють труднощі з інтеграцією учнів, які можуть стикатися з мовними бар'єрами або пізно долучилися до системи освіти приймаючої країни. Помітним винятком із цієї тенденції є Ізраїль, де досягнуто паритету: рівень завершення навчання становить 95% як серед учнів-мігрантів, так і серед учнів без міграційного походження (рисунок В3.3, панель В).

Системи старшої середньої освіти в скандинавських країнах, як-от Данія, Фінляндія, Норвегія та Швеція, характеризуються відносно диференційованими траєкторіями та широкими можливостями вибору учнями спрямування програм і траєкторії просування. Системи з більшою гнучкістю та автономією можуть висувати вищі вимоги до здатності учнів орієнтуватися в освітніх переходах і робити поінформований освітній вибір. У таких умовах освітня підтримка з боку сім'ї та обізнаність із системою освіти можуть відігравати особливо важливу роль у формуванні освітніх траєкторій учнів (Perico E Santos, 2023^[25]).

Для подолання цих нерівностей країни запровадили різноманітні цільові заходи. Наприклад, Фінляндія використовує підготовчі програми, як-от TUVA, щоб допомогти учням, зокрема учням з міграційним походженням, розвинути рівень володіння мовою та навчальні навички, необхідні для здобуття повноцінного документа про старшу середню освіту. Інші системи зосереджуються на зменшенні фінансових чинників, що «виштовхують» учнів з навчання й непропорційно впливають на соціально незахищені когорти: так, Бразилія застосовує умовні грошові трансфери та бонуси за завершення навчання, спрямовані саме на учнів з низьким рівнем доходу в державних школах (див. вставку В3.3). Розширення громадської підтримки та залучення освітніх медіаторів, як у Болгарії та Латвії, також спрямоване на подолання розриву між закладами освіти та маргіналізованими сім'ями, щоб походження учнів не зумовлювало наперед завершення ними навчання. Нідерланди відстежують осіб, які передчасно залишили навчання, через регіональні контактні-координаційні офіси (RMC) і застосовують цільову мовну підтримку, щоб допомогти учням-мігрантам зберегти залученість до навчання. Альтернативні траєкторії також дають змогу учням, які спочатку не відповідають вимогам до випуску, здобути документ про освіту пізніше.

Статус учнів через два роки після завершення нормативної тривалості

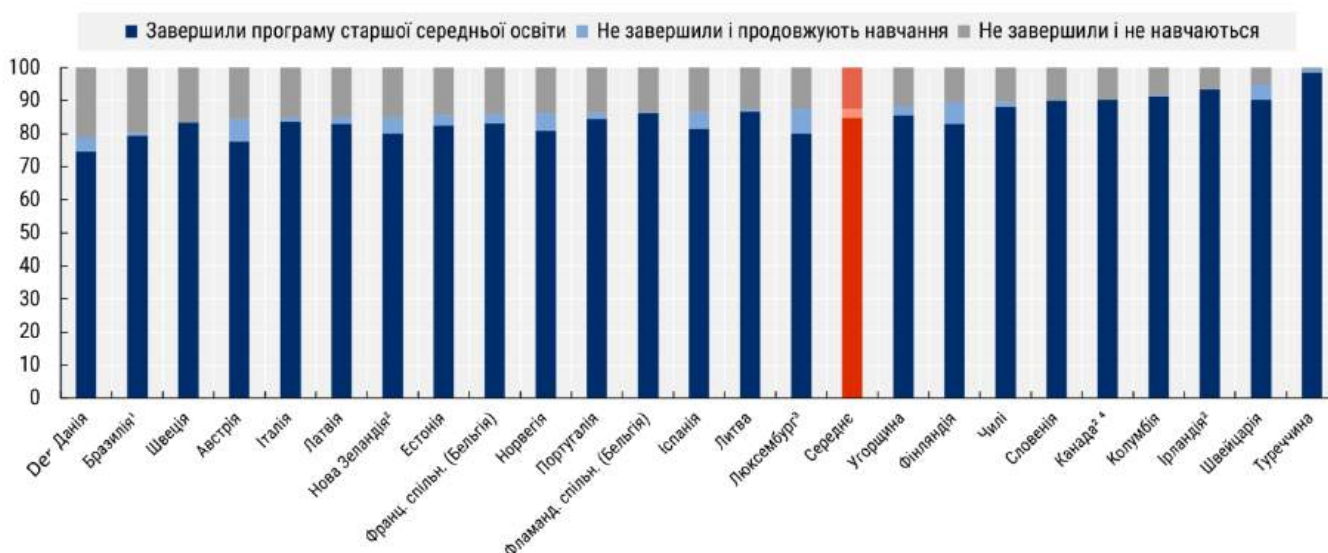
Аналіз того, де перебувають учні через два роки після нормативного завершення програми старшої середньої освіти (N+2), дає ширше уявлення про те, як системи освіти забезпечують баланс між завершенням навчання, його продовженням і вибуттям. Загальні рівні завершення навчання на етапі N+2 сягають 90% або перевищують цей рівень у Канаді, Колумбії, Ірландії, Словенії, Швейцарії та Туреччині (рисунок В3.4). Проте ці показники стосуються лише учнів, які вступили до старшої середньої освіти, тому їх слід інтерпретувати разом із показниками участі. У деяких країнах високі рівні завершення можуть частково відображати селективніший вступ до старшої середньої освіти. Наприклад, хоча в Колумбії зафіксовано високі рівні завершення серед вступників до старшої середньої освіти, рівень переходу від базової середньої до подальшої освіти становить 84%, тобто не всі молоді люди продовжують навчання в старшій середній освіті (таблиця В3.1). Натомість інші системи стикаються з більшими труднощами в підтримці учнів, щоб вони завершили навчання після вступу до старшої середньої освіти. В Австрії, Бразилії та Данії рівні завершення становлять менше ніж 80%, а більші частки учнів або досі навчаються без випуску, або залишили навчання, не завершивши його (рисунок В3.4).

Частка учнів, які продовжують навчання через два роки після очікуваної дати випуску, дає змогу виокремити системи, у яких учні навчаються довше, перш ніж виконати вимоги до випуску. Наприклад, в Австрії, Фінляндії та Люксембурзі на цьому етапі навчаються від 6% до 7% когорти (рисунок В3.4). У деяких системах це може відображати вимогливі структури сертифікації, а в інших — гнучкіші траєкторії просування, що дають учням додатковий час для виконання невиконаних вимог, повторного проходження навчальних років або зміни програми під час здобуття старшої середньої освіти.

Особливо високі рівні вибуття спостерігаються в Бразилії (20%) і Данії (21%) (рисунк В3.4). Ці закономірності можуть частково відображати складність вимог до випуску та труднощі, з якими стикаються учні, обираючи серед численних академічних чи професійних траєкторій. У Бразилії учні мають опанувати як визначену на національному рівні базову навчальну програму, так і спеціалізований освітній маршрут, а також виконати вимоги щодо відвідування та успішності. Слід також враховувати, що група учнів, класифікованих як такі, що не завершили навчання і не навчаються, не обов'язково повністю складається з тих, хто вибув. У деяких випадках учні могли залишити систему освіти, охоплену даними, але продовжувати навчання деінде. Наприклад, у Фламандській спільноті Бельгії учні, зареєстровані як такі, що більше не навчаються у фламандській системі освіти, могли згодом вступити на освітні програми у Французькій спільноті. Ця група може також охоплювати учнів, які завершили старшу середню освіту, але не отримали повноцінного документа про освіту. Так, зокрема, у Швеції диплом про старшу середню освіту видають лише учням, які успішно склали певні обов'язкові предмети. Випуск передбачає отримання прохідних оцінок з основних предметів, а також виконання вимог конкретної програми. Учні, які не виконують цих вимог, отримують довідку про навчання, що відповідає рівням освіти 342 або 352 за МСКО, а не документ про старшу середню освіту (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015^[26]).

Рисунок В3.4. Статус учнів старшої середньої освіти через два роки після завершення нормативної тривалості їхньої програми (2024)

Когорта учнів, які відповідно до нормативної тривалості програм мали завершити старшу середню освіту у 2022 році, у відсотках



1. Звітний період відрізняється від 2024.

2. Дані охоплюють лише інформацію про нових вступників на загальноосвітні програми старшої середньої освіти.

3. Дані охоплюють лише державні заклади освіти.

4. Категорія «Не завершили і не навчаються» охоплює учнів, які продовжують навчання.

Дані див. у таблиці В3.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/tva6w2>.

Рівні вибуття за статтю та спрямуванням програми

Гендерні відмінності залишаються стійкою особливістю відходу від навчання: чоловіки частіше, ніж жінки, залишають старшу середню освіту без документа про освіту. У середньому по країнах з наявними даними 14% чоловіків залишили старшу середню освіту без документа про освіту до кінця нормативної тривалості плюс два роки (N+2) порівняно з 10% жінок. Особливо виразний гендерний розрив в Естонії (9 відсоткових пунктів), Латвії (8 відсоткових пунктів) та Італії (7 відсоткових пунктів) (таблиця В3.7, доступна онлайн).

Чоловіки вибувають зі старшої середньої освіти частіше, ніж жінки, незалежно від спрямування програми, проте на професійних траєкторіях розрив більший, що свідчить про посилення гендерних

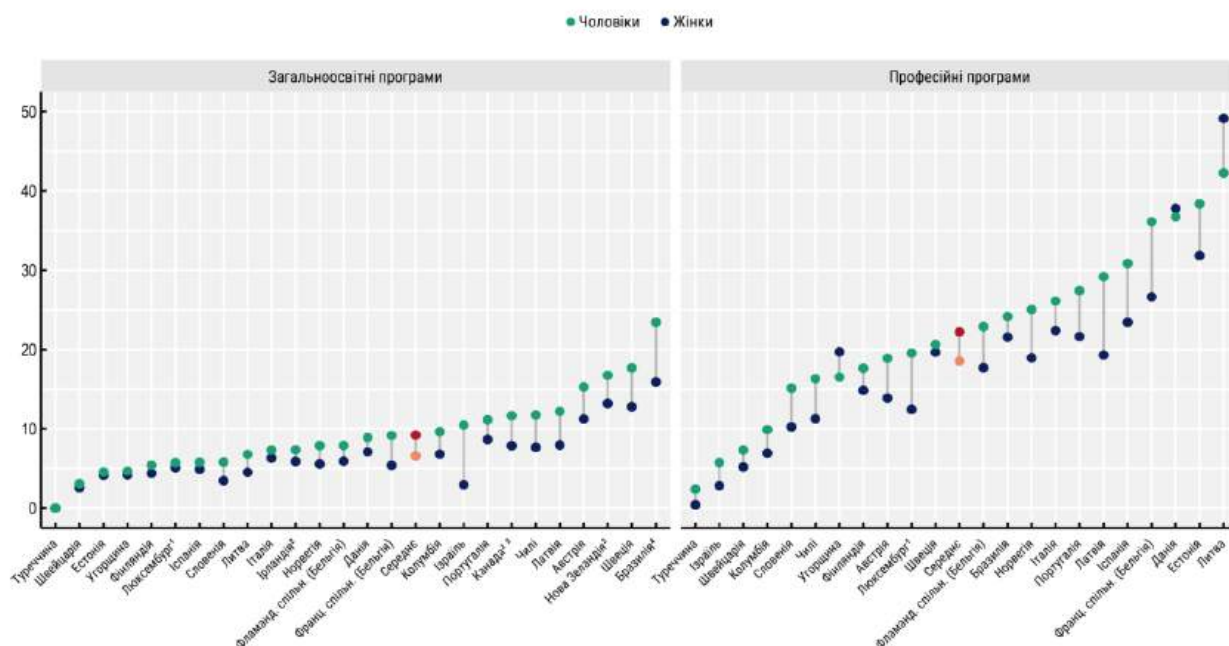
закономірностей відходу від навчання в професійній освіті. На етапі N+2 середній рівень вибуття в професійній освіті становить 22% для чоловіків і 18% для жінок порівняно з 9% і 7% у загальній освіті. У Французькій спільноті Бельгії та Латвії рівні вибуття чоловіків на професійних програмах щонайменше на 9 відсоткових пунктів вищі, ніж у жінок. Значні розриви на професійних траєкторіях спостерігаються також в Естонії, Іспанії, Люксембурзі та Норвегії (рисунок В3.5).

У кількох країнах гендерні відмінності в професійній освіті обмеженіші або навіть мають протилежний характер. У Данії, Литві та Угорщині рівні вибуття жінок на професійних програмах перевищують відповідні показники чоловіків. У Литві майже половина жінок, які навчаються на професійних програмах старшої середньої освіти, залишають навчання, не завершивши його, порівняно з 42% чоловіків (рисунок В3.5). Проте ці дані слід інтерпретувати з обережністю через відносно невелику кількість жінок, які навчаються на професійних програмах. Литва нещодавно запровадила реформи, спрямовані на підвищення привабливості професійної освіти завдяки поліпшенню профорієнтації, чіткішим траєкторіям просування та міцнішим зв'язкам із зайнятістю та вищою освітою. Реформи іспиту Matura також мають на меті запровадити гнучкіші та компетентнісно орієнтовані підходи до оцінювання, які краще відображають навички та освітні траєкторії учнів професійних програм (OECD, 2023^[27]).

Значно вищі рівні вибуття — як серед чоловіків, так і серед жінок — у професійній освіті порівняно із загальноосвітніми програмами частково відображають відмінності в складі учнів, оскільки на такі програми часто вступає більша частка учнів зі слабшою попередньою успішністю, досвідом повторного навчання в класі, нижчим соціально-економічним становищем або слабшою прив'язаністю до школи, а всі ці чинники пов'язані з вищим ризиком вибуття (OECD, 2023^[20]). Натомість системи з міцними та добре інтегрованими структурами професійної освіти та навчання, як-от у Швейцарії, зберігають порівняно низькі рівні вибуття за обох спрямувань програм (рисунок В3.5). Професійна освіта та навчання можуть відігравати важливу роль у підвищенні загального рівня завершення навчання, пропонуючи ширший спектр освітніх траєкторій, які враховують різноманітні інтереси, потреби та прагнення учнів.

Рисунок В3.5. Рівні вибуття зі старшої середньої освіти через два роки після завершення нормативної тривалості програми за статтю та спрямуванням програми (2024)

Когорта учнів, які відповідно до нормативної тривалості програм мали завершити старшу середню освіту у 2022 році, у відсотках



1. Дані охоплюють лише державні заклади освіти.
 2. Дані охоплюють лише інформацію про нових вступників на загальноосвітні програми старшої середньої освіти.
 3. До вибутих зараховано учнів, які продовжують навчання.
 4. Звітний період відрізняється від 2024.
- Дані див. у таблиці В3.7 (доступна онлайн). Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/tva6w2>.

Гендерні відмінності в рівнях вибуття в загальній освіті також помітні в кількох країнах. У Бразилії зафіксовано найвищий рівень вибуття чоловіків у загальній старшій середній освіті — 23%, і разом з Ізраїлем вона має найбільший гендерний розрив за цим спрямуванням — 8 відсоткових пунктів. У кількох системах, зокрема в Австрії та Норвегії, гендерні розриви простежуються як на загальноосвітніх, так і на професійних траєкторіях, а це свідчить про те, що відмінності в наполегливості та залученості до навчання не обмежуються одним спрямуванням програм, а відображають ширші структурні або поведінкові закономірності в старшій середній освіті (рисунок В3.5).

Вибуття рідко є наслідком однієї події — радше це результат кумулятивного процесу відходу від навчання (Rumberger, 2011^[18]; Varsik, 2025^[2]). Учні залишають навчання через поєднання особистих, пов'язаних зі школою та системних причин, які часто взаємно посилюють одна одну. Поширеними чинниками ризику є низька успішність, пропуски занять і низька мотивація, що часто пов'язані із соціально-економічним становищем і попереднім освітнім досвідом. Шкільне середовище та практики також можуть сприяти відходу від навчання, особливо коли учні відчувають брак підтримки. На системному рівні такі політики, як повторне навчання в класі або обмежені можливості професійного навчання, можуть додатково підвищувати ризик вибуття учнів (Luche, 2010^[17]; Varsik, 2025^[2]). Тому ефективні стратегії запобігання мають враховувати як безпосередні тривожні сигнали, так і ширші умови, що поступово виштовхують учнів з освіти.

Механізми зменшення рівнів вибуття та збереження учнів у навчанні

Країни впроваджують комплексні стратегії зменшення рівнів вибуття зі старшої середньої освіти, що поєднують правові зобов'язання, цільове фінансування, раннє виявлення учнів групи ризику, фінансову підтримку та гнучкі освітні траєкторії. Одним з поширених політичних підходів є подовження строку обов'язкової участі в освіті або професійній підготовці. У Франції з 2020 року навчання стало

обов'язковим для осіб віком 16–18 років; цей обов'язок можна виконати через шкільне навчання, учнівство, громадянську службу або траєкторії професійної підготовки, орієнтовані на працевлаштування. Австрія та Італія так само вимагають участі в освіті або професійній підготовці до 18 років, а Фінляндія у 2021 році подовжила обов'язкову освіту до 18 років з метою посилення рівності та підвищення рівня освіти. В Англії молоді люди також мають залишатися в системі освіти, професійної підготовки або навчання на робочому місці до свого 18-річчя (OECD, 2024^[28]).

Друга група заходів зосереджена на персоналізованій і цільовій підтримці учнів і закладів освіти з вищим ризиком відходу від навчання. Мережі REP (Réseau d'Éducation Prioritaire, «Мережа пріоритетної освіти») і REP+ (Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé, «Посилена мережа пріоритетної освіти») у Франції, програма PROA+ (Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo, «Програма освітньої орієнтації, просування та збагачення») в Іспанії та ініціатива DEIS (Delivering Equality of Opportunity in Schools, «Забезпечення рівних можливостей у школах») в Ірландії надають додаткові ресурси закладам освіти, що обслуговують соціально незахищені громади, з наголосом на наставництві, педагогічній підтримці та залученні сімей. Кілька країн також запровадили системи індивідуального супроводу. У Швеції кожному учню призначають наставника, який відстежує відвідування та навчальний поступ, в Австрії діє окрема програма молодіжного коучингу для учнів з ризиком вибуття, а в Болгарії працюють освітні медіатори, які зміцнюють зв'язки між закладами освіти та сім'ями.

Центральним елементом стратегій збереження учнів у навчанні стали також системи раннього попередження. Такі системи використовують показники відвідування, поведінки та навчальних досягнень, а також інструменти штучного інтелекту (ШІ) для виявлення учнів з ризиком вибуття та своєчаснішого втручання. Чилійська система SAT (Sistema de Alerta Temprana, «Система раннього попередження») поєднує дані про відвідування, соціально-економічне становище та успішність. У Сполучених Штатах більшість шкільних округів використовують ті чи інші системи раннього попередження, деякі з яких ґрунтуються на ШІ (OECD, 2023^[29]). Угорщина має обов'язкову систему раннього попередження передчасного залишення навчання. У Туреччині регулярно відстежують відвідування, успішність і ризик вибуття учнів, а шкільні комісії з профілактики, втручання та супроводу виявляють учнів групи ризику та надають їм цільову підтримку. Після реформи 2016 року центри професійної підготовки було включено до системи обов'язкової освіти, що дає змогу учням, які залишили старшу середню освіту, продовжити навчання в цих центрах або у відкритих (дистанційних) ліцеях і здобути диплом про старшу середню освіту. Фламандська спільнота Бельгії зобов'язує заклади освіти втручатися в разі повторних пропусків без поважних причин. Кілька систем дедалі частіше застосовують інструменти цифрового моніторингу та прогностичні моделі, зокрема фінський пілотний проект AI-HOKS (персональний план розвитку компетентностей з підтримкою штучного інтелекту) для учнів професійної освіти та навчання (ПОН) і прогностичні моделі Нової Зеландії для виявлення молоді з ризиком опинитися серед тих, хто не працює, не навчається і не проходить професійної підготовки (NEET).

Для зменшення економічного тиску, пов'язаного з навчанням у школі та його завершенням, широко використовують також механізми фінансової підтримки. Іспанія надає стипендії та гранти для збереження учнів у навчанні, а Болгарія, Туреччина та Угорщина забезпечують підтримку в оплаті транспорту, безкоштовні підручники або стипендії. Корея поєднує безкоштовну старшу середню освіту з додатковими пільгами для учнів з фінансово вразливих сімей.

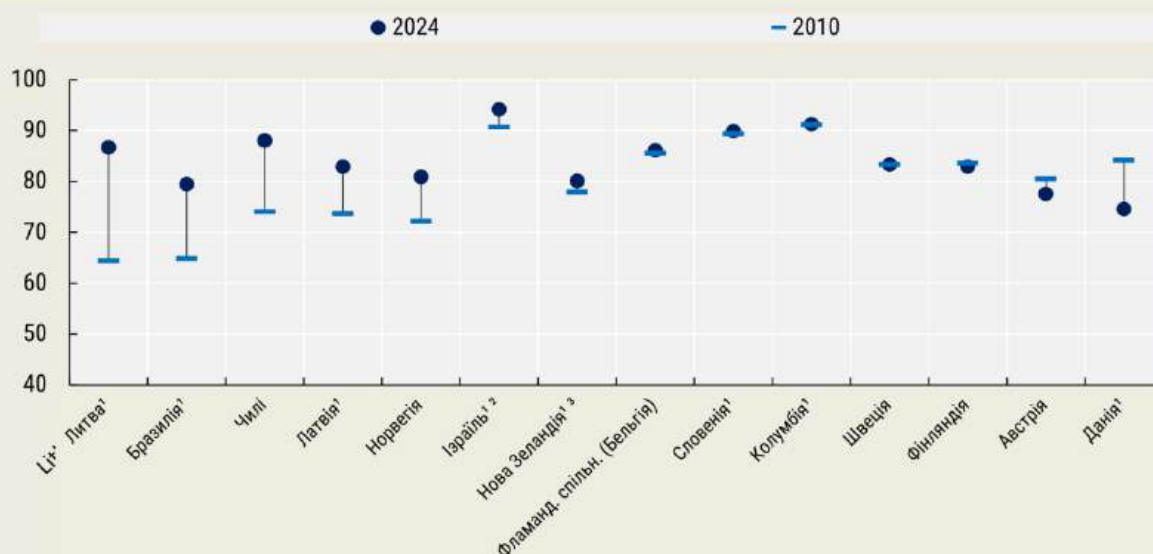
Кілька країн також запровадили гнучкіші та модульні траєкторії, щоб подолати високі рівні вибуття в професійній освіті. Реформа ПОН 2022 року в Іспанії розширила модульне навчання та посилила «базову ПОН» як альтернативну траєкторію для учнів з ризиком вибуття, спростивши повернення до навчання та перехід між програмами. Естонія запровадила підготовче навчання для учнів, які не досягають порогових вимог базової середньої освіти, і подовжила обов'язок навчатися до 18 років. Італія розробила регіональні траєкторії професійної підготовки, що пропонують практично орієнтовані альтернативи традиційним академічним траєкторіям. Ці підходи мають на меті не допустити, щоб тимчасовий відхід від навчання перетворився на остаточне незавершення освіти, пропонуючи учням гнучкіші шляхи здобуття документа про освіту. У вставці В3.3 розглянуто поліпшення рівнів завершення навчання в деяких країнах та економіках за останні 15 років.

Вставка В3.3. Динаміка рівнів завершення старшої середньої освіти

З часом рівні завершення старшої середньої освіти через два роки після завершення нормативної тривалості (N+2) поліпшилися в багатьох країнах з наявними даними, що відображає зусилля зі зміцнення збереження учнів у навчанні, зменшення рівнів вибуття та підтримки просування в старшій середній освіті (рисунок В3.6).

Рисунок В3.6. Динаміка рівнів завершення старшої середньої освіти через два роки після завершення нормативної тривалості програми (2010 і 2024)

Когорти учнів, які відповідно до нормативної тривалості програм мали завершити старшу середню освіту у 2008 і 2022 роках, у відсотках



1. Звітний період відрізняється від 2010.

2. Звітний період відрізняється від 2024.

3. Дані охоплюють лише інформацію про нових вступників на загальноосвітні програми старшої середньої освіти.

Дані див. у таблиці В3.3 і таблиці В3.8 (доступна онлайн). Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/tva6w2>.

У кількох країнах за останні 15 років зафіксовано особливо значне зростання рівнів завершення навчання, хоча звітний рік для ранішого спостереження в різних країнах різний. Найбільше поліпшення зафіксовано в Литві, де рівні завершення навчання до кінця нормативної тривалості зросли з 64% до 87%. Значне зростання спостерігалось також у Бразилії, де рівні завершення навчання підвищилися з 65% до 79%, і в Чилі — з 74% до 88%. У Латвії та Норвегії за цей період також зафіксовано зростання приблизно на 9 відсоткових пунктів (рисунок В3.6).

У країнах та економіках, які вже раніше мали порівняно високі рівні завершення навчання, зміни з часом загалом були меншими. У Словенії рівні завершення навчання стабільно залишалися високими, а це свідчить про те, що стабільні структури старшої середньої освіти та добре інтегрована система професійної освіти та навчання вже забезпечували високі показники збереження учнів у навчанні. Так само високими й відносно стабільними залишалися рівні завершення навчання в Колумбії, Фламандській спільноті Бельгії та Швеції (рисунок В3.6).

Данія в порівняльних аналізах завершення старшої середньої освіти часто вирізняється як виняток, особливо щодо професійної освіти (рисунок В3.6). Для інтерпретації цих результатів необхідно розуміти структуру та нещодавні реформи данської системи ПОН. Масштабна реформа 2014 року мала на меті зробити професійну освіту привабливішою та краще адаптованою до потреб молодших учнів шляхом спрощення структури програм, посилення академічних вимог і створення чіткішого та цілісного освітнього середовища для молоді. Проте реформа також запровадила вищі вимоги для вступу та вимогливіші очікування щодо просування, що могло сприяти зниженню рівнів завершення навчання

серед деяких груп учнів у роки, що безпосередньо настали після її впровадження. Крім того, на закономірності завершення навчання могли вплинути перехідні ефекти, пов'язані з реструктуризацією програм і змінами в складі учнів. Тому зниження рівнів завершення навчання, яке видно на рисунку, не обов'язково слід тлумачити як свідчення погіршення результативності системи — його слід розглядати в контексті суттєвих змін у побудові системи ПОН і висунутих нею очікувань.

Відмінності між спрямуваннями програм залишаються стійкою особливістю в усіх країнах упродовж усього періоду. У більшості систем загальна освіта продемонструвала більше поліпшення рівнів завершення навчання, ніж професійна. У Литві зафіксовано одне з найбільших зростань у загальній освіті — приблизно з 48% до понад 77% за майже 15 років. У Бразилії, Чилі та Швеції також зафіксовано зростання щонайменше на 11 відсоткових пунктів на загальноосвітніх програмах. Натомість лише в Бразилії, Латвії та Норвегії рівні завершення професійних програм зросли більш ніж на 1 відсотковий пункт, тоді як у кількох інших країнах вони знизилися. Наприклад, у Швеції рівні завершення професійних програм за цей період знизилися на 11 відсоткових пунктів (таблиця В3.3 і таблиця В3.8, доступні онлайн). Ці результати підкреслюють важливість послідовних політичних зусиль, спрямованих не лише на розширення доступу до старшої середньої освіти, а й на зміцнення просування, збереження учнів у навчанні та успішного завершення навчання, особливо на професійних траєкторіях.

Деякі з цих змін можуть відображати ширші структурні реформи старшої середньої освіти, тому для інтерпретації цих тенденцій необхідно враховувати ширші зміни на рівні політики та системи. У Латвії та Литві реформи, спрямовані на модернізацію професійної освіти та зміцнення зв'язків між професійними та загальноосвітніми траєкторіями, могли сприяти поліпшенню результатів щодо завершення навчання. У Бразилії поліпшення рівнів завершення збігається в часі з політикою, що поєднує фінансові стимули з реформою навчальних програм. Програма Bolsa Família пов'язує фінансову підтримку з відвідуванням школи, а програма Ré-de-Meia передбачає виплати та бонуси за завершення навчання для учнів старшої середньої освіти з низьким рівнем доходу. Паралельно рамка «Нова старша середня освіта» запровадила гнучкіші освітні траєкторії та вибіркові складники, спрямовані на підвищення залученості учнів і збереження їх у навчанні. Чилі посилює збереження учнів у навчанні завдяки моніторингу відвідування, ініціативам раннього попередження та цільовій підтримці вразливих учнів, а також реформам, покликаним поліпшити просування в старшій середній освіті. Разом ці приклади ілюструють, як країни поєднують фінансову підтримку, гнучкість навчальних програм і цільові втручання для подолання давніх закономірностей відходу від навчання та підвищення рівнів завершення старшої середньої освіти з часом. Імовірно, ці поліпшення відображають поєднання політичних зусиль, ширшого економічного зростання та змін у попиті на ринку праці, які підвищили цінність документа про старшу середню освіту та посилили стимули для молоді залишатися в системі освіти.

Проте вищі рівні завершення навчання не обов'язково свідчать про поліпшення навчальних результатів учнів. Хоча зростання рівнів завершення може відображати посилення підтримки учнів, їхньої залученості та просування системою освіти, на нього можуть також впливати зміни у вимогах до оцінювання, сертифікації чи переведення. Це розмежування важливе, оскільки останні результати PISA засвідчують, що в багатьох країнах ОЕСР навчальні результати залишилися на тому самому рівні або знизилися, тобто зростання рівня освіти не завжди супроводжується поліпшенням навчальних результатів учнів (OECD, 2023^[19]).

Траєкторії після завершення навчання

На перехід від старшої середньої освіти до подальшої освіти, професійної підготовки або зайнятості впливає поєднання структури системи освіти, національних вимог, потреб ринку праці та культурних норм. Траєкторії учнів після здобуття середньої освіти визначаються не лише їхніми документами про освіту, а й ширшими соціальними та інституційними механізмами, зокрема обов'язковою військовою або громадянською службою, практикою «року перерви» (gap year), динамікою ринку праці та формальними механізмами переходу. Ці чинники можуть як пришвидшувати, так і затримувати перехід до вищої освіти та зайнятості, зумовлюючи відмінності в траєкторіях переходу між країнами.

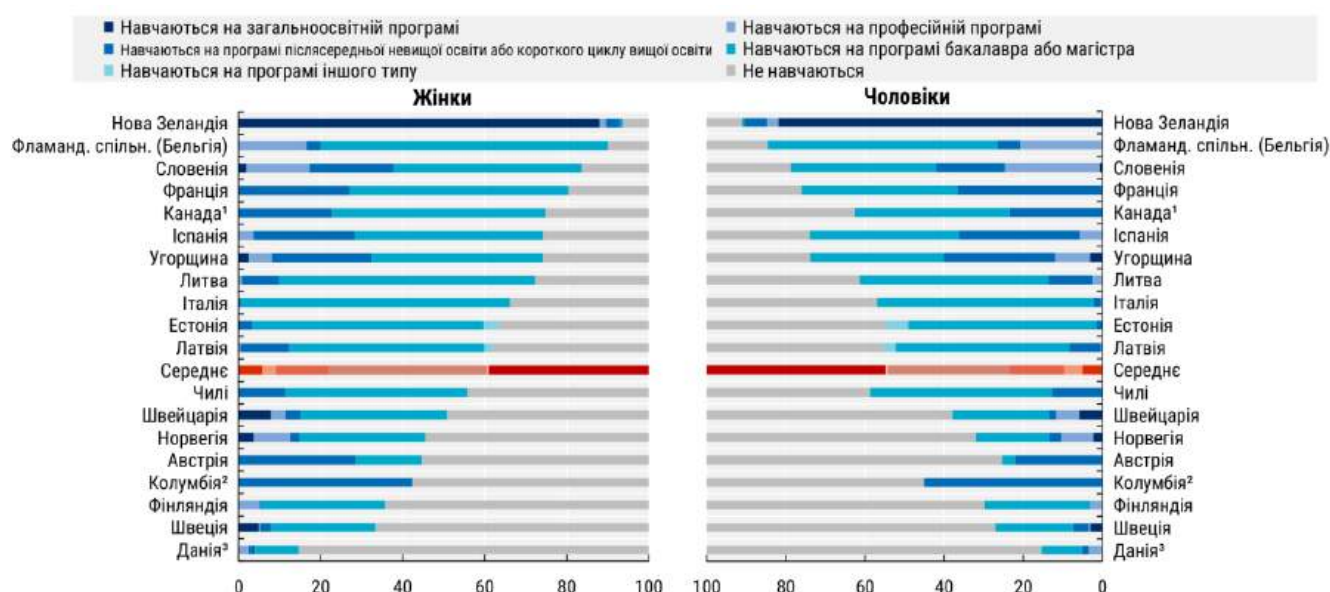
Закономірності переходу між рівнями освіти

Закономірності щодо того, куди учні переходять після завершення старшої середньої освіти, суттєво різняться між країнами та відображають відмінності в побудові систем освіти та можливостях просування. Через рік після випуску близько 9% випускників старшої середньої освіти в країнах-учасницях знову вступають на загальноосвітні або професійні програми старшої середньої освіти. У Фламандській спільноті Бельгії та Словенії майже 20% випускників старшої середньої освіти вступають на професійні програми старшої середньої освіти. Це відображає системи, у яких професійні траєкторії організовано як багатоетапні маршрути, що дають учням змогу здобути додаткові кваліфікації або поліпшити свої перспективи щодо вищої освіти (OECD, 2023^[30]; OECD, 2023^[31]). Натомість у Новій Зеландії близько 85% випускників старшої середньої освіти, які продовжують навчання, вступають на загальноосвітню програму старшої середньої освіти (таблиця В3.4). Ця закономірність відображає структуру Національного сертифіката освітніх досягнень (NCEA), де рівень 2 загалом вважається достатнім для завершення старшої середньої освіти, але рівень 3 часто здобувають, щоб виконати вимоги для вступу до університету та розширити можливості здобуття вищої освіти (OECD, 2023^[7]).

Ще однією траєкторією переходу є вступ на програми післясередньої невищої освіти та короткого циклу вищої освіти. У середньому 13% випускників старшої середньої освіти через рік після випуску навчаються на одній із цих програм. Роль післясередньої невищої освіти та короткого циклу вищої освіти в переходах випускників суттєво різниться між країнами: в одних системах вони добре усталені, а в інших відіграють лише обмежену роль. Цей перехід особливо поширений в Австрії, Іспанії, Угорщині та Франції, де цими траєкторіями йде щонайменше чверть випускників старшої середньої освіти (таблиця В3.4). В Австрії та Угорщині післясередні професійні програми забезпечують здобуття спеціалізованих професійних кваліфікацій, тісно узгоджених з потребами ринку праці. У Франції такі програми, як *Brevet de technicien supérieur* (BTS) і *Bachelor universitaire de technologie* (BUT), приваблюють багатьох випускників старшої середньої освіти з технологічних і професійних траєкторій, поєднуючи професійну підготовку з можливостями подальшого навчання у вищій освіті. Так само програми вищої ПОН в Іспанії (*Formación Profesional de Grado Superior*) мають чітку орієнтацію на ринок праці й водночас полегшують доступ до вищої освіти. Ці приклади ілюструють, як країни з міцними традиціями ПОН використовують післясередню невищу освіту та короткий цикл вищої освіти як гнучкі траєкторії, що пов'язують старшу середню освіту, зайнятість і подальше навчання.

Рисунок В3.7. Статус випускників старшої середньої освіти в рік після випуску за статтю (2023)

У відсотках



1. Категорія «Не навчаються» охоплює учнів, які навчаються на загальноосвітніх або професійних програмах старшої середньої освіти.
 2. Особи, які навчаються на програмах післясередньої невищої освіти або короткого циклу вищої освіти, не охоплюють тих, хто навчається на програмах бакалавра або магістра.
 3. Дані охоплюють лише випускників загальноосвітніх програм старшої середньої освіти.
- Дані див. у таблиці В3.4. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/tva6w2>.

Безпосередній перехід на програми бакалавра та магістра є найпоширенішою траєкторією переходу. У країнах-учасниках 35% випускників старшої середньої освіти вступають на ці програми протягом року після завершення навчання. Ця закономірність особливо помітна в Естонії, Італії, Литві та Фламандській спільноті Бельгії, де понад половина випускників старшої середньої освіти безпосередньо продовжують навчання на цих програмах. У цих системах вища освіта тісно інтегрована із завершенням старшої середньої освіти, тому безпосередній перехід є домінантним маршрутом для багатьох учнів (таблиця В3.4).

Гендерні відмінності помітні на всіх траєкторіях переходу. У середньому по країнах-учасниках 39% жінок, які завершили старшу середню освіту, вступають на програми бакалавра або магістра протягом року після випуску порівняно з 31% чоловіків. Ця закономірність спостерігається в усіх країнах-учасниках і особливо виразна в Австрії, Канаді, Литві та Франції, де гендерний розрив у вступі до вищої освіти перевищує 12 відсоткових пунктів. На інших освітніх траєкторіях гендерні відмінності менш виразні. Чоловіки дещо частіше вступають на професійні програми старшої середньої освіти та на програми післясередньої невищої освіти або короткого циклу вищої освіти. Ці закономірності особливо виразні в країнах з міцними професійними траєкторіями просування, як-от у Словенії щодо професійної старшої середньої освіти та у Франції щодо програм післясередньої невищої освіти та короткого циклу вищої освіти, де гендерний розрив становить близько 10 відсоткових пунктів (рисунок В3.7).

Незарахування до навчання, відкладений перехід та їхні інституційні чинники

Значна частка учнів залишає формальну освіту невдовзі після завершення старшої середньої освіти. У середньому по країнах-учасниках 42% випускників старшої середньої освіти через рік не навчаються в жодній формі формальної освіти. Ця закономірність особливо поширена в Австрії, Данії, Норвегії, Фінляндії та Швеції, де ця частка перевищує 60%. Чоловіки частіше, ніж жінки, обирають цю траєкторію (у середньому 45% порівняно з 39%), а найбільші гендерні розриви спостерігаються в Австрії, Норвегії та Швейцарії (таблиця В3.4).

Проте незарахування до навчання не слід тлумачити як відхід від освіти, професійної підготовки чи роботи. Існує низка інституційних і культурних чинників, які пояснюють, чому деякі випускники старшої середньої освіти не продовжили формальне навчання або відклали вступ. Безпосередній вихід на ринок

праці залишається однією з основних траєкторій переходу. Дані Норвегії та Швеції засвідчують, що більшість випускників, які більше не навчаються, працюють: 90% у Норвегії та 79% у Швеції, і лише невелика частка перебуває поза складом робочої сили (таблиця В3.4, відповідні дані доступні онлайн). Безпосередній перехід до зайнятості особливо поширений серед випускників професійних програм і відображає орієнтацію багатьох систем ПОН на ринок праці. Наприклад, в Угорщині безпосереднє працевлаштування є очікуваним результатом для випускників професійних шкіл (*szakképző iskola*), тоді як випускники технічних шкіл (*technikum*) частіше використовують свої кваліфікації як шлях до вищої освіти. Ці приклади ілюструють, що в багатьох системах залишення формальної освіти після завершення старшої середньої освіти є частиною запланованого переходу до роботи, а не ознакою бездіяльності.

Щоб підтримати переходи та розширити освітні можливості, кілька країн розробили перехідні механізми, що полегшують вступ до вищої освіти. Наприклад, у Чилі приватні підготовчі заклади (*preuniversitarios*) відіграють значну роль у підготовці учнів до національного вступного іспиту до вищої освіти (*PAES*). Ці заклади діють поза системою формальної освіти, проте ними широко користуються учні, які прагнуть вступити на конкурсні програми вищої освіти.

Ще одним чинником, що може затримувати перехід до подальшої освіти, є обов'язкова військова або громадянська служба. В Австрії військова служба є обов'язковою для громадян чоловічої статі й зазвичай припадає на вік 18 або 19 років, що часто відкладає вступ до вищої освіти. Подібні закономірності спостерігаються у Швейцарії, де військову службу необхідно пройти у віці від 19 до 25 років, і багато учнів вирішують виконати цей обов'язок до початку навчання у вищій освіті. Військова або громадянська служба також залишається поширеним досвідом перехідного періоду у Фінляндії та Данії. Оскільки ці обов'язки стосуються переважно чоловіків, вони можуть сприяти вищим часткам чоловіків, які не навчаються одразу після завершення старшої середньої освіти. Натомість у Кореї та Туреччині, хоча військова служба для громадян чоловічої статі є обов'язковою, вимоги проходити її одразу після завершення старшої середньої освіти немає: більшість учнів чоловічої статі виконують військовий обов'язок до або після завершення вищої освіти. Тому військову службу не слід розглядати як чинник, що затримує первинний вступ до вищої освіти, хоча вона може впливати на строки випуску та подальшого виходу на ринок праці.

Однак вплив військової служби на освітні переходи в різних країнах неоднаковий. У Чилі військова служба є обов'язковою за механізмом жеребкування, якщо не досягнуто цільових показників добровільного набору, проте студенти вищої освіти можуть отримати відстрочку або звільнення від служби. Швеція застосовує інший підхід — селективну модель призову, за якою на службу викликають лише близько 10% молоді. Як наслідок, військова служба має обмеженіший вплив на загальні закономірності переходу.

На часові рамки переходу впливають також практика «року перерви» та системи вступу до вищої освіти. Рік перерви поширений у Данії, Естонії, Німеччині та Швеції, де молоді люди часто використовують цей період для роботи, подорожей, волонтерської діяльності або дослідження кар'єрних можливостей, перш ніж розпочати подальше навчання. У Данії взяти один або кілька років перерви після завершення загальної старшої середньої освіти є поширеною практикою. Ці практики можуть сприяти вищим рівням незарахування до навчання одразу після старшої середньої освіти навіть серед учнів, які мають намір здобувати вищу освіту пізніше.

У Фінляндії відкладений вступ до вищої освіти тісно пов'язаний з конкурсним характером вступу до закладів вищої освіти. Обмеження кількості місць для зарахування (*numerus clausus*) застосовуються в усіх галузях вищої освіти, і багато абітурієнтів не вступають з першої спроби. Як наслідок, абітурієнти часто відкладають вступ, відвідують підготовчі курси або неодноразово подають заяви, перш ніж отримати місце. Рік перерви поширений також у Швейцарії, особливо серед випускників загальноосвітніх траєкторій, хоча активно його не заохочують. Натомість в Англії (Велика Британія) та Новій Зеландії рік перерви залишається менш поширеним, ніж безпосередній перехід до подальшого навчання або зайнятості.

Визначення

Рівень вибуття — частка учнів, які залишають певний рівень освіти, не здобувши першої кваліфікації цього рівня.

Зовнішні іспити — іспити, які розробляє, оцінює або регулює зовнішній орган, наприклад міністерство освіти, національна екзаменаційна рада чи регіональний орган управління освітою, а не педагогічні працівники чи адміністрація закладу освіти, у якому навчається учень.

Спрямування програми може стосуватися як програми, на яку учень спочатку вступив на рівні старшої середньої освіти, так і програми, яку він завершив. У цьому розділі наведено обидва види аналізу. Дані охоплюють лише програми, достатні для завершення рівня. В аналізі розглядаються два спрямування програм:

- загальні програми (МСКО-П 343 і 344);
- професійні програми (МСКО-П 353 і 354).

Звітний рік обстеження — 2024; він відповідає періоду через два роки після закінчення нормативної тривалості аналізованих програм. Наприклад, якщо тривалість програми становить два роки, відображена когорта мала вступити на програму старшої середньої освіти в 2020/21 навчальному році. Її статус фіксується на кінець нормативної тривалості програми (2021/22 навчальний рік) і через два роки після цього (2023/24 навчальний рік).

Частка учнів, які продовжують навчання, охоплює тих, хто й далі здобуває первинну кваліфікацію, а також тих, хто перейшов на іншу програму, але ще не завершив її.

Оцінювання в закладі освіти розробляють і здійснюють учителі з метою моніторингу, підтримки та оцінювання навчання учнів у класі.

Нормативна тривалість навчання — встановлений нормативними актами або усталеною практикою час, необхідний здобувачеві освіти денної форми навчання для завершення певного рівня освіти. Завершення навчання вимірюється в трьох часових межах: на кінець нормативної тривалості ($N = 2022$), на кінець нормативної тривалості плюс один рік ($N+1 = 2023$) і на кінець нормативної тривалості плюс два роки ($N+2 = 2024$). Нормативна тривалість завжди визначається за програмою, на яку учень спочатку вступив на рівні старшої середньої освіти. Це означає, що навіть якщо учень переходить на іншу програму з іншою тривалістю, його й надалі враховують за програмою, на яку він спочатку вступив на цьому рівні. Інформацію про нормативну тривалість загальних і професійних програм старшої середньої освіти в кожній країні див. у виданні *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Методологія

Рівень переходу від базової до старшої середньої освіти обчислюють як кількість учнів, які через рік після навчання в останньому класі базової середньої освіти навчаються за програмами старшої середньої освіти або іншими освітніми програмами, поділену на загальну кількість учнів, які навчалися в останньому класі базової середньої освіти.

Рівень завершення навчання обчислюють як кількість випускників, поділену на кількість учнів, які вступили на програму; його вимірюють на кінець нормативної тривалості програми (N), через рік ($N+1$) і через два роки ($N+2$). У цьому аналізі N відповідає 2022 року.

Для країн, які подають лонгітюдні дані, можна також обчислити частку учнів, які продовжують навчання, і частку учнів, які не завершили навчання й більше не навчаються; обидві частки обчислюють для часових меж N і $N+2$. Обидві частки обчислюють шляхом ділення кількості учнів у відповідній ситуації або в межах відповідного періоду (N , $N+1$ або $N+2$) на кількість учнів, які вперше вступили на програму на її початку.

Для країн і економік, які подали дані про перехід через рік після випуску, частку здобувачів освіти, які навчаються на кожному рівні МСКО, і частку випускників, які не навчаються, обчислено шляхом ділення кількості осіб у відповідній категорії на загальну кількість випускників попереднього року.

Додаткову інформацію див. у виданнях OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics (OECD, 2018^[32]) та Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Джерела

Дані про рівні завершення навчання стосуються 2023/24 навчального року та зібрані в межах спеціального обстеження, проведеного у 2025 році. Для деяких країн звітний період може відрізнятися. Додаткову інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Список використаних джерел

- Bruns, B., D. Evans and J. Luque (2011), *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda*, Directions in Development, World Bank, Washington, DC, <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8854-9>. [22]
- Cenpec (2026), *Correção de Fluxo Escolar (School Flow Correction)*, <https://www.cenpec.org.br/projeto/correcao-de-fluxo-escolar/> (accessed on 1 June 2026). [23]
- European Commission / EACEA / Eurydice (2023), *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2023: Early Leaving from Education and Training. Eurydice report.*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <https://doi.org/10.2797/06916> (accessed on 1 June 2026). [4]
- Eurydice (2026), *Assessment in general upper secondary education: Bulgaria*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/bulgaria/assessment-general-upper-secondary-education>. [16]
- Eurydice (2025), *Education and Training in Sweden*, <https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/sweden/61-general-context> (accessed on 9 June 2026). [10]
- Field, S. et al. (2012), *A Skills beyond School Review of Denmark*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264173668-en>. [9]
- Government of Austria (2025), *Die Zentralmatura (Centralised Matura)*, Federal Ministry of Education, Science and Research, <https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura.html>. [14]
- Government of France (2025), *Le baccalauréat général*, Ministry of National Education, Higher Education and Research, <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/le-baccalaureat-general-10457>. [15]
- Ikeda, M. and E. García (2014), “Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences”, *OECD Economic Studies*, Vol. 2013/1, pp. 269-315, https://doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx. [21]
- Lyche, C. (2010), “Taking on the completion challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving”, *OECD Education Working Papers*, No. 53, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5km4m2t59cmr-en>. [17]
- Musset, P. et al. (2019), *Vocational Education and Training in Estonia*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/q2g9fac9-en>. [12]
- OeAD (2026), *School Upper Secondary, Pre-Vocational School, PVS(Politechnische Schule)*, Austria's Agency for Education and Internationalisation, <https://bildungssystem.oead.at/en/school-upper-secondary/translate-to-english-polytechnische-schule> (accessed on 1 June 2026). [8]
- OECD (2026), *Observatory on Digital technologies in Career guidance for Youth (ODiCY)*, <https://www.oecd.org/en/toolkits/odicy.html?orderBy=mostRelevant&page=0> (accessed on 9 June 2026). [11]
- OECD (2026), *The Theory and Practice of Upper Secondary Certification*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b3fea5ba-en>. [13]
- OECD (2025), *Education at a Glance 2025: Latvia*, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1a3543e2-en/latvia_cf017b16-en.html (accessed on 1 June 2026). [5]
- OECD (2025), *Vocational Education and Training Systems in Nine Countries*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1a86eb6c-en>. [24]
- OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>. [28]
- OECD (2023), *Chile*, OECD Education GPS, https://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/CHL/CHL_2011_EN.pdf (accessed on 1 June 2026). [6]
- OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>. [20]

- OECD (2023), *Flemish Region (Belgium)*, OECD Education GPS, https://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/BFL/BFL_2011_EN.pdf (accessed on 1 June 2026). [30]
- OECD (2023), *New Zealand*, OECD Education GPS, https://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/NZL/NZL_2011_EN.pdf (accessed on 1 June 2026). [7]
- OECD (2023), *OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>. [29]
- OECD (2023), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. [19]
- OECD (2023), *Policy pointers for equitable, effective and personalised upper secondary transitions*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ac6c2095-en> (accessed on 1 June 2026). [3]
- OECD (2023), “Policy pointers for equitable, effective and personalised upper secondary transitions”, *OECD Education Spotlights*, No. 7, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ac6c2095-en>. [1]
- OECD (2023), *Slovenia*, OECD Education GPS, https://gpseducation.oecd.org/Content/MapOfEducationSystem/SVN/SVN_2011_EN.pdf (accessed on 1 June 2026). [31]
- OECD (2023), *Strengthening Upper Secondary Education in Lithuania*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a69409d7-en>. [27]
- OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>. [32]
- OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>. [26]
- Perico E Santos, A. (2023), “Managing student transitions into upper secondary pathways”, *OECD Education Working Papers*, No. 289, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/663d6f7b-en>. [25]
- Rumberger, R. (2011), *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About it*, Harvard University Press. [18]
- Varsik, S. (2025), “Transitions through education and into the labour market: Exploring educational outcomes and equity gaps using international surveys”, *OECD Education Working Papers*, No. 324, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/18be3c52-en>. [2]

Таблиці до розділу В3

Таблиці та примітки

Таблиця В3.1	Розподіл учнів у році, що настає після останнього класу базової середньої освіти (2024)
Таблиця В3.2	Частка учнів старшої середньої освіти, які завершили навчання в межах нормативної тривалості, за статтю та спрямуванням програми на момент випуску (2024)
Таблиця В3.3	Розподіл учнів старшої середньої освіти за результатами та строками навчання (2022–2024)
Таблиця В3.4	Розподіл випускників старшої середньої освіти в році після випуску за статтю (2023)
Таблиця В3.5 (WEB)	Розподіл учнів, які вперше вступили на програми старшої середньої освіти, за профілем учнів (відносний вік, рівень освіти батьків, імміграційне походження) та спрямуванням програми (2018–2021)
Таблиця В3.6 (WEB)	Рівні завершення старшої середньої освіти через два роки після закінчення нормативної тривалості програми за профілем учнів (відносний вік, рівень освіти батьків, імміграційне походження) (2024)
Таблиця В3.7 (WEB)	Рівні вибуття зі старшої середньої освіти через два роки після закінчення нормативної тривалості програми за статтю та спрямуванням програми (2024)
Таблиця В3.8 (WEB)	Розподіл учнів старшої середньої освіти за результатами через два роки після нормативного закінчення програми (2010)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/tva6w2>. Для доступу до додаткових даних та/або інших освітніх показників скористайтесь OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що OECD Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: а — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряду; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; x — дані містяться в іншому стовпці (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця В3.1. Розподіл учнів у році, що настає після останнього класу базової середньої освіти (2024)

	Нормативний вік початку старшої середньої освіти	Вік завершення обов'язкового навчання	Статус учнів у році після останнього класу базової середньої освіти					Не навчаються
			Повторно навчаються в останньому класі базової середньої освіти	Навчаються за:				
				загальною програмою старшої середньої освіти	професійною програмою старшої середньої освіти	іншою освітньою програмою	Усього (рівень переходу)	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)=(4)+(5)+(6)	(8)
Країни ОЕСР								
Австралія	16	17	m	m	m	m	m	m
Австрія	14	15	3	26	50	14	90	7
Канада ¹	15	16	m	m	m	m	m	m
Чилі	14	18	1	92	0	2	95	4
Колумбія	15	16	9	56	28	a	84	6
Коста-Рика	15	17	m	m	m	m	m	m
Чехія	15	15	m	m	m	m	m	m
Данія	16	16	1	30	7	54	91	8
Естонія	16	16	3	65	22	3	90	7
Фінляндія	16	18	0	51	38	8	98	2
Франція	15	16	m	m	m	m	m	m
Німеччина	16	18	m	m	m	m	m	m
Греція	15	15	m	m	m	m	m	m
Угорщина	14	16	1	42	55	0	97	2
Ісландія	16	16	m	m	m	m	m	m
Ірландія	16	16	m	m	m	m	m	m
Ізраїль	15	17	a	58	41	a	99	1
Італія	14	16	1	51	41	x(8)	92	7 ^d
Японія	15	15	m	m	m	m	m	m
Корея	15	14	m	m	m	m	m	m
Латвія	16	16	7	54	35	a	88	5
Литва	17	16	1	78	14	0	92	7
Люксембург ²	15	16	20	31	39	2	71	9
Мексика	15	17	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	15	17	m	m	m	m	m	m
Нова Зеландія	15	16	1	96	0 ^d	x(5)	96	3
Норвегія	16	16	0	51	44	0	95	5
Польща	15	15	2	45	50	a	96	2
Португалія	15	18	m	m	m	m	m	m
Словаччина	15	16	m	m	m	m	m	m
Словенія	15	15	1	36	62	0	97	2
Іспанія	15	16	m	m	m	m	m	m
Швеція	16	15	0	59	27	11	97	2
Швейцарія	15	15	m	m	m	m	m	m
Туреччина	14	18	3	47	46	0	93	4
Велика Британія	14	18	m	m	m	m	m	m
Сполучені Штати	15	16	m	m	m	m	m	m
Інші економіки								
Фламандська спільнота (Бельгія)	14	18	2	47	50	0	97	1
Французька спільнота (Бельгія)	14	18	11	60	25	1	87	2
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ								
Аргентина	15	17	m	m	m	m	m	m
Бразилія ³	15	17	4	77	10	a	87	8
Болгарія	14	16	3	40	53	0	93	5
Китай	15	14	m	m	m	m	m	m
Хорватія	15	16	m	m	m	m	m	m
Індія	14	13	m	m	m	m	m	m
Індонезія	16	15	m	m	m	m	m	m
Перу	15	17	m	m	m	m	m	m
Румунія	15	19	m	m	m	m	m	m
Саудівська Аравія	15	14	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	16	15	m	m	m	m	m	m
Таїланд	15	15	m	m	m	m	m	m
Середнє	15	16	3	54	35	5	92	5

1. Вік завершення обов'язкового навчання в різних провінціях становить від 16 до 18 років.

2. Дані охоплюють лише державні заклади освіти.

3. Звітний період відрізняється від 2024 року: 2023 — для Бразилії.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/tva6w2>.

Таблиця В3.2. Частка учнів старшої середньої освіти, які завершили навчання в межах нормативної тривалості, за статтю та спрямуванням програми на момент випуску (2024)

Когорта учнів, які відповідно до нормативної тривалості програм мали завершити старшу середню освіту у 2024 році

	Частка учнів старшої середньої освіти								
	Жінки			Чоловіки			Усього		
	Усього	З них: вчасно завершили загальну програму	З них: вчасно завершили професійну програму	Усього	З них: вчасно завершили загальну програму	З них: вчасно завершили професійну програму	Усього	З них: вчасно завершили загальну програму	З них: вчасно завершили професійну програму
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Країни ОЕСР									
Австралія ¹	m	m	47	m	m	36	m	m	42
Австрія	64	23	40	55	14	41	59	19	41
Канада	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чилі	86	60	26	80	52	28	83	56	27
Колумбія	88	58	30	84	55	28	86	57	29
Коста-Рика	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чехія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Данія	54	39	14	64	52	12	57	44	13
Естонія	81	71	10	74	52	22	77	61	16
Фінляндія	74	48	26	74	35	40	74	41	33
Франція	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Німеччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Греція	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Угорщина	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ісландія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ірландія ²	93	64	29	93	65	27	93	65	28
Ізраїль	97	58	39	91	56	35	94	57	37
Італія	79	56	24	68	32	36	73	43	30
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Латвія	74	56	17	66	43	22	69	50	20
Литва	87	82	5	82	70	12	85	76	9
Люксембург ³	55	29	27	47	19	28	51	24	27
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нова Зеландія ²	74	73	1	69	68	1	71	70	1
Норвегія	75	65	10	60	44	16	67	54	13
Польща	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Португалія	72	63	10	66	46	19	69	55	15
Словаччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Словенія	83	40	44	76	22	54	80	31	49
Іспанія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Швеція	80	62	18	78	52	26	79	57	22
Швейцарія	76	32	44	70	19	51	73	25	48
Туреччина	94	62	32	90	51	39	92	57	35
Велика Британія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Сполучені Штати	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Інші економіки									
Фламандська спільнота (Бельгія)	79	44	35	69	29	40	74	36	38
Французька спільнота (Бельгія)	64	45	19	51	34	17	58	40	18
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ									
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія ⁴	73	67	6	67	62	5	70	65	5
Болгарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє	78	55	24	72	45	28	75	50	26

1. Дані охоплюють лише інформацію про учнів, які вперше вступили на професійні програми старшої середньої освіти.

2. Дані охоплюють лише інформацію про учнів, які вперше вступили на загальні програми старшої середньої освіти.

3. Дані охоплюють лише державні заклади освіти.

4. Звітний період відрізняється від 2024 року: 2023 — для Бразилії.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/tva6w2>.

Таблиця В3.3. Розподіл учнів старшої середньої освіти за результатами та строками навчання (2022–2024)

Когорта учнів, які відповідно до нормативної тривалості програм мали завершити старшу середню освіту у 2022 році

	Статус на кінець нормативної тривалості програми (2022)					Статус через рік після закінчення нормативної тривалості програми (2023)					Статус через два роки після закінчення нормативної тривалості програми (2024)				
	Завершили навчання			Не завершили, ще навчаються		Завершили навчання			Не завершили, ще навчаються		Завершили навчання			Не завершили, ще навчаються	
	Загальна програма	Професійна програма	Усього	Не завершили, ще навчаються	Не завершили, не навчаються	Загальна програма	Професійна програма	Усього	Не завершили, ще навчаються	Не завершили, не навчаються	Загальна програма	Професійна програма	Усього	Не завершили, ще навчаються	Не завершили, не навчаються
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Країни ОЕСР															
Австралія ¹	m	35	m	7	57	m	40	m	2	58	m	44	m	m	m
Австрія	19	40	59	32	8	22	50	72	14	14	23	55	78	7	16
Канада ²	83 ^d	x(1)	83	17 ^d	x(4)	m	m	m	m	m	90 ^d	x(11)	90	x(15)	10 ^d
Чилі	56	27	83	12	5	58	30	88	3	9	58	30	88	1	10
Колумбія	55	27	82	12	6	61	29	90	2	8	62	29	91	1	8
Коста-Рика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чехія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Данія	46	10	57	25	18	49	23	72	8	20	50	25	75	4	21
Естонія	62	15	77	10	13	63	18	81	5	14	64	18	82	3	14
Фінляндія	40	30	70	23	7	45	35	80	10	10	45	37	83	6	11
Франція	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Німеччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Греція	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Угорщина	40	40	79	14	7	42	43	85	5	10	42	43	86	3	12
Ісландія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ірландія ²	71	22	93	0	6	71	22	93	0	7	71	22	93	0	7
Ізраїль	56	38	94	0	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Італія	44	29	73	14	13	47	35	82	4	14	47	36	84	1	15
Японія ³	71	22	94	m	6	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Латвія	59	21	79	12	9	60	22	82	5	14	60	23	83	2	15
Литва	76	10	86	4	10	77	10	87	2	12	77	10	87	1	13
Люксембург ⁴	25	29	54	36	10	29	44	72	16	12	30	50	80	7	12
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нова Зеландія ²	71	1	72	23	5	77	2	79	9	12	77	3	80	5	15
Норвегія	56	13	69	23	8	58	20	78	10	12	59	22	81	5	14
Польща	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Португалія	56	17	74	20	6	61	22	83	6	11	61	23	84	2	14
Словаччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Словенія	31	51	82	13	5	32	56	88	0	12	33	57	90	0	10
Іспанія	50	17	67	25	8	54	23	78	11	12	55	26	81	5	13
Швеція	57	23	80	6	15	59	24	83	0	16	59	24	83	0	17
Швейцарія	24	50	74	21	5	28	58	86	8	5	29	61	90	5	5
Туреччина	55	34	89	11	1	58	39	98	2	1	59	40	99	1	1
Велика Британія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Сполучені Штати	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Інші економіки															
Фламандська спільнота (Бельгія)	37	37	75	17	8	40	45	85	3	12	40	46	86	1	13
Французька спільнота (Бельгія)	44	18	62	31	7	52	27	79	10	11	53	30	83	3	14
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ															
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія ⁵	70	4	75	16	10	74	5	79	4	17	75	5	79	1	20
Болгарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє	52	25	76	16	10	53	30	82	6	13	55	30	85	3	12

Примітка. До цього обстеження включено учнів, які вперше вступили на програму старшої середньої освіти та на момент вступу були вітчизняними учнями денної форми навчання. Звітний рік (2024) відповідає періоду через два роки після нормативного закінчення програм, на які вступили ці учні, 2023 — через рік після нормативного закінчення, 2022 — нормативному закінченню. Рік вступу в різних країнах різний, оскільки залежить від тривалості програми. Дані про рівні вибуття за статтю та спрямуванням програми доступні онлайн.

1. Дані охоплюють лише інформацію про учнів, які вперше вступили на професійні програми старшої середньої освіти.
2. Дані охоплюють лише інформацію про учнів, які вперше вступили на загальні програми старшої середньої освіти.
3. Звітний період відрізняється від 2022 року: 2020 — для Японії.
4. Дані охоплюють лише державні заклади освіти.
5. Звітний період відрізняється від 2024 року: 2023 — для Бразилії.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/tva6w2>.

Таблиця В3.4. Розподіл випускників старшої середньої освіти в році після випуску за статтю (2023)

Будь-які програми МСКО або програми поза МСКО

	Навчаються за загальною програмою старшої середньої освіти		Навчаються за професійною програмою старшої середньої освіти		Навчаються за програмою післясередньої невищої освіти або короткого циклу вищої освіти		Навчаються за програмою бакалавра або магістра		Навчаються за програмою іншого типу		Не навчаються	
	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки	Чоловіки
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Країни ОЕСР												
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія	0	0	0	0	28	22	16	3	0	0	55	75
Канада	x(11)	x(12)	x(11)	x(12)	23	23	52	39	a	a	25 ^d	38 ^d
Чилі	a	a	a	a	11	13	44	46	a	a	44	41
Колумбія	0	0	0	0	42 ^d	45 ^d	x(5)	x(6)	0	0	58	55
Коста-Рика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чехія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Данія ¹	0	0	2	3	1	2	11	10	0	0	85	85
Естонія	0	0	0	0	3	1	56	48	4	5	37	45
Фінляндія	0	0	5	3	0	0	30	26	a	a	64	70
Франція	0	0	0	0	27	37	53	39	0	0	20	24
Німеччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Греція	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Угорщина	2	3	6	9	24	28	42	34	0	0	26	26
Ісландія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ірландія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ізраїль	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Італія	0	0	0	0	0	2	66	55	0	0	34	43
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Латвія	0	0	0	0	12	8	48	44	2	3	38	44
Литва	0	0	1	3	9	11	63	48	0	0	28	39
Люксембург	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нова Зеландія	88	82	2	3	3	6	1	1	0	0	6	9
Норвегія	4	2	9	8	2	3	31	19	0	0	54	68
Польща	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Португалія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Словаччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Словенія	2	1	15	24	20	18	46	37	a	a	16	21
Іспанія	0	0	3	6	25	31	46	38	0	0	26	26
Швеція	5	3	0	0	2	4	26	20	0	0	67	73
Швейцарія	8	6	4	6	4	2	36	24	0	0	49	62
Туреччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Велика Британія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Сполучені Штати	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Інші економіки												
Фламандська спільнота (Бельгія)	0	0	16	21	4	6	70	58	0	0	10	15
Французька спільнота (Бельгія)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Болгарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє	6	5	3	5	13	14	39	31	0	0	39	45

Примітка. Стовпці із загальними показниками для чоловіків і жінок та статусом на ринку праці осіб, які не навчаються, доступні онлайн.

1. Дані охоплюють лише випускників загальних програм старшої середньої освіти.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/tva6w2>.

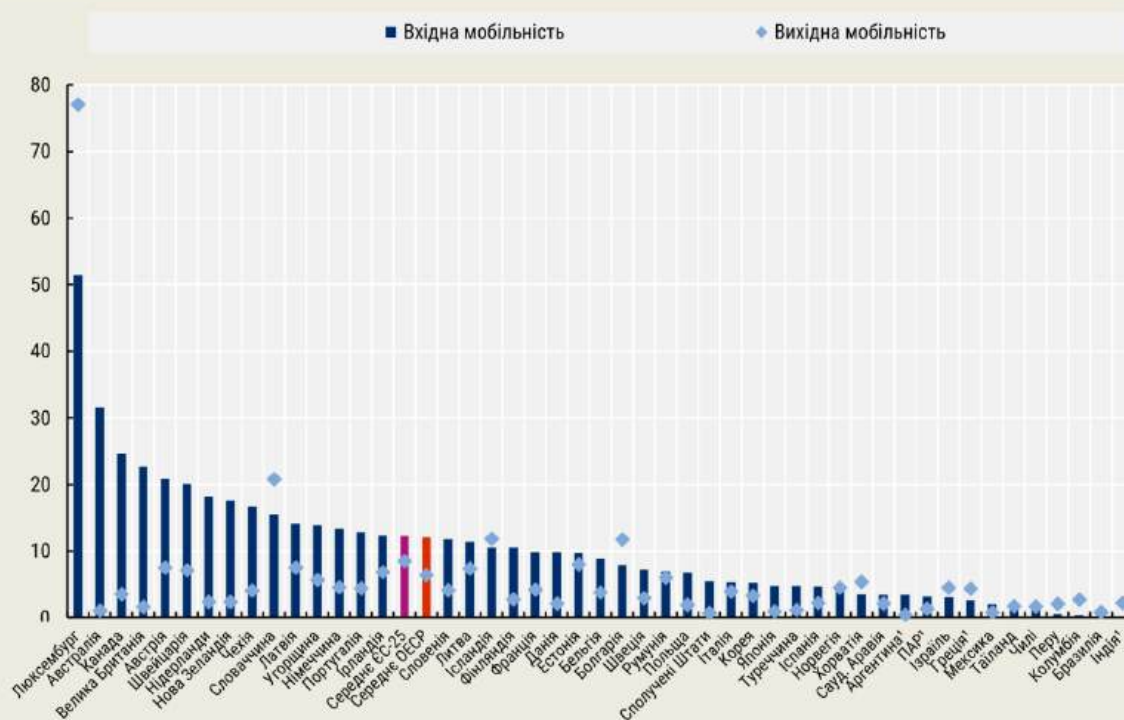
Розділ В4. Якими є характеристики міжнародних студентів і як змінюється їхня мобільність?

Ключові положення

- Частка міжнародних студентів помітно зростає з підвищенням рівня вищої освіти: у середньому в країнах ОЕСР у 2024 році вони становили 11% студентів, які вперше вступили на навчання на рівні бакалавра, 24% — на рівні магістра та 34% — на рівні доктора філософії, а в Люксембурзі їхня частка сягала 87% осіб, які вперше вступили на докторські програми.
- Міжнародні студенти частіше, ніж вітчизняні, здобувають освіту в галузях природничих наук, технологій, інженерії та математики (STEM): у середньому в країнах ОЕСР 30% міжнародних випускників здобули ступінь у галузі STEM порівняно з 23% вітчизняних випускників; особливо високі частки спостерігаються, зокрема, у Сполучених Штатах.
- Більшість країн ОЕСР приймають значно більше міжнародних студентів, ніж направляють власних студентів на навчання за кордон. Австралія приймає в 45 разів більше міжнародних студентів, ніж кількість її студентів, які навчаються за кордоном, а Велика Британія — у 18 разів більше.

Рисунок В4.1. Частка вхідних і вихідних міжнародних студентів (2024)

Вхідні міжнародні студенти у відсотках від усіх студентів, які навчаються в країні, та вихідні міжнародні студенти у відсотках від усіх вітчизняних студентів (які навчаються як у країні, так і за кордоном); рівні МСКО 5–8



1. Звітний період відрізняється від 2024 року.

Дані див. у таблиці В4.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/5nvwyw>.

Контекст

Навчання у вищій освіті розвиває навички високого рівня та відкриває доступ до професій, що потребують високої кваліфікації. За останнє десятиліття міжнародна студентська мобільність значно розширилася: дедалі більше студентів перетинають кордони, щоб здобути вищу освіту. Ця тенденція дедалі більше відображає привабливість і міжнародний вплив систем освіти, а також їхню здатність реагувати на зростання світового попиту на навички високого рівня та спеціалізовані знання (OECD, 2026^[1]).

Навчання за кордоном стало для молоді важливим досвідом, що вирізняє її з-поміж інших: воно відкриває доступ до якісної освіти, міжнародно визнаних закладів і спеціалізованих освітніх

можливостей, яких може не бути в країнах походження (OECD, 2026^[1]). Рішення студентів визначаються поєднанням особистих прагнень і структурних чинників. Підвищення конкурентоспроможності на дедалі глобалізованіших ринках праці залишається однією з основних мотивацій, тоді як політика щодо плати за навчання, механізми фінансової підтримки та репутація закладів у країнах навчання також впливають на вибір місця навчання (Beine, Noël and Ragot, 2014^[2]; OECD, 2026^[1]). Поширення програм, що викладаються англійською мовою в неангломовних країнах, додатково сприяло міжнародній мобільності, оскільки зменшило мовні бар'єри та полегшило академічну й соціальну інтеграцію (Ovchinnikova, Jones and Van Mol, 2023^[3]; OECD, 2026^[1]). Регіональні механізми, як-от Європейський простір вищої освіти, також посилюють мобільність у межах Європи завдяки узгодженій структурі ступенів і системам перезарахування кредитів.

Для країн навчання міжнародні студенти становлять як економічний внесок, так і стратегічне джерело талантів. Окрім підтримки місцевої економіки через витрати на проживання, ці студенти часто сплачують вищу плату за навчання, ніж вітчизняні, що є важливим джерелом фінансування закладів вищої освіти (OECD, 2026^[1]). Утримання висококваліфікованих випускників може також допомогти країнам подолати дефіцит робочої сили, зміцнити інноваційні системи та пом'якшити демографічний тиск, пов'язаний зі старінням населення (OECD, 2026^[1]; OECD, 2024^[4]).

Для країн походження студентська мобільність створює як можливості, так і виклики. Хоча вихідна мобільність може викликати занепокоєння щодо «відтоку мізків», міжнародно мобільні випускники можуть також сприяти передаванню знань, науковій співпраці та розбудові спроможностей, якщо повертаються додому або підтримують професійні зв'язки з країною походження (Tran and Bui, 2019^[5]). Міжнародні студенти особливо зосереджені на вищих рівнях вищої освіти та в галузях STEM на рівні доктора філософії, що відображає зростання інтернаціоналізації досліджень і систем докторської освіти (Marti and Peneoasu, 2025^[6]; OECD, 2025^[7]).

Інші висновки

- Жінки становлять близько половини міжнародних студентів, які вперше вступили на навчання на рівнях бакалавра (51%) і магістра (52%) у країнах ОЕСР, але залишаються дещо недостатньо представленими на рівні доктора філософії, де в середньому на них припадає 45% міжнародних студентів, які вперше вступили на навчання.
- Міжнародна студентська мобільність залишається дуже зосередженою: у 2024 році Австралія, Канада, Велика Британія та Сполучені Штати приймали близько половини всіх міжнародних студентів у країнах ОЕСР.
- Міжнародні випускники також надмірно представлені в галузі бізнесу, адміністрування та права (26% порівняно з 23% серед вітчизняних випускників), але рідше здобувають освіту в галузях, тісно пов'язаних з національними ринками праці, як-от освіта (4% порівняно з 11%) та охорона здоров'я і соціальне забезпечення (13% порівняно з 18%).

Примітка

У цьому розділі основну увагу приділено міжнародним студентам, тобто особам, які залишили країну свого походження та переїхали до іншої країни з метою навчання. Проте не всі країни можуть подавати дані відповідно до цього визначення, тому деякі з них натомість подають дані про іноземних студентів (зокрема Канада, Колумбія, Корея, Нова Зеландія, Словаччина, Туреччина, Угорщина та Сполучені Штати), тобто осіб, які не є громадянами країни, у якій навчаються. Тому в цьому розділі поєднано обидва типи даних; для узгодженості в усьому тексті вживається термін «міжнародні студенти».

Аналіз

Профіль міжнародних студентів серед вступників

Частка міжнародних студентів серед вступників за рівнями освіти

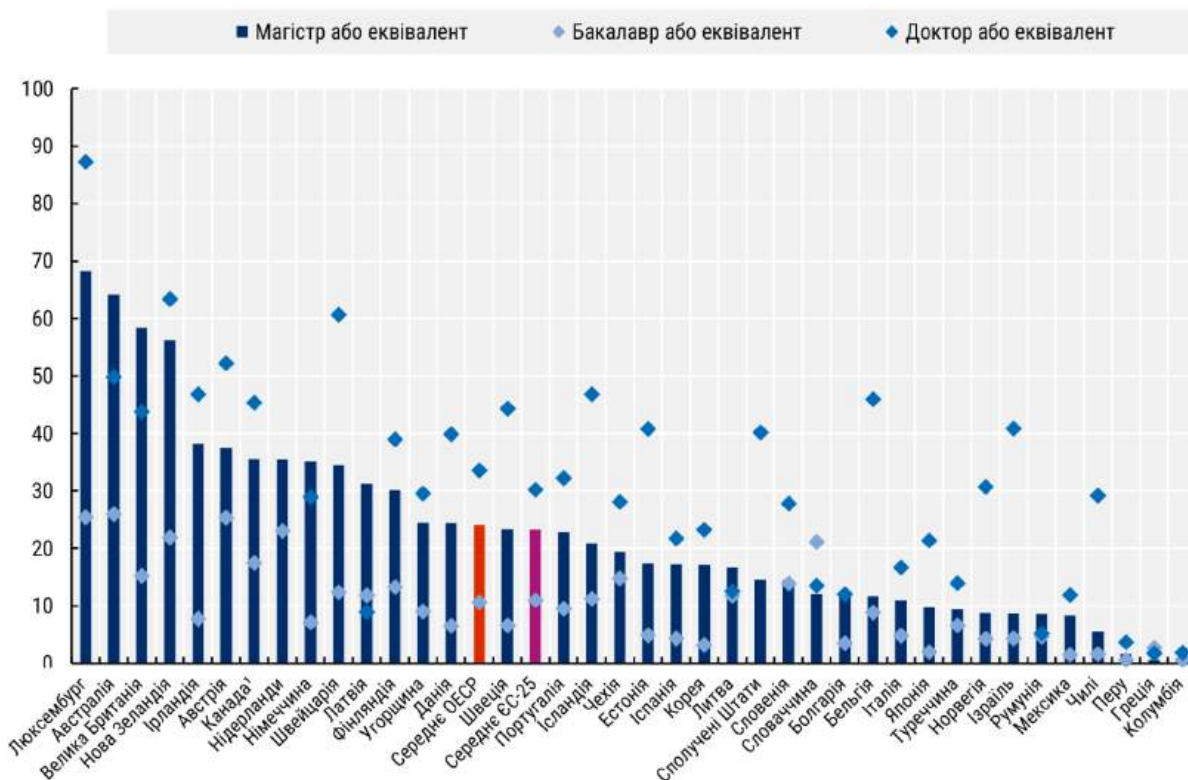
Представленість міжнародних студентів серед вступників істотно зростає з підвищенням рівня вищої освіти; цю тенденцію посилює дедалі більша інституціоналізація докторських шкіл, які сприяють

залученню талантів з-за кордону (Marti and Peneoasu, 2025^[6]). У 2024 році в середньому по країнах ОЕСР міжнародні студенти становили 7% вступників на програми вищої освіти короткого циклу, 11% — на рівні бакалаврату, 24% — на рівні магістратури та 34% — на рівні докторантури. Хоча ця висхідна закономірність майже універсальна, ступінь інтернаціоналізації суттєво різниться. У Люксембурзі міжнародні студенти становлять більшість вступників на найвищих рівнях: 68% — на програми магістратури та 87% — на програми докторантури. Подібно до цього, у Новій Зеландії міжнародно мобільними є 56% вступників до магістратури та 63% вступників до докторантури. Натомість у таких країнах ОЕСР і країнах-партнерах, як Греція, Колумбія та Перу, міжнародні студенти становлять 5% або менше вступників на всіх рівнях вищої освіти (рисунк В4.2).

Така концентрація міжнародних студентів на вищих рівнях зумовлена сприйняттям якості та міжнародним визнанням закладів, що їх приймають, а також наявністю спеціалізованих дослідницьких можливостей. Ключову роль відіграють і структурні чинники, як-от політика щодо плати за навчання та мова викладання: англomовні країни — Австралія, Ірландія, Канада, Нова Зеландія та Велика Британія — залишаються надзвичайно привабливими напрямками, а міжнародні студенти становлять у цих країнах щонайменше 45% вступників до докторантури (рисунк В4.2). Закономірності зарахування також різняться між закладами в межах однієї країни, що відображає мовні та міграційні чинники. У Нідерландах більшість міжнародних студентів навчаються в дослідницьких університетах, які приваблюють широким вибором англomовних програм, що зменшує витрати на адаптацію, тоді як понад половина національних студентів навчаються в університетах прикладних наук, що мають професійне спрямування і зазвичай пропонують навчання нідерландською мовою. У Канаді міжнародні студенти майже вдвічі частіше, ніж їхні канадські однолітки, обирають коледжі, а не університети: коледжі пропонують коротші програми, орієнтовані на кар'єру, що полегшує отримання дозволів на роботу після завершення навчання та постійного місця проживання (OECD, 2026^[1]).

Упродовж останнього десятиліття глобальна мобільність студентів суттєво посилилася, особливо на вищих рівнях вищої освіти. У 2015–2024 роках середня по ОЕСР частка міжнародних студентів зросла на 6–7 відсоткових пунктів як на рівні магістратури (з 18% до 24%), так і на рівні докторантури (з 27% до 34%). Особливо помітним це зростання було в Австралії, де частка міжнародних вступників до магістратури за цей період зросла з 50% до 64%, а на рівні докторантури — з 39% до 50%. Суттєве зростання спостерігалось й в інших основних країнах, що приймають студентів: у Великій Британії міжнародні студенти нині становлять 58% вступників до магістратури порівняно з 45% у 2015 році, а в Естонії частка міжнародних вступників до докторантури зросла більш ніж удвічі — з 20% до 41%. На нижчих рівнях вищої освіти зростання частки міжнародних вступників у відсоткових пунктах було помірнішим, хоча в пропорційному вимірі воно було подібним до зростання на рівнях магістратури та докторантури. У 2015–2024 роках частка міжнародних вступників на рівні бакалаврату в середньому по країнах ОЕСР зросла з 8% до 11%, а на програми вищої освіти короткого циклу — з 5% до 7% (таблиця В4.1).

Рисунок В4.2. Частка міжнародних студентів серед вступників за рівнями освіти (2024)



1. Звітний період відрізняється від 2024 року.

Дані див. у таблиці В4.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/5nvwya>.

Тривале розширення міжнародної мобільності на вищих рівнях вищої освіти збіглося з ширшим постпандемічним відновленням у країнах ОЕСР. У 2023 році потоки міжнародних студентів зросли на 6,7%: було видано рекордну кількість — понад 2,1 мільйона — нових навчальних віз і дозволів на проживання (OECD, 2026^[1]). Це зростання відображає скасування обмежень на подорожі, запроваджених під час пандемії, а також незмінну роль міжнародної освіти як стратегічного шляху кваліфікованої міграції в основних системах, що приймають студентів (OECD, 2026^[1]; OECD, 2024^[4]). Хоча предметом цього розділу залишається формальна міжнародна мобільність з метою здобуття ступеня, мобільність студентів дедалі частіше охоплює й коротші компоненти практичного досвіду, як-от міжнародні стажування, які виходять за межі представлених тут даних. Такий досвід може слугувати практичним містком між вищою освітою та глобальним ринком праці (Predovic, Dennis and Jones, 2023^[8]; Tran and Bui, 2019^[5]).

Частка міжнародних студентів серед вступників за статтю

Гендерні закономірності серед міжнародних вступників засвідчують, що жінки досягли паритету на початкових рівнях вищої освіти, але залишаються недостатньо представленими на рівні докторантури. У середньому по ОЕСР жінки становлять 51% міжнародних вступників на рівні бакалаврату та 52% — на рівні магістратури, але лише 45% — на рівні докторантури, що свідчить про дещо меншу гендерну збалансованість на міжнародних дослідницько орієнтованих програмах. Відмінності між країнами істотні: в Ісландії жінки становлять 68% міжнародних вступників до бакалаврату порівняно з лише 19% у Латвії. На рівні докторантури найменшу частку міжнародних вступників жінки становлять у Колумбії (35%), Латвії (34%) та Туреччині (33%), тоді як у Новій Зеландії вони становлять більшість міжнародних вступників до докторантури (55%) (таблиця В4.1).

З часом спостерігається поступове наближення до гендерного паритету в міжнародній докторантурі, хоча прогрес залишається нерівномірним. Із 2015 року частка жінок серед міжнародних вступників до докторантури зросла на 2 відсоткові пункти — з 43% до 45% у середньому по країнах ОЕСР (таблиця В4.1). У деяких країнах зміни були швидшими: наприклад, в Естонії частка жінок серед міжнародних

вступників до докторантури за цей період зросла з 27% до 49%. Натомість в інших країнах гендерний розрив на цьому рівні збільшився, як-от у Колумбії, де частка жінок серед міжнародних вступників до докторантури знизилася з 56% у 2015 році до 35% у 2024 році.

Профіль міжнародних випускників за галузями освіти

Міжнародні студенти є важливою складовою освіти у сфері STEM, оскільки вони часто значно частіше, ніж національні студенти, обирають ці дисципліни. У середньому по ОЕСР у 2024 році 30% міжнародних випускників закладів вищої освіти здобули ступінь у галузі STEM порівняно з 23% національних випускників. У Сполучених Штатах галузь STEM опанували 53% міжнародних випускників порівняно з 20% національних. Значна надпредставленість STEM серед міжнародних випускників спостерігається також у Данії (46% міжнародних випускників порівняно з 23% національних) та Ісландії (37% порівняно з 15%). Помітним винятком із цієї тенденції залишається Корея, де національні студенти (32%) удвічі частіше завершують програми STEM, ніж міжнародні (16%) (рисунки В4.3).

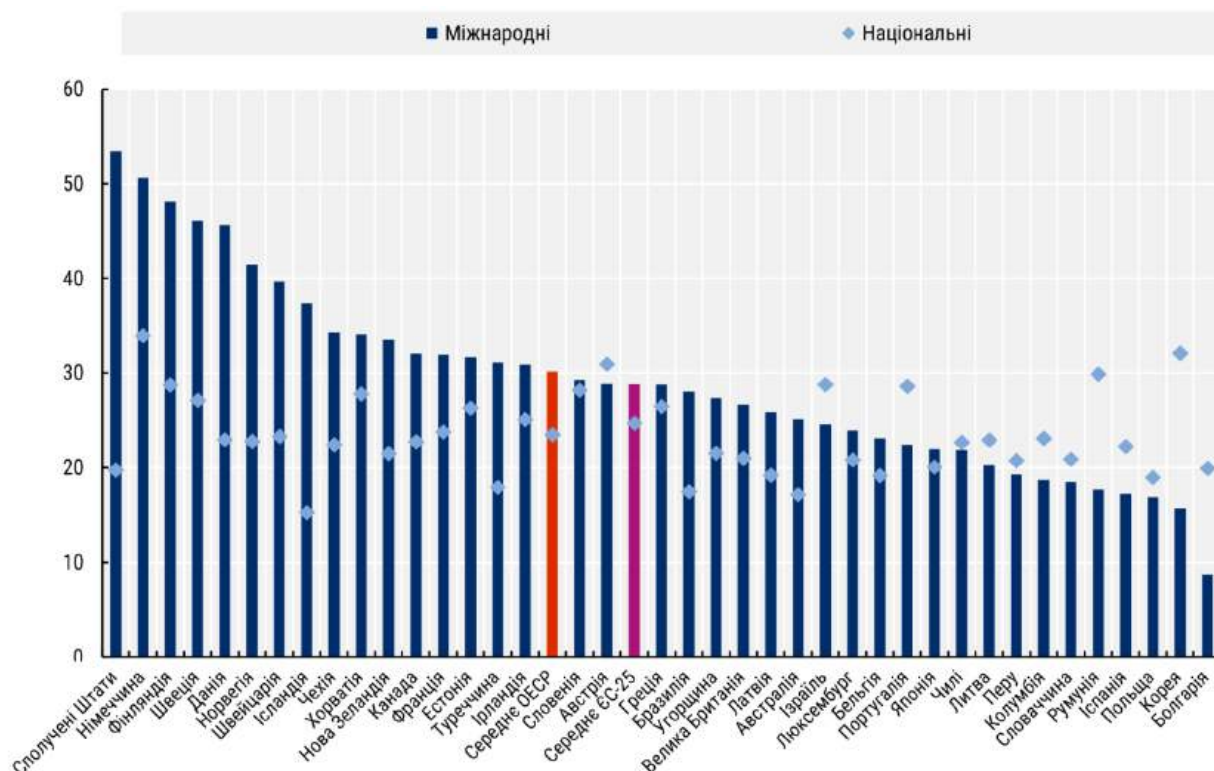
Висока концентрація міжнародних студентів у галузі STEM відображає інтенсивну глобальну конкуренцію за таланти, адже країни прагнуть зміцнити національні інноваційні екосистеми. Навчальні програми STEM також вирізняються міжнародною стандартизацією та спільною технічною мовою, що полегшує транскордонну мобільність і зумовлює вищі показники залишення в країні таких випускників порівняно з іншими галузями (OECD, 2026^[11]). Багато країн ОЕСР запровадили цільові міграційні стратегії та стратегії утримання, спрямовані саме на цю групу. З січня 2026 року Корея розширила візовий трек K-STAR для міжнародних випускників у галузях STEM, відкривши доступ до прискорених шляхів отримання дозволу на проживання для випускників магістратури та докторантури ширшого кола університетів, щоб сприяти довгостроковому облаштуванню висококваліфікованих іноземних фахівців у країні (Kyungpook National University, 2025^[9]). Подібно до цього, Сполучені Штати дозволяють студентам галузей STEM продовжувати період факультативної практичної підготовки (Optional Practical Training, OPT) понад стандартну тривалість, надаючи їм додатковий час для здобуття професійного досвіду та пошуку можливостей працевлаштування в національній екосистемі стартапів (U.S. Immigration and Customs Enforcement, 2022^[10]). Оскільки дослідження на рівні докторантури значною мірою зосереджені в дисциплінах STEM, ці студенти відіграють ключову роль у підтриманні довгострокового потенціалу досліджень і розробок та в пом'якшенні впливу старіння населення на майбутню пропозицію навичок високого рівня (OECD, 2024^[4]).

Ширший розподіл міжнародних випускників також засвідчує перевагу дисциплін з високою глобальною переносністю. У середньому міжнародні студенти були надпредставлені й у широкій галузі «Бізнес, адміністрування та право»: у 2024 році її опанували 26% міжнародних випускників порівняно з 23% національних. Найвиразніше ця концентрація проявляється у високоінтернаціоналізованих системах, як-от в Австралії (де цю галузь опанували 47% міжнародних випускників), Канаді (44%) та Великій Британії (43%), — це приблизно вдвічі більше, ніж частка серед національних випускників. Найвищу концентрацію демонструє Люксембург, де 53% міжнародних випускників здобули кваліфікацію в галузях, пов'язаних із бізнесом (таблиця В4.2).

Натомість міжнародні студенти значно рідше, ніж їхні національні однолітки, завершують навчання в галузях «Освіта» (4% порівняно з 11%) та «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення» (13% порівняно з 18%). Ці галузі часто тісніше пов'язані з національними ринками праці та специфічною національною нормативною базою. Такі закономірності розподілу додатково зумовлені інституційними бар'єрами, зокрема місцевими мовними вимогами та складністю визнання професійних кваліфікацій. Наприклад, у Нідерландах міжнародні випускники значно рідше, ніж національні, працюють у секторах державного управління, освіти та охорони здоров'я (OECD, 2026^[11]). Водночас деякі країни успішно позиціонують себе як регіональні центри медичної освіти. У Болгарії 47% міжнародних випускників здобули кваліфікацію в галузі охорони здоров'я та соціального забезпечення порівняно з лише 10% національних випускників; значна надпредставленість спостерігається також у Румунії (33% порівняно з 11% національних випускників) і Словаччині (35% порівняно з 17% національних випускників). Ці закономірності частково відображають активне залучення міжнародних студентів на медичні програми, часто завдяки навчанню англійською мовою, орієнтованому на іноземних студентів.

Для багатьох країн, що приймають студентів, залучення міжнародних студентів до дисциплін із високою переносністю — як-от STEM і бізнесу — слугує стратегічним інструментом подолання місцевого дефіциту навичок. Низка країн ОЕСР розширила можливості працевлаштування після навчання та заходи з утримання, щоб інтегрувати міжнародні таланти в національну робочу силу та подолати місцевий дефіцит навичок (OECD, 2026^[1]; OECD, 2024^[4]). Хоча міжнародні випускники спочатку можуть стикатися зі «штрафом на ринку праці» щодо рівня зайнятості та заробітної плати, лонгітюдні дані Австралії та Нідерландів підтверджують, що цей розрив значно скорочується протягом трьох–п'яти років, у міру того як випускники набувають місцевого досвіду (OECD, 2026^[1]).

Рисунок В4.3. Частка випусників у галузі STEM серед випусників закладів вищої освіти за статусом мобільності (2024)



Дані див. у таблиці В4.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/5nvwya>.

Закономірності вхідної та вихідної мобільності

Міжнародна мобільність студентів залишається центральною рисою глобального ландшафту вищої освіти. У 2024 році в середньому по країнах ОЕСР студенти з вихідною міжнародною мобільністю становили 6% усіх національних студентів (які навчаються як у своїй країні, так і за кордоном), тоді як студенти з вхідною мобільністю становили 12% усіх студентів, що навчаються в країні (рисунок В4.1).

Розподіл цих студентів залишається вкрай нерівномірним, а основні англomовні системи виступають головними «нетто-реципієнтами»: найбільші частки міжнародних студентів приймають Австралія (32%), Канада (25%), Люксембург (51%) і Велика Британія (23%). З-поміж них Австралія, Канада та Велика Британія також мають дуже низькі частки вихідної мобільності — 4% або менше, тоді як Люксембург — ні (рисунок В4.1). Хоча ця концентрація історично зумовлена глобальним статусом англійської мови та престижем закладів, нині в таких центрах, як Канада та Велика Британія, відбувається стратегічне «перекалібрування політики». У відповідь на гострий тиск на ринок житла та обмеженість потенціалу закладів органи влади переходять від зростання, що ґрунтується на активному наборі, до зосередження на сталості та збалансованості системи (вставка В4.1).

На відміну від основних центрів, вихідна мобільність особливо висока в менших або регіонально інтегрованих системах, де студенти часто здобувають кваліфікації за кордоном, щоб отримати доступ

до спеціалізованих програм, недоступних у своїй країні. Болгарія (12%) і Словаччина (21%) залишаються значними «нетто-донорами» талантів: частка студентів, які виїжджають на навчання за кордон, тут перевищує частку міжнародних студентів, яких приймає країна. Зміни у 2015–2024 роках мали різний характер: якщо у Словаччині частка вихідної мобільності за цей період зросла на 6 відсоткових пунктів, то в інших країнах вона дещо знизилася — у Норвегії з 7% до 5%, а у Швеції з 4% до 3% (рисунок В4.1).

Найвиразнішу закономірність серед країн ОЕСР демонструє Люксембург, де рівень вихідної мобільності становить 77% — саме така частка люксембурзьких студентів вищої освіти навчається за кордоном. Цей винятково високий рівень зумовлений двома структурними чинниками: невеликою територією країни та відносно нещодавно створеною національною університетською системою. Через ці чинники переважна більшість люксембурзьких студентів змушені здобувати ступені у більших, усталених системах сусідніх країн. Водночас Люксембург є вузькоспеціалізованим дослідницьким центром тяжіння: частка студентів із вхідною мобільністю становить тут 51% загального контингенту — найвищий показник серед країн ОЕСР (рисунок В4.1).

П'ять основних країн походження студентів із вхідною міжнародною мобільністю

Географічне походження міжнародних студентів залишається вельми концентрованим: Китайська Народна Республіка та Індія є основними джерелами студентів із вхідною мобільністю для більшості країн ОЕСР. Китай входить до п'ятірки основних країн походження майже для 20 країн, зокрема Німеччини, Сполучених Штатів і Японії. Водночас Індія зміцнила свою роль провідного «експортера» студентів, посідаючи перше місце серед країн походження для таких основних систем, що приймають студентів, як Канада, Німеччина та Велика Британія. Таке домінування особливо помітне в англomовних країнах призначення: індійські студенти становлять 40% потоку міжнародних студентів до Канади та понад 20% — як до Великої Британії, так і до Сполучених Штатів. Окрім цих двох глобальних лідерів, мобільність, як правило, визначається регіональними кластерами, де географічна та мовна близькість зменшує для студентів «психологічну дистанцію» (Ovchinnikova, Jones and Van Mol, 2023^[3]). Наприклад, студенти з Еквадору, Колумбії та Перу переважають у потоках до Іспанії та Чилі, а історичні, мовні та міграційні зв'язки залишаються впливовими у Франції, де чотири з п'яти основних країн походження студентів із вхідною міжнародною мобільністю — африканські країни (таблиця В4.4). Натомість Польща та Чехія приймають переважно студентів із сусідніх Білорусі, Словаччини та України.

Зміни за останнє десятиліття підкреслюють динамічний характер цих потоків, передусім стрімке піднесення Індії як країни походження студентів. У Німеччині Індія піднялася з третього місця серед найважливіших країн походження у 2015 році на перше у 2024 році, а в Ірландії за той самий період вона стала провідною країною походження. Геополітичні зрушення та регіональні кризи також різко змінили потоки студентів: Україна стала однією з основних країн походження для Литви та Словаччини, що відображає вимушене переміщення населення внаслідок війни, а піднесення Венесуели серед основних країн походження в Колумбії та Чилі засвідчує вплив масштабної регіональної міграції (таблиця В4.4).

П'ять основних країн призначення студентів із вихідною міжнародною мобільністю

Глобальний ландшафт країн призначення у 2024 році, як і раніше, визначає невелика кількість провідних систем, що приймають студентів: п'ять основних країн призначення (Австралія, Канада, Німеччина, Велика Британія та Сполучені Штати) разом приймають майже 60% усіх міжнародних студентів, які прямують до країн ОЕСР. Велика Британія та Сполучені Штати й надалі приваблюють студентів із різних регіонів завдяки глобальному статусу англійської мови та престижу своїх закладів. У Європі головним регіональним центром є Німеччина, яка входить до п'ятірки основних країн призначення майже для кожної європейської країни, що надає дані, а також для студентів з Австралії, Кореї та Японії (таблиця В4.4). Ця концентрація підкреслює незмінну привабливість систем, що пропонують якісне дослідницьке середовище та добрі перспективи на ринку праці, часто підкріплену «мережевим ефектом», коли наявні діаспори кваліфікованих фахівців притягують нових прибулих (Beine, Noël and Ragot, 2014^[2]).

Тенденції у виборі країн призначення вказують на поступову диверсифікацію ринку мобільності, оскільки у 2015–2024 роках зросла роль регіональних центрів. Наприклад, Нідерланди стали провідним

регіональним центром: до 2024 року вони посіли перше місце серед країн призначення для студентів із вихідною мобільністю з Бельгії, Естонії, Латвії, Литви, Польщі та Румунії, а також друге місце за популярністю серед студентів з Ірландії, Німеччини, Португалії та Фінляндії. Це зрушення відображає розширення англомовних програм і конкурентну структуру плати за навчання в континентальній Європі, хоча останні дискусії щодо політики в Нідерландах почали зосереджуватися на перебалансуванні цієї інтернаціоналізації з метою управління потенціалом системи (OECD, 2026^[1]). Останніми роками змінилися й регіональні закономірності мобільності. Австралія залишається однією з основних країн призначення для студентів з Нової Зеландії, що відображає давні географічні та культурні зв'язки, тоді як Японія увійшла до п'ятірки основних країн призначення для австралійських студентів, які навчаються за кордоном. Ці зміни засвідчують, що хоча традиційні центри зберігають домінування, студенти дедалі частіше обирають країни, які пропонують баланс між якістю закладів і сприятливими можливостями після завершення навчання (таблиця В4.3).

Вставка В4.1. Міжнародна мобільність студентів: від стратегій розширення до регульованого зростання

Міжнародна мобільність студентів стає дедалі важливішою складовою політики у сфері вищої освіти в країнах ОЕСР і країнах-партнерах. Окрім внеску в інтернаціоналізацію закладів, міжнародних студентів часто розглядають як джерело кваліфікованої робочої сили, дослідницького потенціалу, інновацій і довгострокового демографічного оновлення. Як наслідок, багато урядів розробили спеціальні політичні рамки для підвищення своєї привабливості для міжнародних студентів, поєднуючи імміграційні реформи, фінансові стимули, можливості на ринку праці та стратегії інтернаціоналізації. Однак останнім часом низка основних країн, що приймають студентів, запровадила заходи, спрямовані на регулювання або уповільнення притоку студентів у відповідь на тиск, пов'язаний із житлом, інфраструктурою та управлінням міграцією (OECD, 2026^[1]).

Національні стратегії підвищення міжнародної привабливості

Багато країн ухвалили чіткі стратегії інтернаціоналізації, що поєднують цільові показники набору, національний брендинг і поліпшення послуг для студентів. Фінська програма Talent Boost має на меті втричі збільшити кількість іноземних студентів до 2030 року (Ministry of Economic Affairs and Employment of Finland, 2023^[11]), тоді як Японія, спираючись на попередні плани інтернаціоналізації, встановила мету приймати 400 000 міжнародних студентів до 2033 року (Prime Minister's Office of Japan, 2023^[12]). Корея у 2024 році започаткувала проєкт Study Korea 300K, що має на меті залучити 300 000 міжнародних студентів до 2027 року завдяки спрощенню візових процедур, посиленню інституційної підтримки та розширенню англомовних програм (Government of Korea, 2023^[13]).

Важливу роль у стратегіях інтернаціоналізації відіграють також двосторонні та регіональні партнерства. Замість того щоб зосереджуватися лише на цільових показниках набору, деякі країни прагнуть зміцнювати академічні та дослідницькі зв'язки з конкретними країнами-партнерами. Наприклад, Норвегія нещодавно посилила співпрацю з Німеччиною та Францією завдяки спеціальним стратегічним угодам, які серед сфер співпраці охоплюють вищу освіту та дослідження. Такі партнерства можуть підтримувати мобільність студентів і сприяти довгостроковим академічним зв'язкам між країнами (Government of Norway, 2025^[14]; Government of Norway, 2023^[15]).

Зростанню мобільності сприяли й політики, що полегшують доступ і зменшують адміністративні бар'єри. Канада у 2018–2021 роках поступово розширювала програму Student Direct Stream, щоб пришвидшити оформлення віз для студентів з окремих країн, які відповідають мовним і фінансовим вимогам (Government of Canada, 2024^[16]). У Європі Болонський процес і Європейський простір вищої освіти й надалі підтримують регіональну мобільність завдяки гармонізації структури ступенів і систем визнання, що допомагає зменшувати адміністративні та академічні бар'єри між країнами-учасницями (EHEA, 2026^[17]). Дедалі більшу роль відіграють і двосторонні угоди. Австралія та Індія у 2023 році запровадили механізм взаємного визнання академічних кваліфікацій (Australian Government, 2023^[18]), а Канада та Фінляндія у 2024 році підписали Угоду про мобільність молоді, щоб сприяти освітнім і професійним обмінам (Government of Canada, 2024^[19]).

Поєднання міжнародної освіти зі стратегіями розвитку навичок і міграції

Дедалі більше політик пов'язують міжнародну освіту з кваліфікованою міграцією та інтеграцією на ринку праці. Наприкінці 2010-х і на початку 2020-х років Австралія та Канада розширили можливості працевлаштування після навчання, дозволивши випускникам залишатися в країні протягом кількох років після завершення навчання для здобуття професійного досвіду (Australian Government, 2023^[20]; Government of Canada, 2024^[21]). Канадський дозвіл на роботу після завершення навчання (Post-Graduation Work Permit) був спрямований на поліпшення утримання висококваліфікованих випускників, зокрема в секторах, що потерпають від дефіциту робочої сили (Government of Canada, 2024^[21]), тоді як британська програма Graduate Route ширше спрямована на утримання кваліфікованих випускників після завершення навчання. Німеччина посилила цей підхід у 2024 році завдяки Кампус-ініціативі DAAD для міжнародних талантів (Campus-Initiative for International Talents),

покликаній полегшити перехід від вищої освіти до працевлаштування (DAAD, 2025^[22]; DAAD, 2024^[23]).

Ще одним важливим інструментом політики залишаються заходи фінансової підтримки, хоча підходи в різних країнах суттєво відрізняються. Франція розширила можливості отримання стипендій для міжнародних студентів завдяки таким програмам, як стипендія Ейфеля (Campus France, 2024^[24]). Німеччина вирізняється серед основних країн, що приймають студентів, тим, що зберігає дуже низьку плату за навчання в більшості державних закладів, що сприяє її привабливості для міжнародних студентів (DAAD, 2024^[23]). Натомість Австралія та Велика Британія більшою мірою покладаються на плату за навчання міжнародних студентів, яка стала важливим джерелом фінансування закладів вищої освіти, а в деяких випадках — і дослідницької діяльності (Australian Government, 2024^[25]; Cuibus, Walsh and Němeček, 2025^[26]).

Управління тиском на потенціал і регулювання притоку студентів

Починаючи з 2023 року, низка основних країн призначення запровадила заходи, спрямовані на регулювання або уповільнення зростання притоку міжнародних студентів. Ці реформи зазвичай подаються як відповідь на тиск на ринок житла, потенціал інфраструктури, міграційні системи або забезпечення якості. Австралія у 2024 році замінила вимогу Genuine Temporary Entrant суворішим тестом Genuine Student, посилила вимоги щодо володіння англійською мовою та фінансової спроможності (Australian Government, 2023^[20]) і запровадила систему пріоритизації під час розгляду заяв на студентські візи, поданих з-за кордону (Australian Government, 2026^[27]). Канада у 2024 році запровадила тимчасове обмеження кількості нових дозволів на навчання та суттєво підвищила порогові вимоги щодо підтвердження фінансової забезпеченості заявників (Government of Canada, 2024^[28]). Велика Британія із січня 2024 року обмежила можливість більшості міжнародних студентів привозити із собою утриманців (UK Government, 2023^[29]).

Хоча ці обмежувальні заходи запроваджено нещодавно, наявні дані вже свідчать про їхній вплив на притік нових студентів. Кількість нововиданих дозволів на проживання для студентів вищої освіти у 2023–2024 роках у країнах ОЕСР скоротилася на 13%, зокрема в Канаді (–39%), Австралії (–22%), Великій Британії (–14%) і Сполучених Штатах (–12%) (OECD, 2025^[30]). Ці зміни свідчать про те, що політика щодо міжнародних студентів вступає в нову фазу, коли одні країни продовжують конкурувати за глобальні таланти, водночас дедалі більше прагнучи збалансувати залучення студентів з урахуванням внутрішніх економічних, соціальних та інфраструктурних обмежень.

Визначення

Іноземні студенти визначаються виключно за громадянством. До цієї групи належать не лише міжнародно мобільні студенти, а й «немобільні» іноземні громадяни, які могли народитися в країні перебування або проживати в ній як постійні резиденти протягом багатьох років до вступу до закладу вищої освіти. Оскільки політика натуралізації в різних країнах суттєво різниться, дані на основі громадянства слід інтерпретувати з обережністю: наприклад, країна з обмежувальним законодавством про громадянство може повідомляти про вищу частку «іноземних студентів», ніж країна, яка легше надає право на проживання або громадянство, навіть якщо фактична кількість нових прибулих там нижча. У цьому розділі термін «міжнародні студенти» використовується як основна аналітична категорія, однак для країн, які не можуть надати дані на основі мобільності, він охоплює й «іноземних студентів».

Вхідна мобільність стосується міжнародних студентів, яких приймає країна, що надає дані, тоді як **вихідна мобільність** стосується студентів із країни, що надає дані, які навчаються на програмах вищої освіти за кордоном. Країна перебування — це країна, де студент навчається на цей час, а «країна призначення» — термін, що використовується з погляду студента з вихідною мобільністю.

Міжнародні студенти — це студенти, які залишили країну походження та переїхали до іншої країни саме з метою здобуття ступеня. Країну походження в ідеалі визначають як «країну попередньої освіти» (країну, де студент здобув кваліфікацію, необхідну для вступу на поточний рівень навчання) або «країну

здобуття старшої середньої освіти». Якщо застосувати ці критерії неможливо, використовують «країну звичайного проживання». Показник міжнародних студентів є найточнішим вимірником мобільності студентів, оскільки він не охоплює довгострокових резидентів з іноземним громадянством.

Національні студенти (або вітчизняні студенти) — це студенти, які не є міжнародно мобільними. До цієї групи належать студенти, громадянство або попередня освіта яких відповідає країні, що надає дані. Слід зазначити, що деякі «місцеві» студенти можуть мати міграційне походження або раніше проживати за кордоном, однак для цілей статистики мобільності їх класифікують як немобільних.

Вступники — це студенти, які вперше вступають на певний рівень вищої освіти (МСКО 5, 6, 7 або 8).

Показники залишення в країні: частка студентів, які залишаються в країні перебування після завершення навчання.

Галузі STEM охоплюють широкі дисципліни природничих наук, технологій, інженерії та математики. Для цих галузей характерні високий глобальний попит і переносні навчальні програми, що часто зумовлює вищі показники залишення в країні міжнародних випускників порівняно з іншими галузями.

Методологія

Визначення та ідентифікація мобільних студентів, а також типів їхньої навчальної мобільності є ключовою проблемою під час розроблення міжнародної статистики освіти, оскільки чинні міжнародні та національні статистичні системи звітують лише про освітню діяльність у межах національних кордонів (OECD, 2018^[31]).

Тому дані про міжнародних та іноземних студентів отримують на основі даних про зарахування в країнах їхнього призначення. Це той самий метод, що використовується для збору даних про загальну кількість здобувачів освіти, тобто облік студентів, регулярно зарахованих на освітню програму.

Частка студентів із вхідною міжнародною мобільністю — це частка міжнародно мобільних студентів серед усіх студентів вищої освіти, які навчаються в країні, що надає дані.

Для країн ОЕСР частка студентів із вихідною міжнародною мобільністю — це частка студентів із країни, що надає дані, які навчаються за кордоном, у загальній кількості студентів вищої освіти, що походять із цієї країни (студенти, які навчаються в країні, плюс студенти, які навчаються за кордоном).

Джерела

Дані стосуються 2023/24 навчального року та ґрунтуються на спільному зборі даних статистики освіти ЮНЕСКО — Інституту статистики (ІСЮ)/ОЕСР/Євростату, здійсненому ОЕСР у 2025 році. Для деяких країн звітний період може відрізнятися. Докладніше див. Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/DCF64A14-EN>).

Деякі дані для Аргентини, Індії, Індонезії, Китайської Народної Республіки, Південно-Африканської Республіки, Саудівської Аравії та Таїланду надав Інститут статистики ЮНЕСКО (ІСЮ).

Список використаних джерел

- Australian Government (2026), *Australian Government confirms 2027 National Planning Level*, <https://www.studyaustralia.gov.au/en/Agent-Hub/agent-news-index/australian-government-confirms-2027-national-planning-level> (accessed on 17 July 2026). [27]
- Australian Government (2024), *Australian Universities Accord: Final Report*, Department of Education, Australian Government, <https://www.education.gov.au/australian-universities-accord/resources/final-report>. [25]
- Australian Government (2023), *Mechanism for the Mutual Recognition of Qualifications between Australia and India*, Department of Education, Australian Government, <https://www.education.gov.au/international-education-engagement/resources/recognition-qualifications-australia-india>. [18]
- Australian Government (2023), *Migration Strategy: Getting Migration Working for the Nation.*, Australian Government, <https://immi.homeaffairs.gov.au/programs-subsite/migration-strategy/Documents/migration-strategy.pdf>. [20]
- Beine, M., R. Noël and L. Ragot (2014), “Determinants of the international mobility of students”, *Economics of Education Review*, Vol. 41, pp. 40–54, <https://doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2014.03.003>. [2]

- Campus France (2024), *France Excellence Eiffel Scholarship Program*, <https://www.campusfrance.org/en/france-excellence-eiffel-scholarship-program>. [24]
- Cuibus, M., P. Walsh and F. Němeček (2025), "Student migration to the UK", *Briefing*, Migration Observatory, University of Oxford, <https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/student-migration-to-the-uk/>. [26]
- DAAD (2025), *Campus-Initiative for International Talents*, Deutscher Akademischer Austauschdienst, <https://www.daad.de/en/information-services-for-higher-education-institutions/expertise-on-subjects-countries-regions/campus-initiative-international-academic-experts/>. [22]
- DAAD (2024), *The Right University*, Deutscher Akademischer Austauschdienst, <https://www.daad.de/en/studying-in-germany/universities/universities/>. [23]
- EHEA (2026), *The European Higher Education Area (EHEA)*, <https://ehea.info/about-ehea/>. [17]
- Government of Canada (2024), *About the post-graduation work permit*, <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/study-canada/work/after-graduation/about.html>. [21]
- Government of Canada (2024), *Canada announces the launch of the Canada–Finland Youth Mobility Agreement*, <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/news/2024/02/canada-announces-the-launch-of-the-canadafinland-youth-mobility-agreement.html>. [19]
- Government of Canada (2024), *Canada to stabilize growth and decrease number of new international student permits issued to approximately 360,000 for 2024*, <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/news/2024/01/canada-to-stabilize-growth-and-decrease-number-of-new-international-student-permits-issued-to-approximately-360000-for-2024.html>. [28]
- Government of Canada (2024), *Student Direct Stream: How to apply*, <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/study-canada/study-permit/student-direct-stream/apply.html/1000>. [16]
- Government of Korea (2023), *MOE to announce Study Korea 300K Project: Korea aims to be the top 10 world-leading countries for study abroad by 2027*, <https://english.moe.go.kr/boardCnts/viewRenewal.do?boardID=265&boardSeq=96185&lev=0&searchType=null&statusYN=W&page=1&s=english&m=0201&opType=N>. [13]
- Government of Norway (2025), *Strategic Partnership between the Kingdom of Norway and the French Republic*, https://www.regjeringen.no/contentassets/783f693cabd542abb79fbd744fda4905/250619_franco-norwegian-strategic-partnership_alternat_no.pdf. [14]
- Government of Norway (2023), *The Norwegian Government's Strategy for Cooperation with Germany*, <https://www.regjeringen.no/contentassets/28109f74d956419488003f648beca8ac/e-1023-b-tysklandstrategi.pdf>. [15]
- Kyungpook National University (2025), *K-STAR Visa Track expands pathways for international STEM graduates to settle in Korea*, Seoul, https://en.knu.ac.kr/board/news01.htm?mode=view&mv_data=aWR4PTM4MzMmc3RhcncRQYWdlPSZsaXN0Tm89JnRhYmxiPWNzX2Jic19kYXRhJmNvZGU9ZU5ld3Mmc2VhcmNoX2l0ZW09JnNlYXJjaF9vcmlc0%3D (accessed on May 2026). [9]
- Marti, S. and A. Peneoasu (2025), "Doctoral education in Europe today: Enhanced structures and practices for the European knowledge society", *2025 EUA-CDE Survey Report*, No. I, European University Association, <https://eua.eu/publications/reports/doctoral-education-in-europe-today-enhanced-structures-and-practices-for-the-european-knowledge-society.html>. [6]
- Ministry of Economic Affairs and Employment of Finland (2023), *Ministerial working group approves revised Talent Boost programme on work-based and education-based immigration for 2023-2027*, <https://tem.fi/en/-/ministerial-working-group-approves-revised-talent-boost-programme-on-work-based-and-education-based-immigration-for-2023-2027>. [11]
- OECD (2026), *International Students in Higher Education: A comparative analysis of trends, challenges and policy responses in Australia, Canada, France, Germany, the Netherlands and the United Kingdom*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/005ff28d-en>. [1]
- OECD (2025), *International Migration Outlook 2025*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ae26c893-en>. [30]
- OECD (2025), "What are the key trends in international student mobility?", *Education Indicators in Focus*, No. 88, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/2a423a76-en>. [7]
- OECD (2024), *International Migration Outlook 2024*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/50b0353e-en>. [4]
- OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>. [31]
- Ovchinnikova, E., E. Jones and C. Van Mol (2023), *The role of language in student mobility*, EDUCatt, https://www.researchgate.net/publication/389314343_The_role_of_language_in_student_mobility. [3]
- Predovic, D., J. Dennis and E. Jones (2023), *Do international and domestic internships differ? How do they compare with other international experiences?*, EDUCatt,

- https://www.researchgate.net/publication/389314536_Do_international_and_domestic_internships_differ_How_do_they_compare_with_other_international_experiences. [8]
- Prime Minister's Office of Japan (2023), *Council for the Creation of Future Education*, https://japan.kantei.go.jp/101_kishida/actions/202303/_00024.html. [12]
- Tran, L. and H. Bui (2019), "International graduates: Navigating the host and home labour markets", *Research Digest*, International Education Association of Australia, <https://www.ieaa.org.au/common/Uploaded%20files/Research%20Publications/2019/PUB-IEAA-International-Graduates-Navigating-the-Home-and-Host-Labour-Markets-Research-Digest-16.pdf>. [5]
- U.S. Immigration and Customs Enforcement (2022), *Practical Training*, <https://www.ice.gov/sevis/practical-training>. [10]
- UK Government (2023), *Changes to student visa route will reduce net migration*, London, <https://www.gov.uk/government/news/changes-to-student-visa-route-will-reduce-net-migration>. [29]

Таблиці до розділу В4

Таблиці та примітки

Таблиця В4.1	Динаміка профілю міжнародних студентів серед вступників за рівнями вищої освіти (2015 і 2024)
Таблиця В4.2	Розподіл національних і міжнародних випускників закладів вищої освіти за галузями освіти (2024)
Таблиця В4.3	Динаміка кількості студентів вищої освіти з вхідною та вихідною міжнародною мобільністю (2015 і 2024)
Таблиця В4.4	П'ять основних країн походження студентів із вхідною та країн призначення студентів із вихідною міжнародною мобільністю (2015 і 2024)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/5nvwya>. Інші дані та/або інші показники освіти доступні в OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s/>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 13 червня 2025 року. Зверніть увагу, що Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: а — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряду; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; x — дані містяться в іншому стовпці (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця В4.1. Динаміка профілю міжнародних студентів серед вступників за рівнями вищої освіти (2015 і 2024)

	Частка міжнародних студентів серед вступників								Частка жінок серед міжнародних вступників							
	Вища освіта короткого циклу		Бакалавр або еквівалент		Магістр або еквівалент		Доктор або еквівалент		Бакалавр або еквівалент		Магістр або еквівалент		Доктор або еквівалент			
	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Країни ОЕСР																
Австралія	m	44	17	26	50	64	39	50	48	50	48	51	42	47		
Австрія	2	3	20	25	28	37	36	52	54	57	55	53	49	50		
Бельгія ¹	5	3	8	9	16	12	52	46	63	57	55	58	43	47		
Канада ^{1,2}	16	44	14	17	25	36	38	45	51	48	45	43	39	44		
Чилі	0	4	0	2	3	6	11	29	49	53	52	50	47	49		
Колумбія	0	1	0	1	0	0	1	2	51	58	51	51	56	35		
Коста-Рика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Чехія	5	2	11	15	13	19	18	28	52	49	53	53	46	46		
Данія	12	3	8	7	21	24	40	40	57	55	54	54	40	49		
Естонія	a	a	6	5	12	17	20	41	43	50	36	53	27	49		
Фінляндія	a	a	7	13	27	30	30	39	46	46	41	45	42	49		
Франція	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Німеччина	0	0	6	7	26	35	14	29	48	44	52	48	48	48		
Греція	a	a	3	3	1	1	3	2	43	58	45	60	54	42		
Угорщина	1	1	6	9	16	24	11	30	49	48	52	57	50	49		
Ісландія	37	38	15	11	13	21	47	47	60	68	58	62	51	42		
Ірландія	1	5	4	8	16	38	30	47	54	60	53	51	47	49		
Ізраїль	m	2	4	4	5	9	7	41	59	53	57	55	44	41		
Італія	8	0	6	5	6	11	15	17	59	54	56	55	37	43		
Японія ¹	m	m	2	2	11	10	18	21	42	41	53	47	46	44		
Корея ¹	0	4	2	3	11	17	12	23	57	58	61	60	43	52		
Латвія ¹	2	1	10	12	16	31	15	9	34	19	39	40	42	34		
Литва	a	a	3	12	8	17	4	13	37	36	41	47	32	45		
Люксембург	6	11	29	25	80	68	86	87	57	55	53	52	36	48		
Мексика	0	1	0	1	1	8	3	12	m	m	m	m	m	m		
Нідерланди	2	2	11	23	24	36	39	m	55	55	54	59	43	m		
Нова Зеландія	32	13	28	22	29	56	55	63	52	55	52	53	47	55		
Норвегія	1	2	5	4	9	9	30	31	60	64	48	50	38	50		
Польща ¹	13	0	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Португалія	3	19	3	9	9	23	30	32	56	53	51	51	43	47		
Словаччина	0	1	5	21	6	12	9	14	64	41	55	54	29	37		
Словенія	1	9	3	14	4	15	8	28	53	56	57	53	45	48		
Іспанія ¹	1	3	2	4	20	17	20	22	52	53	52	56	48	46		
Швеція	0	0	4	7	18	23	39	44	55	60	46	54	39	46		
Швейцарія	0	0	10	12	30	35	57	61	50	49	51	50	46	46		
Туреччина	0	3	2	7	5	9	10	14	29	43	33	46	29	33		
Велика Британія	5	4	15	15	45	58	45	44	52	47	56	52	46	51		
Сполучені Штати	2	2	m	m	15	15	48	40	m	m	48	44	39	39		
Середнє ОЕСР	5	7	8	11	18	24	27	34	51	51	50	52	43	45		
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ																
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Бразилія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Болгарія ¹	a	a	2	3	7	12	8	12	38	31	45	56	37	50		
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Перу	m	m	m	1	m	2	m	4	m	50	m	52	m	52		
Румунія	a	a	3	5	5	9	4	5	47	49	45	56	36	48		
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Середнє ЄС-25	4	4	7	11	17	23	24	30	51	49	50	53	42	46		
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		

1. Звітний період відрізняється від 2015 року: 2016 — для Болгарії та Латвії; 2017 — для Бельгії, Іспанії, Канади та Кореї; 2021 — для Польщі та Японії.

2. Звітний період для Канади — 2023 рік замість 2024 року.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/5nvwyu>.

Таблиця В4.2. Розподіл національних і міжнародних випусників закладів вищої освіти за галузями освіти (2024)

	Освіта		Мистецтво та гуманітарні науки		Соціальні науки, журналістика та інформація		Бізнес, адміністрування та право		Природничі науки, технології, інженерія та математика (STEM)		Охорона здоров'я та соціальне забезпечення	
	Міжнародні	Національні	Міжнародні	Національні	Міжнародні	Національні	Міжнародні	Національні	Міжнародні	Національні	Міжнародні	Національні
	2024	2024	2024	2024	2024	2024	2024	2024	2024	2024	2024	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Країни ОЕСР												
Австралія	7	10	7	10	3	8	47	23	25	17	10	29
Австрія	4	13	10	6	20	5	23	24	29	31	11	11
Бельгія	3	9	13	9	14	11	13	23	23	19	29	26
Канада	1	7	4	8	5	12	44	20	32	23	5	20
Чилі	6	11	3	3	5	5	34	27	22	23	25	23
Колумбія	10	9	8	5	12	9	34	41	19	23	14	6
Коста-Рика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чехія	2	18	11	9	13	8	21	18	34	22	13	14
Данія	1	6	9	9	10	10	22	25	46	23	8	23
Естонія	4	11	18	13	11	8	29	18	32	26	3	16
Фінляндія	3	7	8	9	4	7	22	19	48	29	11	23
Франція	1	4	8	9	9	7	32	37	32	24	16	14
Німеччина	2	12	10	9	7	7	22	24	51	34	6	9
Греція	5	8	11	10	12	15	14	20	29	26	19	13
Угорщина	3	14	9	9	16	12	16	27	27	21	21	7
Ісландія	7	19	21	6	15	16	7	20	37	15	5	20
Ірландія	2	12	12	9	9	6	29	26	31	25	15	16
Ізраїль	19	22	10	6	14	13	19	18	25	29	12	11
Італія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Японія	1	7	32	13	30 ^d	6 ^d	x(5)	x(6)	22	20	2	15
Корея	4	7	21	15	12	5	33	12	16	32	4	18
Латвія	0	11	3	8	6	8	34	25	26	19	27	19
Литва	2	8	10	9	12	11	29	25	20	23	22	21
Люксембург	4	23	4	4	9	11	53	30	24	21	4	11
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нова Зеландія	9	9	6	13	6	12	31	17	34	21	11	21
Норвегія	4	15	14	8	14	12	12	17	41	23	11	19
Польща	1	9	10	8	15	10	28	26	17	19	18	17
Португалія	2	5	8	10	12	12	32	20	22	29	17	17
Словаччина	8	15	8	7	9	10	14	20	18	21	35	17
Словенія	4	10	7	7	19	10	27	18	29	28	8	14
Іспанія	4	17	10	8	13	7	34	19	17	22	16	19
Швеція	2	14	7	6	16	12	16	15	46	27	10	21
Швейцарія	5	10	12	6	10	6	18	27	40	23	9	20
Туреччина	4	7	12	11	12	9	18	21	31	18	18	24
Велика Британія	3	7	8	13	11	14	43	22	27	21	8	22
Сполучені Штати	2	7	8	17	10	13	20	18	53	20	5	21
Середнє ОЕСР	4	11	10	9	12	10	26	23	30	23	13	18
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	9	15	10	4	8	6	17	30	28	17	17	20
Болгарія	9	17	8	7	8	9	13	26	9	20	47	10
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	2	8	8	9	7	8	15	21	34	28	22	15
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	12	3	2	4	15	7	23	28	19	21	14	22
Румунія	2	6	7	9	10	10	24	26	18	30	33	11
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	3	11	9	8	11	9	25	23	29	25	18	16
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/5nvwyw>.

Таблиця В4.3. Динаміка кількості студентів вищої освіти з вхідною та вихідною міжнародною мобільністю (2015 і 2024)

Студенти з вхідною мобільністю (яких приймає країна) і вихідною мобільністю (які навчаються за кордоном), рівні МСКО 5–8

	Кількість міжнародних студентів (тис.)				Частка міжнародних студентів			
	Вхідна мобільність		Вихідна мобільність		Вхідна мобільність		Вихідна мобільність	
	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Країни ОЕСР								
Австралія	293	580	12	13	15	32	1	1
Австрія	68	92	17	28	16	21	5	7
Бельгія	56	49	13	20	11	9	3	4
Канада ¹	279	481	47	53	16	25	3	4
Чилі	4	22	7	23	0	2	1	2
Колумбія ¹	4	9	36	70	0	0	1	3
Коста-Рика	m	m	m	m	m	m	m	m
Чехія	42	57	7	12	11	17	2	4
Данія	32	29	5	6	10	10	2	2
Естонія	3	4	4	3	5	10	7	8
Фінляндія	23	36	9	8	8	11	3	3
Франція	238	285	81	113	10	10	4	4
Німеччина	219	438	113	134	7	13	4	5
Греція ²	21	23	36	39	3	3	5	4
Угорщина	22	43	10	16	7	14	3	6
Ісландія	2	2	3	2	8	11	13	12
Ірландія	18	35	15	18	9	12	7	7
Ізраїль	9	13	13	19	2	3	3	4
Італія	90	123	53	89	5	5	3	4
Японія	132	184	30	34	3	5	1	1
Корея	55	144	107	88	2	5	3	3
Латвія	5	10	5	5	6	14	6	8
Литва	5	11	11	7	4	11	7	7
Люксембург	3	4	10	14	46	51	73	77
Мексика	10	110	27	42	0	2	1	1
Нідерланди	81	176	15	19	10	18	2	2
Нова Зеландія	57	44	5	5	21	18	2	2
Норвегія	10	13	18	14	4	4	7	5
Польща	44	95	23	26	3	7	1	2
Португалія	17	55	10	17	5	13	3	4
Словаччина	m	22	31	31	m	16	15	21
Словенія	2	9	3	3	3	12	3	4
Іспанія	m	114	34	53	m	5	2	2
Швеція	27	36	17	14	6	7	4	3
Швейцарія	51	68	12	21	17	20	5	7
Туреччина	71	336	44	77	1	5	1	1
Велика Британія	431	721	30	40	18	23	2	2
Сполучені Штати	907	1 006	63	117	5	5	0	1
Середнє ОЕСР					8	12	6	6
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ								
Аргентина ²	m	127	6	16	m	3	0	0
Бразилія	20	28	39	89	0	0	0	1
Болгарія	12	15	24	24	4	8	8	12
Китай ²	m	m	804	1 126	m	m	2	2
Хорватія	1	5	8	8	0	3	5	5
Індія ²	42	46	240	943	0	0	1	2
Індонезія ^{1,2}	m	m	48	79	m	m	1	1
Перу	m	13	11	45	m	1	m	2
Румунія	23	38	31	32	4	7	6	6
Саудівська Аравія	73	69	83	42	5	3	5	2
Південно-Африканська Республіка ²	41	34	9	14	4	3	1	1
Таїланд	14	41	27	34	1	2	1	2
Середнє ЄС-25					8	12	7	8
Середнє G20					6	9	2	2

Примітка.

– Студенти з вхідною мобільністю — це міжнародно мобільні студенти вищої освіти, які навчаються в країні, що надає дані. Студенти з вихідною мобільністю — це студенти вищої освіти з країни, що надає дані, які навчаються за кордоном.

– Дані про студентів із вихідною мобільністю ґрунтуються на інформації, наданій країнами, що їх приймають. Студенти, які навчаються в країнах або економіках, що не надають даних, можуть бути не охоплені.

– Частку студентів із вхідною міжнародною мобільністю виражено у відсотках від загальної кількості студентів вищої освіти в країні, що надає дані.

– Для країн ОЕСР частка студентів із вихідною міжнародною мобільністю — це частка студентів із країни, що надає дані, які навчаються за кордоном, у загальній кількості студентів вищої освіти, що походять із цієї країни (студенти, які навчаються в країні, плюс студенти, які

навчаються за кордоном). Для Аргентини, Індії, Індонезії, Китаю, Південно-Африканської Республіки, Саудівської Аравії та Таїланду як знаменник використано загальну кількість студентів вищої освіти.

– Значення для ОЕСР, ЄС і G20 відповідають середнім показникам у цій таблиці, за винятком стовпців 1–4, у яких наведено сумарні значення.

1. Звітний період відрізняється від 2015 року: 2016 — для Індонезії та Колумбії; 2019 — для Канади.

2. Звітний період для Канади — 2023 рік замість 2024 року.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/5nvwya>.

Таблиця В4.4. П'ять основних країн походження студентів із вхідною та країн призначення студентів із вихідною міжнародною мобільністю (2015 і 2024)

	П'ять основних країн та/або територій походження студентів із вхідною міжнародною мобільністю в порядку спадання значущості		П'ять основних країн та/або територій призначення студентів із вихідною міжнародною мобільністю в порядку спадання значущості	
	2015	2024	2015	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)
Країни ОЕСР				
Австралія	Китай (34), Індія (13), Малайзія (5), В'єтнам (5), Непал (4)	Китай (23), Індія (20), Непал (10), В'єтнам (4), Філіппіни (4)	Сполучені Штати (32), Нова Зеландія (21), Велика Британія (16), Німеччина (5), Канада (4)	Сполучені Штати (32), Нова Зеландія (17), Велика Британія (17), Німеччина (10), Японія (3)
Австрія	Німеччина (41), Італія (12), Туреччина (4), Боснія і Герцеговина (4)	Німеччина (46), Італія (10)	Німеччина (57), Велика Британія (11), Швейцарія (8), Сполучені Штати (5)	Німеччина (66), Швейцарія (6), Велика Британія (4), Нідерланди (4)
Бельгія	Франція (47), Нідерланди (9), Люксембург (5), Камерун (4)	Франція (35), Нідерланди (10), Люксембург (4), Камерун (3), Марокко (3)	Велика Британія (23), Нідерланди (19), Франція (18), Німеччина (9), Сполучені Штати (7)	Нідерланди (25), Німеччина (16), Франція (13), Велика Британія (9), Сполучені Штати (5)
Канада ¹	m	Індія (40), Китай (13), Нігерія (4), Франція (4), Філіппіни (3)	Сполучені Штати (56), Велика Британія (14), Австралія (6), Ірландія (3)	Сполучені Штати (55), Велика Британія (14), Австралія (6), Ірландія (3)
Чилі	Перу (30), Колумбія (18), Еквадор (10), Болівія (6), Аргентина (5)	Венесуела (27), Перу (23), Колумбія (17), Болівія (10), Еквадор (7)	Сполучені Штати (33), Велика Британія (11), Франція (11), Німеччина (10), Австралія (8)	Аргентина (30), Іспанія (18), Сполучені Штати (12), Німеччина (7), Австралія (6)
Колумбія ¹	Венесуела (37), Еквадор (11), Мексика (10), Перу (7), Франція (4)	Венесуела (66), Еквадор (6), Мексика (4), Перу (4)	Сполучені Штати (21), Аргентина (20), Іспанія (12), Франція (8), Німеччина (6)	Аргентина (20), Іспанія (17), Сполучені Штати (13), Австралія (13), Канада (6)
Коста-Рика	m	m	m	m
Чехія	Словаччина (55), Росія (13), Україна (6), Казахстан (3)	Словаччина (39), Україна (12), Росія (11), Казахстан (5), Індія (3)	Німеччина (20), Велика Британія (19), Польща (10), Сполучені Штати (10), Франція (9)	Словаччина (27), Німеччина (13), Велика Британія (10), Нідерланди (8), Польща (8)
Данія	Норвегія (11), Німеччина (11), Румунія (8), Швеція (7), Литва (5)	Німеччина (11), Норвегія (10), Китай (6), Швеція (5), Іспанія (5)	Велика Британія (26), Сполучені Штати (19), Німеччина (10), Швеція (6), Норвегія (6)	Сполучені Штати (14), Німеччина (14), Велика Британія (12), Норвегія (12), Нідерланди (11)
Естонія	Фінляндія (46), Росія (8), Туреччина (4), Грузія (4), Латвія (4)	Фінляндія (17), Україна (11), Росія (7), Індія (4), Нігерія (4)	Велика Британія (28), Фінляндія (15), Данія (13), Німеччина (12), Нідерланди (7)	Нідерланди (20), Фінляндія (14), Німеччина (11), Росія (11), Велика Британія (8)
Фінляндія	Росія (15), Китай (10), В'єтнам (8), Непал (6), Індія (4)	Китай (9), Бангладеш (8), Росія (6), Індія (6), В'єтнам (6)	Швеція (21), Велика Британія (21), Естонія (14), Німеччина (9), Сполучені Штати (7)	Швеція (18), Нідерланди (15), Німеччина (9), Естонія (9), Велика Британія (7)
Франція	Марокко (12), Китай (11), Алжир (7), Туніс (4), Італія (4)	Марокко (12), Алжир (10), Китай (8), Сенегал (5), Туніс (4)	Бельгія (22), Канада (17), Велика Британія (14), Швейцарія (11), Німеччина (9)	Канада (17), Бельгія (12), Іспанія (11), Швейцарія (11), Німеччина (9)
Німеччина	Китай (12), Росія (5), Індія (5), Австрія (5), Франція (4)	Індія (12), Китай (9), Туреччина (5), Австрія (5), Іран (4)	Австрія (24), Нідерланди (20), Велика Британія (12), Швейцарія (10), Сполучені Штати (6)	Австрія (31), Нідерланди (16), Швейцарія (9), Сполучені Штати (5), Велика Британія (5)
Греція ²	Кіпр (60), Албанія (9), Німеччина (6)	Кіпр (68), Албанія (6), Німеччина (5), Росія (3)	Велика Британія (28), Кіпр (8), Італія (8), Болгарія (8), Німеччина (8)	Нідерланди (11), Кіпр (11), Німеччина (11), Велика Британія (11), Італія (10)
Угорщина	Німеччина (13), Словаччина (9), Румунія (7), Сербія (6), Бразилія (6)	Німеччина (8), Румунія (7), Китай (6), Іран (5), Сербія (5)	Австрія (19), Німеччина (17), Велика Британія (16), Данія (10), Сполучені Штати (7)	Нідерланди (18), Німеччина (15), Австрія (15), Польща (7), Велика Британія (7)
Ісландія	Німеччина (11), Сполучені Штати (10), Данія (7), Швеція (5), Франція (5)	Сполучені Штати (11), Польща (7), Філіппіни (7), Німеччина (7), Нігерія (4)	Данія (38), Сполучені Штати (15), Велика Британія (9), Швеція (8), Норвегія (5)	Данія (33), Сполучені Штати (13), Швеція (9), Словаччина (9), Велика Британія (7)
Ірландія	Китай (11), Велика Британія (11), Малайзія (10), Сполучені Штати (8), Саудівська Аравія (7)	Індія (20), Китай (12), Сполучені Штати (9), Канада (5), Велика Британія (4)	Велика Британія (73), Сполучені Штати (7), Франція (3)	Велика Британія (53), Нідерланди (11), Сполучені Штати (7), Німеччина (5), Польща (4)
Ізраїль	Сполучені Штати (27), Франція (11), Росія (9), Україна (7), Велика Британія (4)	Сполучені Штати (19), Росія (14), Франція (9), Західний берег і сектор Гази (8), Україна (6)	Сполучені Штати (17), Румунія (16), Молдова (14), Німеччина (12), Італія (10)	Йорданія (11), Сполучені Штати (11), Німеччина (10), Італія (9), Румунія (9)
Італія	Китай (14), Албанія (13), Румунія (8), Іран (4), Греція (3)	Іран (12), Туреччина (6), Китай (6), Індія (5), Греція (3)	Велика Британія (20), Австрія (15), Франція (15), Німеччина (11), Швейцарія (9)	Німеччина (13), Франція (12), Австрія (10), Нідерланди (9), Швейцарія (8)
Японія	Китай (60), Корея (10), В'єтнам (8), Непал (4)	Китай (50), В'єтнам (12), Корея (8), Непал (8)	Сполучені Штати (50), Велика Британія (10), Німеччина (6), Австралія (6), Франція (5)	Сполучені Штати (34), Австралія (9), Велика Британія (9), Корея (7), Німеччина (7)
Корея	Китай (64), В'єтнам (5), Монголія (4)	Китай (43), В'єтнам (21), Узбекистан (7), Монголія (6), Непал (4)	Сполучені Штати (60), Японія (13), Австралія (6), Велика Британія (4), Канада (4)	Сполучені Штати (45), Японія (16), Австралія (8), Німеччина (7), Канада (6)
Латвія	Німеччина (16), Узбекистан (12), Росія (10), Швеція (5), Казахстан (5)	Індія (25), Узбекистан (12), Швеція (9), Німеччина (7), Україна (7)	Велика Британія (30), Данія (17), Німеччина (12), Нідерланди (11), Сполучені Штати (5)	Нідерланди (26), Німеччина (12), Росія (11), Велика Британія (10), Сполучені Штати (5)
Литва	Білорусь (35), Нігерія (5), Росія (5), Індія (5), Іспанія (4)	Україна (17), Білорусь (14), Індія (9), Німеччина (5), Швеція (4)	Велика Британія (40), Данія (15), Польща (8), Німеччина (8), Нідерланди (8)	Нідерланди (27), Велика Британія (13), Німеччина (10), Польща (7), Данія (5)
Люксембург	Франція (31), Німеччина (15), Бельгія (14), Італія (3)	Франція (21), Німеччина (11), Бельгія (8), Італія (6), Індія (3)	Німеччина (36), Бельгія (19), Франція (14), Велика Британія (11), Австрія (9)	Німеччина (42), Бельгія (11), Австрія (11), Франція (11), Нідерланди (7)

	П'ять основних країн та/або територій походження студентів із відносно міжнародною мобільністю в порядку спадання значущості		П'ять основних країн та/або територій призначення студентів із відносно міжнародною мобільністю в порядку спадання значущості	
	2015	2024	2015	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)
Мексика	m	Сполучені Штати (98)	Сполучені Штати (56), Франція (9), Німеччина (8), Велика Британія (7), Канада (5)	Сполучені Штати (37), Іспанія (12), Канада (11), Німеччина (10), Франція (6)
Нідерланди	Німеччина (39), Китай (7), Бельгія (4), Греція (4), Італія (3)	Німеччина (17), Італія (6), Румунія (6), Китай (5), Іспанія (5)	Бельгія (24), Велика Британія (23), Сполучені Штати (12), Німеччина (8), Франція (4)	Бельгія (21), Сполучені Штати (11), Велика Британія (11), Німеччина (11), Туреччина (5)
Нова Зеландія	Індія (30), Китай (29), Австралія (5), Сполучені Штати (5)	Китай (33), Індія (22), Сполучені Штати (5), Шрі-Ланка (5), Австралія (5)	Австралія (46), Сполучені Штати (28), Велика Британія (10)	Сполучені Штати (33), Австралія (29), Велика Британія (12), Німеччина (8)
Норвегія	Швеція (8), Китай (7), Росія (6), Німеччина (5), Непал (5)	Німеччина (7), Іран (6), Пакистан (5), Китай (5), Данія (5)	Велика Британія (30), Данія (19), Сполучені Штати (13), Польща (9), Угорщина (5)	Данія (20), Велика Британія (19), Сполучені Штати (10), Польща (7), Угорщина (5)
Польща	Україна (52), Білорусь (9), Норвегія (4)	Україна (43), Білорусь (13), Зімбабве (4), Туреччина (4)	Німеччина (24), Велика Британія (23), Франція (8), Італія (6), Сполучені Штати (6)	Нідерланди (22), Німеччина (20), Велика Британія (14), Сполучені Штати (6), Данія (5)
Португалія	Бразилія (32), Ангола (14), Кабо-Верде (11), Іспанія (5), Мозамбік (4)	Бразилія (28), Гвінея-Бісау (11), Ангола (11), Кабо-Верде (9), Франція (7)	Велика Британія (26), Франція (18), Сполучені Штати (9), Бразилія (8), Німеччина (6)	Велика Британія (17), Нідерланди (15), Іспанія (15), Франція (10), Німеччина (8)
Словаччина	m	Україна (48), Чехія (15), Росія (6), Німеччина (3)	Чехія (73), Угорщина (6), Велика Британія (5), Австрія (4)	Чехія (72), Угорщина (6), Нідерланди (5), Австрія (3)
Словенія	m	m	Австрія (21), Німеччина (15), Велика Британія (14), Сполучені Штати (8), Італія (8)	Австрія (19), Німеччина (15), Нідерланди (15), Сполучені Штати (6), Велика Британія (6)
Іспанія	m	Франція (11), Колумбія (10), Еквадор (6), Італія (6), Перу (6)	Велика Британія (21), Німеччина (15), Франція (15), Сполучені Штати (14), Нідерланди (4)	Німеччина (15), Сполучені Штати (14), Велика Британія (13), Нідерланди (12), Франція (10)
Швеція	Китай (11), Фінляндія (9), Німеччина (9), Індія (6), Іран (6)	Китай (12), Індія (10), Німеччина (9), Фінляндія (5), Іран (4)	Сполучені Штати (25), Велика Британія (18), Данія (13), Польща (8), Норвегія (5)	Сполучені Штати (18), Данія (11), Велика Британія (10), Латвія (7), Нідерланди (6)
Швейцарія	Німеччина (24), Франція (19), Італія (10)	Німеччина (19), Франція (19), Італія (11), Китай (6)	Велика Британія (26), Німеччина (20), Сполучені Штати (10), Франція (10), Австрія (7)	Німеччина (34), Велика Британія (17), Італія (7), Австрія (7), Франція (6)
Туреччина	Азербайджан (15), Туркменістан (13), Сирія (8), Іран (8), Афганістан (5)	Сирія (18), Азербайджан (12), Туркменістан (9), Іран (9), Ірак (4)	Сполучені Штати (23), Німеччина (12), Болгарія (8), Велика Британія (7), Австрія (6)	Німеччина (26), Сполучені Штати (11), Італія (9), Велика Британія (8), Польща (5)
Велика Британія	Китай (21), Індія (4), Нігерія (4), Малайзія (4), Гонконг (Китай) (4)	Індія (23), Китай (21), Нігерія (8), Пакистан (6)	Сполучені Штати (33), Франція (7), Нідерланди (7), Німеччина (6), Австралія (5)	Сполучені Штати (24), Німеччина (16), Болгарія (6), Австралія (4), Ірландія (4)
Сполучені Штати	Китай (33), Індія (13), Корея (7), Саудівська Аравія (6), Канада (3)	Індія (27), Китай (25), Корея (4)	Велика Британія (24), Канада (13), Гренада (7), Німеччина (7), Франція (5)	Мексика (26), Велика Британія (18), Канада (8), Німеччина (7), Франція (4)
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ				
Аргентина ²	m	Бразилія (20), Перу (13), Еквадор (13), Колумбія (11), Болівія (10)	Сполучені Штати (31), Бразилія (17), Франція (12), Німеччина (7), Італія (6)	Сполучені Штати (19), Іспанія (17), Перу (16), Бразилія (8), Німеччина (7)
Бразилія	Ангола (12), Колумбія (8), Перу (7), Парагвай (5), Аргентина (5)	Венесуела (8), Ангола (8), Колумбія (6), Перу (6), Японія (6)	Сполучені Штати (34), Португалія (14), Франція (11), Німеччина (10), Велика Британія (7)	Аргентина (28), Сполучені Штати (18), Португалія (17), Австралія (8), Німеччина (5)
Болгарія	Туреччина (28), Греція (25), Північна Македонія (5), Україна (4), Німеччина (4)	Греція (20), Велика Британія (16), Україна (10), Німеччина (10), Італія (6)	Німеччина (27), Велика Британія (26), Нідерланди (8), Австрія (6), Франція (6)	Туреччина (24), Нідерланди (23), Німеччина (21), Велика Британія (6), Австрія (6)
Китай ²	m	m	Сполучені Штати (36), Австралія (12), Велика Британія (11), Японія (10), Канада (7)	Сполучені Штати (22), Велика Британія (14), Австралія (11), Японія (8), Гонконг (Китай)
Хорватія	Боснія і Герцеговина (19), Словенія (16), Німеччина (11), Швеція (7), Сполучені Штати (5)	Боснія і Герцеговина (39), Франція (8), Німеччина (8), Іспанія (4)	Боснія і Герцеговина (40), Італія (12), Австрія (11), Сполучені Штати (7), Сербія (6)	Боснія і Герцеговина (26), Нідерланди (15), Австрія (11), Німеччина (11), Італія (7)
Індія ²	Непал (21), Афганістан (9), Бутан (6), Судан (5), Нігерія (5)	Непал (29), Афганістан (7), Сполучені Штати (6), Бангладеш (6), Об'єднані Арабські Емірати (5)	Сполучені Штати (47), Австралія (15), Велика Британія (8), Канада (7), Нова Зеландія (6)	Сполучені Штати (28), Канада (20), Велика Британія (17), Австралія (12), Німеччина (5)
Індонезія ^{1,2}	m	m	Австралія (22), Сполучені Штати (20), Малайзія (17), Велика Британія (7), Японія (6)	Австралія (23), Малайзія (14), Єгипет (12), Сполучені Штати (10), Туреччина (7)
Перу	m	Венесуела (22), Аргентина (19), Еквадор (15), Чилі (10), Японія (6)	m	Аргентина (37), Іспанія (14), Сполучені Штати (12), Чилі (11), Канада (4)
Румунія	Молдова (30), Ізраїль (9), Франція (7), Туніс (5), Італія (5)	Молдова (33), Франція (11), Італія (7), Ізраїль (5), Німеччина (4)	Італія (25), Велика Британія (21), Франція (11), Німеччина (8), Данія (8)	Нідерланди (23), Велика Британія (13), Молдова (10), Угорщина (9), Німеччина (9)
Саудівська Аравія	Ємен (12), Сирія (12), Єгипет (6), Західний берег і сектор Гази (6), Пакистан (6)	Ємен (24), Сирія (12), Західний берег і сектор Гази (6), Єгипет (5), Йорданія (4)	Сполучені Штати (64), Велика Британія (10), Канада (7), Австралія (6)	Сполучені Штати (36), Велика Британія (23), Австралія (7), Йорданія (6), Малайзія (5)
Південно-Африканська Республіка ²	Зімбабве (27), Нігерія (7), Демократична Республіка Конго (7), Намібія (7), Лесото (6)	Зімбабве (32), Намібія (7), Демократична Республіка Конго (7), Лесото (7), Нігерія (6)	Куба (25), Сполучені Штати (20), Велика Британія (13), Австралія (7), Німеччина (3)	Сполучені Штати (21), Велика Британія (17), Австралія (11), Німеччина (9), Руанда (6)
Таїланд	Китай (33), М'янма (12), Камбоджа (9), Лаос (6), В'єтнам (5)	Китай (60), М'янма (18), Камбоджа (4)	Сполучені Штати (26), Велика Британія (22), Австралія (17), Японія (9), Малайзія (5)	Австралія (33), Велика Британія (18), Сполучені Штати (15), Японія (8), Єгипет (6)

Примітка. Студенти з вхідною мобільністю — це міжнародно мобільні студенти вищої освіти, які навчаються в країні, що надає дані. Студенти з вихідною мобільністю — це студенти вищої освіти з країни, що надає дані, які навчаються за кордоном. Дані про студентів із вихідною мобільністю ґрунтуються на інформації, наданій країнами, що їх приймають. Студенти, які навчаються в країнах або економіках, що не надають даних, можуть бути не охоплені. Числа в дужках у стовпцях 1 і 2 означають частку (%) усіх міжнародних студентів у країні призначення, які походять із відповідної країни походження. Числа в дужках у стовпцях 3 і 4 означають частку (%) усіх міжнародних студентів із країни походження, які навчаються у відповідній країні призначення. Назви країн не включено до п'ятірки, якщо частка менша за 3%.

1. Звітний період відрізняється від 2015 року: 2016 — для Індонезії та Колумбії; 2019 — для Канади.

2. Звітний період для Канади — 2023 рік замість 2024 року.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/5nvwya>.

Частина С. Фінансові ресурси, інвестовані в освіту

Розділ С1. Ключові показники фінансування освіти на рівні системи

Ключові положення

- У 2023 році країни ОЕСР спрямовували на освіту в середньому 9,8% загальних державних видатків, що становило 4,2% ВВП (рисунок С1.1), проте співвідношення між цими двома показниками в окремих країнах може істотно різнитися. Наприклад, Чилі спрямовувала на освіту найбільшу частку державних видатків — 15,6%, що дорівнювало 4,4% ВВП, тоді як 8,1% державних видатків, які Франція спрямовувала на освіту, з огляду на великий державний сектор відповідали вищій частці ВВП, витраченій на освіту (4,6%).
- У 2023 році на рівнях від початкової до післясередньої невищої освіти державні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти становили в середньому 13 859 доларів США в державних закладах і 8 711 доларів США в приватних закладах. У вищій освіті ця різниця ще більша: державні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в державних закладах становлять 18 928 доларів США порівняно з 6 202 доларами США в приватних закладах.
- У 2023 році в середньому по країнах ОЕСР на рівнях від початкової до вищої освіти 66% видатків у закладах освіти спрямовувалося на оплату праці персоналу, 24% — на інші поточні видатки та 9% — на капітальні видатки. Найбільшу частку видатків на оплату праці персоналу має Бельгія (79%); вона також належить до країн із найвищими видатками на оплату праці всього персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання (13 909 доларів США).

Контекст

Держави інвестують в освіту задля досягнення низки економічних і соціальних цілей, зокрема забезпечення рівних можливостей, розвитку навичок і підвищення продуктивності, зміцнення соціальної згуртованості та сприяння довгостроковому економічному зростанню. Водночас системи освіти функціонують в умовах демографічних змін, мінливих потреб ринку праці, бюджетних обмежень і нових очікувань щодо якості та доступності освіти. Тому фінансування освіти потребує політичних рішень не лише щодо загального обсягу інвестицій, а й щодо розподілу ресурсів між рівнями освіти, типами закладів і групами здобувачів освіти.

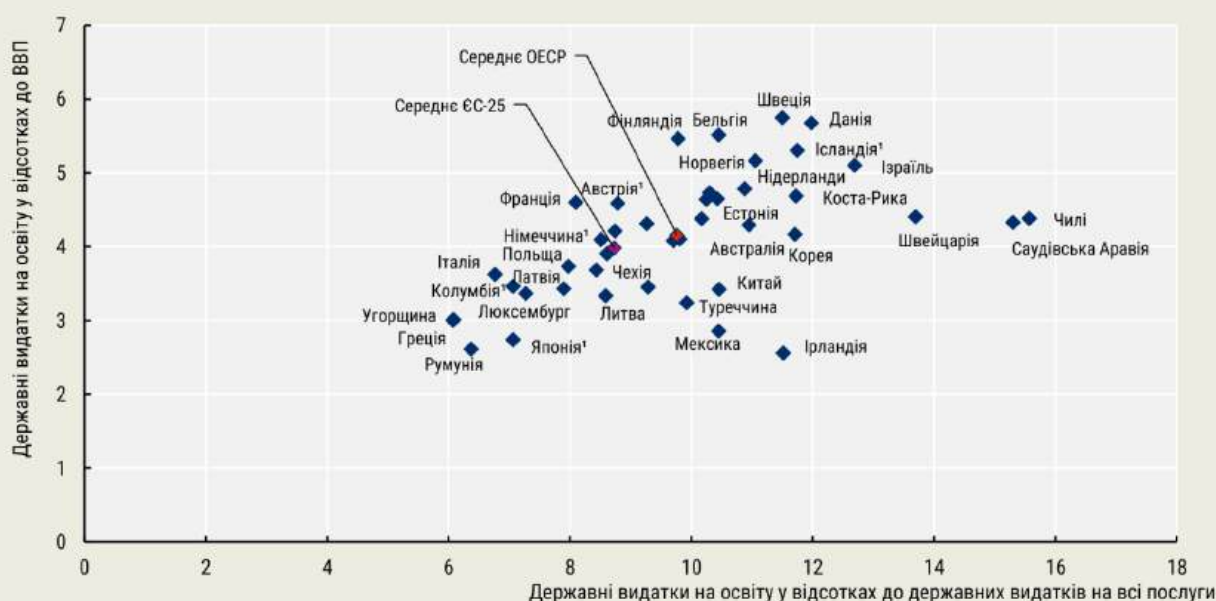
Системи освіти фінансуються за рахунок різних поєднань державних і приватних ресурсів. Хоча держава залишається основним джерелом фінансування освіти, приватні внески домогосподарств і підприємств часто відіграють більшу роль у вищій освіті та в деяких закладах, що перебувають під приватним управлінням. Співвідношення державного та приватного фінансування відображає ширші політичні рішення щодо розподілу витрат і організації надання освітніх послуг. Тож розуміння того, як кошти розподіляються між секторами та закладами, дає змогу краще зрозуміти освітні пріоритети країн і їхні моделі фінансування.

Обсяг інвестицій країн в освіту — лише один з вимірів фінансування освіти. Не менш важливо проаналізувати, як ресурси розподіляються та витрачаються в закладах освіти, зокрема співвідношення видатків на персонал та інфраструктуру. Зокрема, оплата праці персоналу може впливати на привабливість учительської професії та відігравати важливу роль у здатності країн подолати нестачу вчителів.

У цьому розділі подано загальну картину ключових показників фінансування освіти й показано, як країни ОЕСР відповідають на виклик фінансування систем освіти. У ньому розмежовано рівні, що здебільшого охоплюють шкільну освіту (тобто від початкової до післясередньої невищої освіти), і вищу освіту. Також розглянуто, як ресурси розподіляються між закладами, джерелами фінансування та територіями. У наступних розділах докладніше проаналізовано структуру видатків і механізми фінансування на окремих рівнях освіти.

Рисунок С1.1. Державні видатки на освіту у відсотках до ВВП і у відсотках до державних видатків на всі послуги (2023)

Загальні видатки на освіту (у закладах освіти та поза ними), від початкової до вищої освіти, у відсотках



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. у вихідній таблиці.

Дані див. у таблиці C1.7 (доступна онлайн). Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ax7gjn>.

Інші висновки

- У середньому держава фінансувала 70% видатків у закладах вищої освіти. В Австрії, Ісландії, Люксембурзі, Норвегії та Фінляндії державні джерела забезпечували понад 85% видатків, причому найвищу частку державного фінансування зафіксовано в Норвегії — 94%.
- У 2015–2023 роках державні видатки на освіту у відсотках до ВВП у країнах ОЕСР залишалися загалом стабільними й лише незначно знизилися — у середньому з 4,4% до 4,2% ВВП, попри значні бюджетні потрясіння, зокрема пандемію COVID-19, інфляційний тиск і зростання цін на енергоносії.
- У деяких великих і децентралізованих системах освіти, зокрема в Канаді та Сполучених Штатах, регіональні відмінності у видатках у розрахунку на одного здобувача освіти залишаються значними, тоді як у менших країнах, як-от Бельгія та Литва, вони порівняно помірні.

Аналіз

Державні видатки на освіту у відсотках до ВВП і у відсотках до державних видатків на всі послуги

Для оцінювання інвестицій в освіту одного показника недостатньо, оскільки кожен із них відповідає на інше питання освітньої політики. Державні видатки на освіту у відсотках до ВВП показують, яку частку загальних економічних ресурсів країни держава спрямовує на освіту. Цей показник дає змогу оцінити, чи встигають інвестиції в освіту за зростанням національного доходу. Видатки на освіту у відсотках до державних видатків на всі послуги відповідають на інше питання: наскільки пріоритетною є освіта порівняно з іншими державними послугами. Це важливо для ухвалення бюджетних рішень, оскільки держава має також задовольняти конкурентні потреби таких сфер, як охорона здоров'я та оборона. Ці показники слід також розглядати разом з іншими показниками, зокрема видатками в розрахунку на одного здобувача освіти, приватними видатками та розподілом ресурсів між рівнями освіти. Наприклад, країни з подібним рівнем доходу та подібною часткою видатків на освіту у ВВП можуть усе ж різнитися за видатками в розрахунку на одного здобувача освіти через відмінності в чисельності контингенту здобувачів освіти.

У 2023 році країни ОЕСР спрямовували на освіту від початкового до вищого рівня в середньому 9,8% загальних державних видатків, що дорівнювало 4,2% ВВП. Проте значні відмінності між країнами свідчать, що обсяг державних інвестицій в освіту залежить як від пріоритетності освіти в державному бюджеті, так і від загального рівня державних видатків відносно обсягу економіки. Разом ці два показники дають змогу виокремити чотири широкі групи країн із різними підходами до фінансування освіти (рисунок С1.1).

Перша група країн поєднує високу бюджетну пріоритетність освіти з високим рівнем видатків відносно обсягу економіки: вони спрямовують на освіту близько 10% або більше загальних державних видатків і понад 5% ВВП. До них належать Бельгія, Данія, Ізраїль, Ісландія, Норвегія та Швеція. У цих країнах освіта є вагомим складником державних видатків і користується відносно високим загальним рівнем державних інвестицій. У цій категорії вирізняються кілька північних країн, видатки на освіту яких належать до найвищих у відсотках до ВВП серед країн ОЕСР (рисунок С1.1).

Друга група спрямовує на освіту значну частку державного бюджету, водночас витрачаючи на неї помірнішу частку ВВП. Наочним прикладом є Чилі: вона спрямовує на освіту найбільшу частку загальних державних видатків (15,6%), проте це становить 4,4% ВВП, що лише трохи перевищує середнє значення по ОЕСР. Така модель свідчить, що освіта посідає особливо помітне місце в державному бюджеті, навіть якщо загальні видатки відносно обсягу економіки не є винятковими. Подібні тенденції спостерігаються в Ірландії та Саудівській Аравії, причому Ірландія поєднує високу бюджетну пріоритетність освіти з однією з найнижчих часток ВВП, що спрямовується на освіту (рисунок С1.1). Утім, слід зважати, що показники на основі ВВП для Ірландії потрібно тлумачити обережно, оскільки її ВВП дуже мінливий через вплив секторів, у яких домінують транснаціональні компанії (OECD, 2025^[1]).

Третя група країн надає освіті помірнішого пріоритету в бюджеті, проте це забезпечує порівняно високі видатки відносно ВВП, що відображає більший розмір державного сектору в цих країнах. До країн, які спрямовують на освіту менше ніж 9% загальних державних видатків і водночас близько 4,0% ВВП або більше, належать Австрія, Німеччина та Франція. Франція, наприклад, спрямовує на освіту 8,1% державних видатків, що нижче за середнє значення по ОЕСР (9,9%), але витрачає на неї 4,6% ВВП, що перевищує середнє значення по ОЕСР. Подібні тенденції спостерігаються в Австрії та Німеччині: освіта становить у них порівняно невелику частку державних видатків, тоді як видатки відносно обсягу економіки залишаються близькими до середнього значення по ОЕСР або перевищують його. Такі тенденції характерні для країн, у яких відносно високий загальний рівень державних видатків допомагає підтримувати видатки на освіту відносно обсягу економіки (рисунок С1.1).

Нарешті, деякі країни мають нижчі значення обох показників, що свідчить про обмеженіші державні видатки на освіту як з огляду на бюджетні пріоритети, так і відносно обсягу економіки. Греція, Румунія та Угорщина спрямовують на освіту порівняно менші частки як державних видатків, так і ВВП. У цих системах освіта є менш помітним складником державного бюджету, а загальні видатки на неї відносно розміру економіки також порівняно низькі (рисунок С1.1).

Зміни державних видатків на освіту у відсотках до ВВП

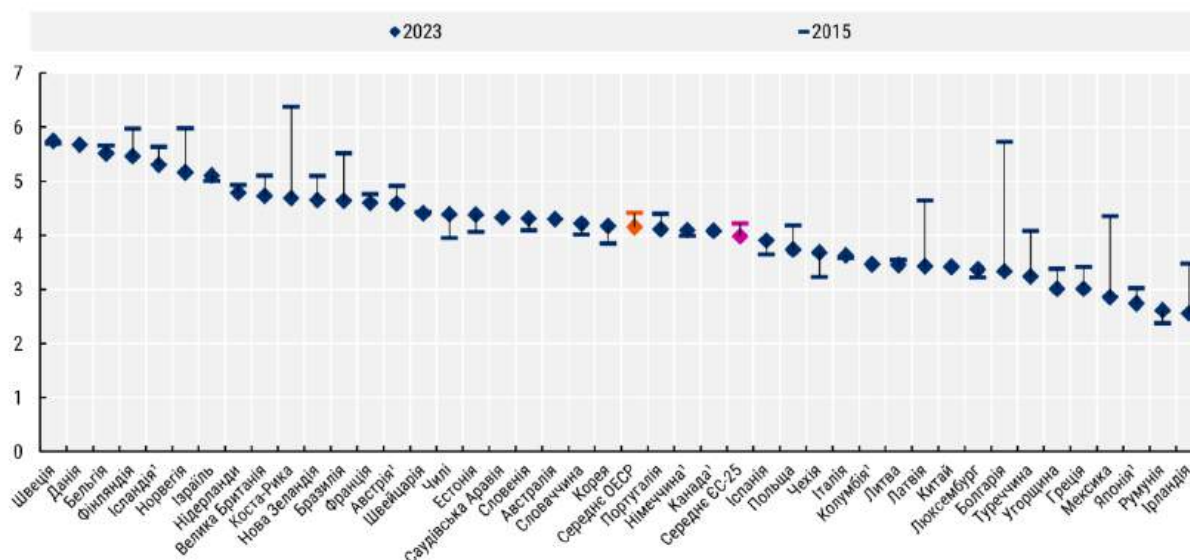
У 2015–2023 роках державні видатки на освіту у відсотках до ВВП у країнах ОЕСР незначно знизилися — у середньому з 4,4% до 4,2% (рисунок С1.2). У багатьох країнах видатки відносно ВВП також залишалися загалом стабільними й змінилися у 2015–2023 роках лише помірно, хоча в деяких інших країнах відбулося дуже різке їх скорочення. Такі обмежені зміни свідчать про помітну стабільність державних інвестицій в освіту в період значних економічних і бюджетних потрясінь. У багатьох країнах роки, що передували пандемії COVID-19, позначилися стійким економічним зростанням, після чого під час пандемії державні видатки різко зросли задля підтримки систем охорони здоров'я, домогосподарств та економічної активності. Останнім часом держави зіткнулися з додатковим бюджетним тиском, пов'язаним із високою інфляцією та зростанням цін на енергоносії.

Утім, у деяких країнах структура видатків змінювалася по-іншому. Наприклад, у Чилі та Чехії у 2015–2023 роках видатки зросли приблизно на 0,5 в. п. ВВП. У Чилі це зростання підняло державні видатки на освіту вище за середнє значення по ОЕСР, тоді як у Чехії воно означало поступове нарощування видатків із порівняно нижчого рівня. Такі зміни можуть відображати зусилля з розширення охоплення освітою або поліпшення надання освітніх послуг, хоча на знаменник (ВВП) могли вплинути й ширші

економічні умови. Натомість у Бразилії, Болгарії, Ірландії, Коста-Риці, Латвії та Мексиці зафіксовано помітне скорочення. Найбільше скорочення відбулося в Болгарії — з 5,7% ВВП у 2015 році до 3,3% у 2023 році, а Коста-Рика також зазнала відчутного зниження за цей період (рисунк С1.2).

Рисунок С1.2. Динаміка державних видатків на освіту у відсотках до ВВП (2015 і 2023)

Загальні державні видатки на освіту (у закладах освіти та поза ними); від початкової до вищої освіти



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. у вихідній таблиці.

Дані див. у таблиці С1.7 (доступна онлайн). Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ax7gjn>.

У 2023 році відмінності між країнами за загальним рівнем інвестицій в освіту залишалися значними. На одному полюсі розподілу видатки залишалися нижчими за 3,0% ВВП в Ірландії, Мексиці, Румунії та Японії, що свідчить про порівняно нижчий рівень державних інвестицій в освіту відносно ВВП. На іншому полюсі Бельгія, Данія, Ізраїль, Ісландія, Норвегія, Фінляндія та Швеція й надалі спрямовували на освіту понад 5,0% ВВП (рисунк С1.2). Зосередженість північних країн у цій групі відображає моделі державних інвестицій, що характеризуються відносно великим державним сектором і твердою прихильністю до універсальних державних послуг. У цих країнах освіта є частиною ширшої соціальної моделі, у якій держава відіграє порівняно вагомий роль у фінансуванні інвестицій у соціальний і людський капітал.

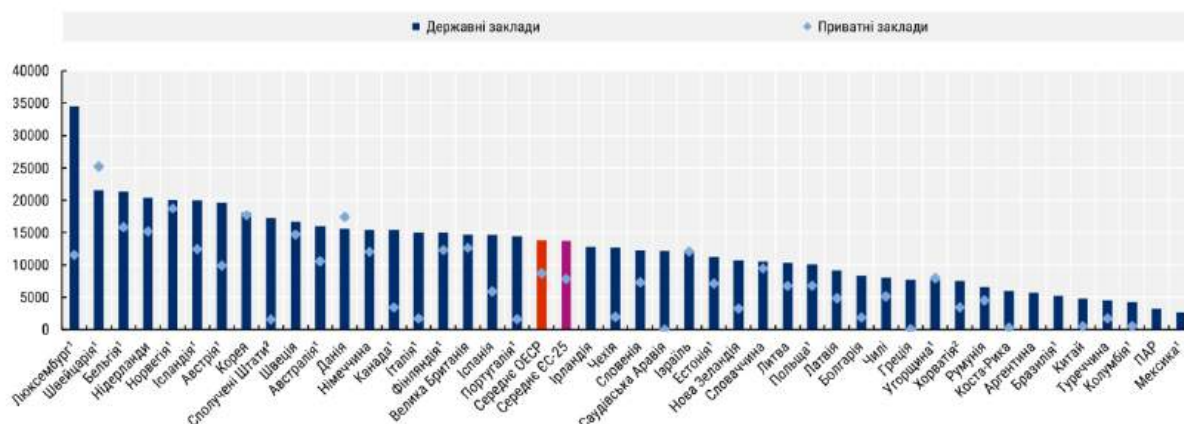
Видатки на державні та приватні заклади освіти

Державні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в державних і приватних закладах дають змогу зрозуміти, як країни розподіляють державні ресурси між різними типами надавачів освітніх послуг. Хоча приватні заклади, що залежать від державного фінансування, перебувають під приватним управлінням, щонайменше половина видатків на них надходить від держави, і в багатьох країнах держава залишається важливим, а іноді й основним джерелом фінансування здобувачів освіти, які навчаються в таких закладах (таблиця С1.1). Тож порівняння рівнів видатків між секторами допомагає показати обсяг державної підтримки закладів, що перебувають під приватним управлінням, і те, наскільки держава прагне забезпечити зів'язаний рівень ресурсів для закладів різних типів.

Відмінності в державних видатках на державні та приватні заклади можуть відображати низку чинників, зокрема обсяг державного фінансування, нормативно-правову базу, склад контингенту здобувачів освіти та організацію систем освіти. У деяких країнах рівні державних видатків у секторах відносно подібні, що відображає механізми фінансування, спрямовані на підтримку загалом зів'язаного надання освітніх послуг. В інших державні видатки значно більшою мірою зосереджені в державних закладах, а приватні заклади відіграють радше допоміжну роль (рисунк С1.3).

Рисунок С1.3. Державні видатки на заклади освіти в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання за типом закладів (2023)

Видатки на заклади освіти в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП; початкова, середня та післясередня невища освіта



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. у вихідній таблиці.

2. Звітний період — 2022 рік.

Дані див. у таблиці С1.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ax7gjin>.

У 2023 році в середньому по країнах ОЕСР на рівнях початкової, середньої та післясередньої невищої освіти державні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання становили 13 859 доларів США в державних закладах порівняно з 8 711 доларами США в приватних закладах. Проте рівні видатків істотно різнилися між країнами та типами закладів, що відображає ширші відмінності у фінансових можливостях держави. У державних закладах державні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти перевищували 20 000 доларів США в Бельгії, Люксембурзі, Нідерландах, Норвегії та Швейцарії, тоді як у Китаї, Колумбії, Мексиці, Південно-Африканській Республіці та Туреччині вони залишалися нижчими за 5 000 доларів США. Найвищий рівень видатків у розрахунку на одного здобувача освіти зафіксовано в Люксембурзі (34 515 доларів США), що значно перевищує середнє значення по ОЕСР. Ці відмінності свідчать про розмаїття обсягів ресурсів, доступних закладам освіти в різних країнах, навіть з урахуванням відмінностей у купівельній спроможності (рисунок С1.3).

У більшості країн державні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти залишалися вищими в державних закладах, ніж у приватних, хоча розмір цієї різниці істотно варіювався. Особливо великі розриви спостерігалися в Греції, Китаї, Коста-Риці, Саудівській Аравії та Сполучених Штатах, де державні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в приватних закладах становили лише невелику частку відповідних видатків у державних закладах (рисунок С1.3).

Натомість в Ізраїлі, Кореї, Словаччині та Угорщині рівні видатків у державних і приватних закладах зіставніші, що свідчить про механізми фінансування, які забезпечують відносно подібні рівні державних ресурсів у розрахунку на одного здобувача освіти в закладах різних типів. Данія, Ізраїль, Угорщина та Швейцарія є винятками: державні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в приватних закладах тут перевищують видатки в державних закладах, що підкреслює розмаїття механізмів фінансування в різних системах освіти. У Данії на цьому рівні освіти в приватних закладах, що залежать від державного фінансування, навчається лише дуже обмежена кількість здобувачів освіти (рисунок С1.3).

Достатні та справедливо розподілені інвестиції в розрахунку на одного здобувача освіти також є ключовим показником у системі моніторингу ЦСР 4, що відображає зобов'язання країн забезпечити інклюзивну та якісну освіту для всіх, зокрема в межах завдання 4.5 щодо подолання нерівності в освіті. Порівняння видатків у розрахунку на одного здобувача освіти за рівнями освіти та джерелами фінансування є важливим мірилом ресурсів, доступних для підтримки навчання, і здатності країн забезпечити рівні освітні можливості. Ті, хто бажає дослідити цей показник у розрізі країн і років, можуть звернутися до інформаційної панелі ЦСР 4 (SDG 4 Dashboard).

Розподіл видатків за джерелами фінансування

Розподіл видатків на заклади освіти за джерелами фінансування дає змогу зрозуміти, як країни розподіляють витрати на освіту між державою, домогосподарствами та іншими приватними суб'єктами, а також яким є внесок іноземних джерел, зокрема міжнародних організацій. Відмінності в структурі фінансування відображають ширші політичні рішення та співвідношення державної й приватної відповідальності за фінансування освіти.

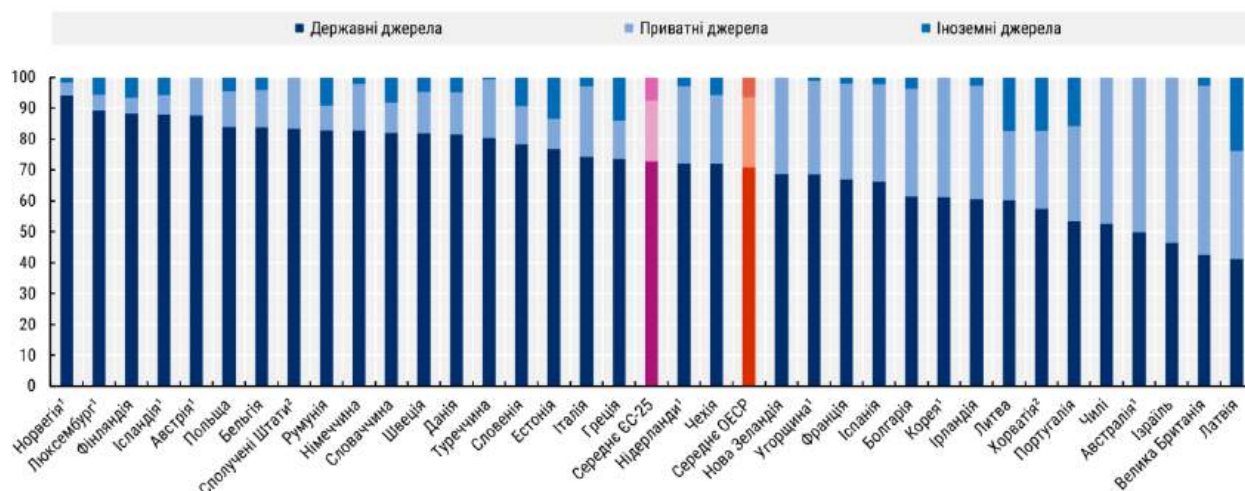
У цьому підрозділі видатки подано за джерелами фінансування до державних трансфертів приватному сектору. Це означає, що кошти віднесено до джерела, яке їх початково надає, а не до сектору, що здійснює остаточну оплату закладам освіти. Наприклад, якщо домогосподарство сплачує за навчання за рахунок державної стипендії або освітнього кредиту, призначеного для оплати навчання, ця сума враховується як державне фінансування до трансфертів, а не як приватне фінансування. Так само трансферти з іноземних джерел до держави розглядаються як фінансування з іноземних джерел, а не як державне фінансування. Отже, такий підхід показує, хто початково фінансує видатки на заклади освіти.

У 2023 році в середньому по країнах ОЕСР на рівнях початкової, середньої та післясередньої невищої освіти на державні джерела припадало 90% початкових видатків до трансфертів, на приватні джерела — 8%, а на іноземні — 2%. У Норвегії, Фінляндії та Швеції початкове фінансування повністю державне, а в Австрії, Бельгії, Болгарії та Ісландії його частка перевищувала 95% видатків. Приватні джерела забезпечували більшу частку початкового фінансування в нечисленній групі країн: в Австралії, Ірландії та Чилі на них припадало понад 15% видатків до трансфертів. Нарешті, лише в Греції, Естонії та Словаччині понад 5% видатків надходило з іноземних джерел, що свідчить про те, що в більшості країн іноземні джерела забезпечують незначну частку початкового фінансування (таблиця С1.6, доступна онлайн).

У 2023 році на рівні вищої освіти держава фінансувала в середньому 70% видатків на заклади освіти, тоді як приватні джерела забезпечували 24%, а іноземні — 6%. Механізми фінансування на цьому рівні істотно різнилися між країнами, що відображає різні підходи до фінансування систем вищої освіти. В Австрії, Ісландії, Люксембурзі, Норвегії та Фінляндії державні джерела забезпечували понад 85% видатків. Норвегія, наприклад, мала найвищу частку державного фінансування (94%), що відображає модель, у якій вища освіта фінансується переважно державою, а плата за навчання обмежена (рисунки С1.4).

Рисунок С1.4. Розподіл видатків на заклади освіти за джерелами фінансування до трансфертів (2023)

Видатки на заклади освіти до трансфертів приватному сектору; вища освіта (включно з дослідженнями та розробками)



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. у вихідній таблиці.

2. Звітний період — 2022 рік.

Дані див. у таблиці С1.6 (доступна онлайн). Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ax7gjin>.

Натомість в Австралії, Ізраїлі та Великій Британії приватні джерела забезпечували щонайменше половину видатків на рівні вищої освіти. Найвищу частку приватного фінансування зафіксовано у Великій Британії (55%), далі йде Ізраїль, де 54% фінансування надходило з приватних джерел. У цих системах приватні внески, зокрема плата за навчання, яку сплачують домогосподарства та іноземні студенти, відіграють порівняно більшу роль у фінансуванні вищої освіти (рисунок С1.4).

У більшості країн фінансування з іноземних джерел становило відносно невелику частку видатків, але в деяких системах відігравало вагомійшу роль. Найбільші частки фінансування з іноземних джерел зафіксовано в Латвії, Литві, Португалії та Хорватії (рисунок С1.4). Це може відображати роль міжнародних програм фінансування Європейського Союзу. Наприклад, Європейський фонд регіонального розвитку (ERDF) інвестував у Португалії 147 млн євро в дослідницьку інфраструктуру та 339 млн євро в дослідження та інновації задля зміцнення освітньо-професійних траєкторій у сфері природничих наук, технологій, інженерії та математики (STEM). Ці інвестиції доповнюють інші ініціативи Португалії, спрямовані на збільшення кількості випускників закладів вищої освіти за STEM-спеціальностями на програмах першого циклу та короткострокових курсах (European Commission, 2025^[2]).

Видатки в розрахунку на одного здобувача освіти за звітний 2024 рік

Деякі країни змогли надати попередні дані про те, як змінилися видатки в розрахунку на одного здобувача освіти у 2023–2024 роках. У постійних цінах 2020 року наявні дані свідчать про загалом стабільний або помірно зростаючий рівень видатків у розрахунку на одного здобувача освіти на більшості рівнів освіти. У більшості країн, для яких наявні дані за 2023 і 2024 роки, видатки на освіту від початкового до вищого рівня в розрахунку на одного здобувача освіти помірно зросли. Найбільше зростання зафіксовано в Литві (10,2%), далі йдуть Нова Зеландія (4,6%), Німеччина (2,8%) і Данія (2,7%), тоді як в Іспанії (1,2%), Швеції (1,2%), Словенії (1,0%), Ізраїлі (–0,2%) і Нідерландах (–1,1%) видатки залишалися загалом стабільними. Ці попередні тенденції свідчать, що, попри тривалий бюджетний тиск у багатьох країнах, видатки на освіту в розрахунку на одного здобувача освіти загалом не відставали від інфляції або випереджали її (таблиця С1.9, доступна онлайн).

Розподіл видатків у закладах освіти

Видатки в закладах освіти можна загалом поділити на три категорії: поточні видатки на оплату праці персоналу, інші поточні видатки (зокрема на навчальні матеріали, допоміжні послуги, функціонування закладів, утримання приміщень, харчування здобувачів освіти та оренду) і капітальні видатки на інфраструктуру та обладнання. Розподіл фінансування особливо важливий у нинішніх умовах нестачі вчителів. У більшості країн оплата праці персоналу становить найбільший складник видатків на освіту й може впливати на привабливість кар'єри в освіті, зокрема на залучення та утримання вчителів. Проте будь-який захід із підвищення оплати праці персоналу має значні бюджетні наслідки з огляду на чисельність педагогічного персоналу.

У 2023 році на рівнях від початкової до вищої освіти країни ОЕСР спрямовували на оплату праці персоналу в середньому 66% видатків, на інші поточні видатки — 24%, а на капітальні видатки — 9%. Серед країн ОЕСР, для яких наявні дані, найвищу частку зафіксовано в Бельгії (79%), далі йде Болгарія (76%). Такі високі частки свідчать, що особливо велика частина видатків закладів спрямовується на витрати на персонал, хоча це не обов'язково означає вищу заробітну плату окремих учителів, оскільки вона залежить також від кількості та складу зайнятого персоналу (таблиця С1.2).

Інші поточні видатки охоплюють товари та послуги, що використовуються в освіті, зокрема послуги, придбані за договорами, як-от утримання будівель, допоміжні послуги, як-от харчування здобувачів освіти, та орендну плату за шкільні будівлі чи інші приміщення. У деяких країнах ця категорія становила більшу частку видатків. Наприклад, у Фінляндії, Чехії та Чилі на інші поточні витрати спрямовувалося понад третину видатків, що свідчить про вагомий роль операційних витрат, допоміжних послуг або придбаних послуг в організації надання освітніх послуг (таблиця С1.2).

У більшості країн ОЕСР капітальні видатки становили порівняно невелику частку загальних видатків. Проте в Австралії, Греції, Кореї, Новій Зеландії, Туреччині, Угорщині та Японії вона була вищою й перевищувала 12% загальних видатків. Серед країн-партнерів вирізнялася Перу, де на капітальні інвестиції спрямовувалося 21% видатків. Вищі капітальні видатки можуть відображати цикли інвестицій в інфраструктуру, розширення потужностей або зусилля з модернізації освітніх приміщень (таблиця С1.2).

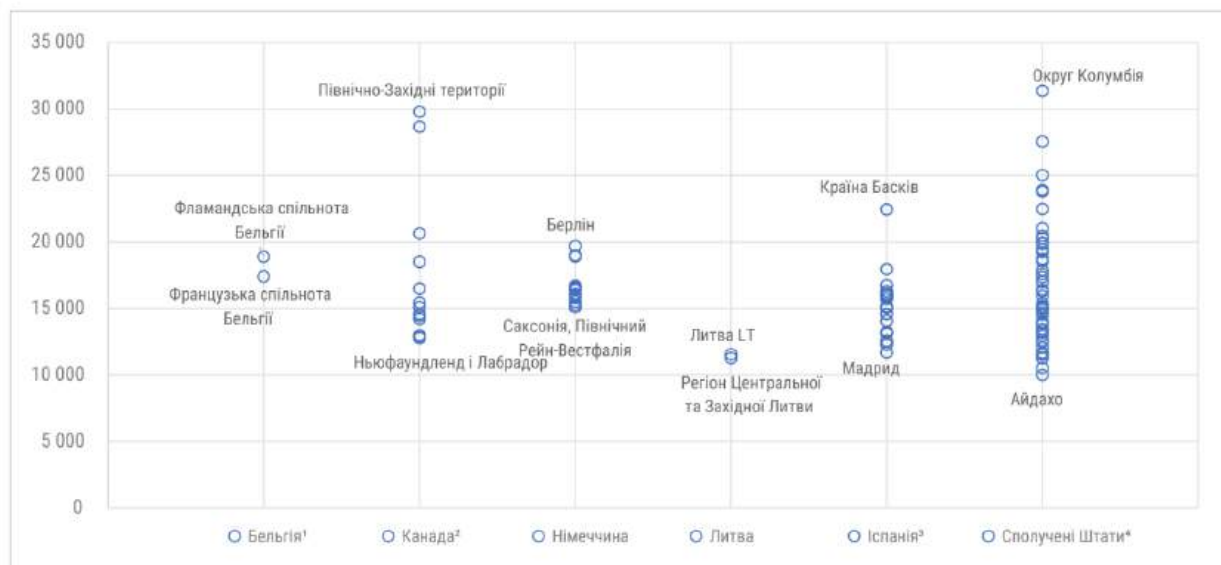
Регіональні відмінності

Регіональні відмінності у видатках у розрахунку на одного здобувача освіти показують, наскільки ресурси, доступні закладам освіти, різняться в межах країн. У Литві видатки в розрахунку на одного здобувача освіти різнилися між регіонами менше ніж на 300 доларів США, що свідчить про подібний рівень ресурсів по всій країні. Так само в Бельгії видатки в розрахунку на одного здобувача освіти різнилися між Фламандською та Французькою спільнотами менше ніж на 2 000 доларів США (рисунки С1.5).

У більших країнах із більшою кількістю регіонів відмінності між регіонами, як правило, виразніші. Так, у Сполучених Штатах у 2021 році видатки в розрахунку на одного здобувача освіти коливалися від менше ніж 10 000 доларів США в Айдахо до понад 31 000 доларів США в окрузі Колумбія. Подібна ситуація у 2023 році спостерігалася в Канаді, де видатки коливалися від близько 12 800 доларів США в розрахунку на одного здобувача освіти в провінції Ньюфаундленд і Лабрадор до близько 29 800 доларів США в Північно-Західних територіях, причому в північних і віддалених регіонах рівень видатків був значно вищим. Ці відмінності можуть відображати вищу вартість надання освітніх послуг на малонаселених і географічно віддалених територіях (рисунки С1.5).

Рисунок С1.5. Регіональні відмінності у видатках на заклади освіти в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання (2023)

В еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС; початкова та середня освіта



1. Включає післясередню невищу освіту.

2. Дані про фінансування освіти для Канади приведено до календарного року, але це не стосується субнаціональних даних.

3. Дані стосуються державних видатків на неуніверситетську освіту в розрахунку на одного здобувача освіти в державних закладах. Наведено лише державні видатки, тобто приватні видатки на державні заклади не враховано.

4. Звітний період — 2021 рік. Дані стосуються лише державних закладів. МСКО 02 включено до загального показника МСКО 1–3 як для видатків, так і для чисельності контингенту. Загальні видатки включають поточні видатки та капітальні витрати.

Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ax7gjn>.

Натомість у Німеччині регіональні відмінності залишалися порівняно помірними, попри те що освіта там організована в межах 16 земель, які несуть значну відповідальність за фінансування освіти (OECD, 2020^[3]). Видатки в розрахунку на одного здобувача освіти коливалися від 15 100 доларів США в Саксонії та Північному Рейні-Вестфалії до майже 20 000 доларів США в Берліні, тобто діапазон був вужчим, ніж в інших подібно децентралізованих системах (рисунок С1.5).

Регіональні відмінності у видатках у розрахунку на одного здобувача освіти слід тлумачити обережно. Відмінності між регіонами можуть відображати відмінності в місцевих цінах, складі контингенту здобувачів освіти та механізмах управління. Тому вищі рівні видатків можуть відображати вищі витрати на надання послуг, демографічні чинники або цільове фінансування окремих груп здобувачів освіти, а не відмінності в якості чи ефективності надання освітніх послуг.

Визначення

Заклади освіти можна поділити на дві категорії: державні та приватні. Заклад належить до приватних, якщо загальний контроль і управління ним здійснює недержавна організація (наприклад, церква, профспілка, підприємство або іноземна чи міжнародна установа) і якщо більшість членів його керівного органу не призначається державним органом. Приватні заклади можна додатково поділити на приватні заклади, що залежать від державного фінансування, і незалежні приватні заклади. **Приватний заклад, що залежить від державного фінансування**, — це приватний заклад, який отримує 50% або більше базового фінансування від державних органів або педагогічним працівникам якого заробітну плату виплачує державний орган чи безпосередньо держава. **Незалежний приватний заклад** — це приватний заклад, який отримує менше ніж 50% базового фінансування від державних органів і педагогічним працівникам якого заробітну плату не виплачує державний орган.

Видатки на заклади освіти — видатки на освітні товари та послуги як у закладах, що здійснюють освітній процес (наприклад, школах, університетах і коледжах), так і в установах, що не здійснюють

освітнього процесу (міністерствах і органах місцевого самоврядування). Вони не включають видатків поза закладами освіти, навіть якщо їх субсидує держава (наприклад, на приватне репетиторство поза закладами освіти, придбання підручників та інших матеріалів, а також на проживання здобувачів освіти).

Кінцеві видатки відображають фактичні виплати закладам освіти після державно-приватних трансфертів. **Кінцеві державні видатки** включають безпосередні закупівлі державою освітніх ресурсів і платежі закладам освіти. **Кінцеві приватні видатки** включають безпосередні видатки на заклади освіти (наприклад, плату за навчання), незалежно від того, чи частково їх покривають державні субсидії. Вони також включають видатки приватних компаній на складник навчання на робочому місці в комбінованих програмах, що поєднують навчання в закладі освіти та на робочому місці. **Кінцеві видатки з іноземних джерел** включають безпосередні платежі закладам освіти з іноземних джерел, як-от дослідницькі гранти чи інші кошти з іноземних джерел, що виплачуються безпосередньо закладам освіти.

Державні видатки на заклади освіти можуть мати форму закупівель державним органом освітніх ресурсів для використання закладами освіти або фінансування, яке державний орган надає закладам освіти для здійснення таких закупівель.

Державні трансферти приватному сектору охоплюють дві категорії. Державні трансферти домогосподарствам включають трансферти, що перетворюються на платежі закладам освіти за освітні послуги (наприклад, стипендії чи освітні кредити для оплати навчання). Державні трансферти іншим приватним суб'єктам включають, наприклад, субсидії підприємствам, які приймають учнів на навчання за програмами учнівства, та субсидування відсоткових ставок приватним фінансовим установам, що надають освітні кредити.

Початкові державні видатки включають безпосередні державні видатки на заклади освіти та трансферти приватному сектору. Вони не включають трансфертів з іноземних джерел. **Початкові приватні видатки** включають плату за навчання та інші платежі домогосподарств закладам освіти за вирахуванням частини таких платежів, компенсованої державними субсидіями. **Початкові видатки з іноземних джерел** включають безпосередні видатки на заклади освіти з іноземних джерел (наприклад, дослідницький грант від іноземної корпорації державному університету) і трансферти з іноземних джерел до держави.

Приватні видатки на заклади освіти включають плату за навчання та інші приватні платежі закладам освіти, незалежно від того, чи підтримуються вони державними субсидіями. До приватних джерел видатків належать домогосподарства (здобувачі освіти та їхні родини) та інші приватні суб'єкти, як-от підприємства та неприбуткові організації.

Дослідження та розробки (ДіР) охоплюють дослідження, що проводяться в закладах вищої освіти, незалежно від того, фінансуються вони із загальних коштів закладу чи за окремими грантами або договорами з державними чи приватними замовниками.

Методологія

Система, на якій ґрунтуються показники фінансування освіти, подані в частині С, побудована на трьох вимірах (докладніше див. Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes, <https://doi.org/10.1787/dfcf64a14-en>):

- **Місце надання послуг.** Цей вимір розмежовує видатки в закладах освіти та видатки поза ними. У цьому контексті заклади освіти охоплюють як заклади, що здійснюють освітній процес (наприклад, школи та університети), так і установи, що не здійснюють освітнього процесу (наприклад, міністерства освіти). Прикладами видатків поза закладами освіти є придбання книжок поза закладами, оплата приватного репетиторства та витрати на проживання здобувачів освіти.
- **Тип товарів і послуг.** Цей вимір дає змогу відокремити видатки на основні освітні цілі (наприклад, на вчителів, шкільні будівлі, книжки, адміністрування шкіл) від інших видатків, пов'язаних з освітою (наприклад, на дослідження та розробки, допоміжні послуги, як-от харчування та проживання).
- **Джерело фінансування.** Система розмежовує три джерела фінансування. Державні видатки — це видатки органів державної влади. Приватні видатки — це видатки домогосподарств та

інших приватних суб'єктів (наприклад, компаній). Міжнародні кошти — це кошти державних багатосторонніх організацій, що надаються як допомога на розвиток освіти.

Видатки та значення ВВП у національних валютах перераховано в еквівалент доларів США шляхом ділення суми в національній валюті на індекс паритету купівельної спроможності (ПКС) для ВВП. Коефіцієнт конвертації за ПКС використовується замість ринкового обмінного курсу, оскільки на обмінні курси впливають різні чинники (наприклад, процентні ставки, торговельна політика чи очікування щодо економічного зростання), які не обов'язково відображають відносну внутрішню купівельну спроможність у різних країнах. Використання доларів США, скоригованих за паритетом купівельної спроможності (доларів США за ПКС), дає змогу врахувати відмінності в рівнях цін між країнами. Субнаціональні дані про видатки скориговано за національними ПКС. Якщо звітні періоди для видатків на освіту та ВВП не збігаються, дані про видатки коригуються відповідно до звітного періоду ВВП за допомогою відповідних національних показників інфляції (докладніше див. додаток 2). Дані динаміки подано в постійних доларах США 2020 року, щоб урахувати інфляцію та забезпечити зіставність у часі.

Видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання розраховуються для рівнів від початкової до вищої освіти і лише для тих програм і закладів освіти, щодо яких наявні дані як про контингент, так і про видатки. На цей показник впливає те, як країни обліковують кількість здобувачів освіти в еквіваленті денної форми навчання, особливо на рівні вищої освіти, де поширеніше навчання за формою неповного навантаження. Деякі країни обліковують усіх здобувачів освіти як таких, що навчаються за денною формою, тоді як інші розраховують кількість здобувачів освіти в еквіваленті денної форми навчання на основі інтенсивності навчання — наприклад, за кредитами, здобутими за певний період для отримання відповідної кваліфікації. За інших рівних умов країни, які розраховують кількість здобувачів освіти в еквіваленті денної форми навчання з урахуванням навчання за формою неповного навантаження, матимуть вищі видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання, ніж ті, що обліковують усіх здобувачів освіти як таких, що навчаються за денною формою.

Відповідно до системи, яку використовують багато країн для обліку державних видатків і доходів, дані про видатки на освіту формуються за касовим методом, а не за методом нарахування. Тому видатки (як капітальні, так і поточні) відображаються в тому році, коли було здійснено платежі. Зокрема:

- Придбання основних засобів повністю враховується в тому році, коли здійснено видатки.
- Амортизація основних засобів не відображається як видатки, хоча видатки на ремонт і технічне обслуговування відображаються в тому році, коли їх здійснено. Це може спричинити різкі коливання видатків з року в рік через початок або завершення проектів будівництва шкіл, які за своєю природою мають нерегулярний характер.
- Видатки на освітні кредити відображаються як валова сума кредитів, наданих у відповідному році, без вирахування погашень чи процентних платежів від чинних позичальників.

Помітним винятком із правил касового методу є облік пенсійних витрат на працівників освіти в ситуаціях, коли роботодавець не здійснює (або здійснює лише частково) поточних внесків на майбутнє пенсійне забезпечення персоналу. У таких випадках країнам пропонується враховувати ці видатки розрахунково, щоб отримати міжнародно зіставні витрати на утримання персоналу.

На рівні вищої освіти в багатьох країнах діє система надання та погашення освітніх кредитів. Хоча державні виплати кредитів включено до показників видатків, погашення кредитів приватними особами не враховується. Унаслідок цього приватні внески у витрати на освіту можуть бути занижені.

Докладніше див. OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics (OECD, 2018^[4]). Примітки щодо окремих країн див. у виданні Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Джерела

Дані стосуються 2023 фінансового року (якщо не зазначено інше) і ґрунтуються на спільному зборі статистичних даних про освіту ЮНЕСКО, ОЕСР і Євростату (UOE), який ОЕСР адмініструвала у 2025 році (докладніше див. Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes, <https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Дані для Індії, Індонезії, Китаю та Саудівської Аравії отримано від Статистичного інституту ЮНЕСКО (UIS), а дані для Аргентини та Південно-Африканської Республіки частково отримано від UIS.

Список використаних джерел

- European Commission (2025), *Education and Training Monitor 2025: Portugal*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/portugal.html>. [2]
- OECD (2025), *OECD Economic Surveys: Ireland 2025*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9a368560-en>. [1]
- OECD (2020), "Education Policy Outlook in Germany", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 16, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/47b795b1-en>. [3]
- OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>. [4]

Таблиці до розділу С1

Таблиці та примітки

Таблиця С1.1	Видатки на заклади освіти в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання (2023)
Таблиця С1.2	Розподіл видатків у закладах освіти (2023)
Таблиця С1.3	Динаміка видатків на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання (2015 і 2023)
Таблиця С1.4	Видатки на заклади освіти у відсотках до ВВП (2023)
WEB Таблиця С1.5	Видатки на заклади освіти в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання у відсотках до ВВП на душу населення (2023)
WEB Таблиця С1.6	Розподіл видатків на заклади освіти за джерелами фінансування до та після трансфертів (2023)
WEB Таблиця С1.7	Динаміка загальних державних видатків на освіту у відсотках до державних видатків на всі послуги та у відсотках до ВВП (2015 і 2023)
WEB Таблиця С1.8	Видатки на заклади освіти у відсотках до ВВП за рівнями освіти та джерелами фінансування (2023)
WEB Таблиця С1.9	Видатки на заклади освіти в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання (2024)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/ax7gjn>. Для доступу до додаткових даних та/або інших освітніх показників скористайтеся OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що OECD Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: а — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряду; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; u — часткові дані; x — дані містяться в іншому стовпці (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця С1.1. Видатки на заклади освіти в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання (2023)

Видатки на заклади освіти; в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП; за рівнями освіти

	Державні та приватні заклади освіти											
	Загальні видатки (з державних, приватних та іноземних джерел)						Державні видатки					
	Від початкової до післясередньої невищої освіти	Базова та старша середня освіта	Вища освіта		Від початкової до вищої освіти		Від початкової до післясередньої невищої освіти	Базова та старша середня освіта	Вища освіта		Від початкової до вищої освіти	
			Включно з ДіР	Без ДіР	Включно з ДіР	Без ДіР			Включно з ДіР	Без ДіР	Включно з ДіР	Без ДіР
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Країни ОЕСР												
Австралія ¹	16 697 ^d	19 373 ^d	29 004	19 916	19 179 ^d	17 346 ^d	13 875	15 288	9 846	m	13 063	m
Австрія ²	19 508 ^u	20 930	27 994	17 268	22 073 ^u	18 831 ^u	18 580 ^u	19 935	24 551	14 792	20 385 ^u	17 435 ^u
Бельгія ³	19 027	20 739 ^d	26 885	16 776	20 642	18 564	18 168	19 665 ^d	22 099	14 644	18 976	17 444
Канада ^{1,4}	16 003 ^{d,u}	16 128 ^d	29 822	21 299	19 744 ^{d,u}	17 437 ^{d,u}	14 523 ^{d,u}	14 636 ^d	13 852	8 193	14 341 ^{d,u}	12 809 ^{d,u}
Чилі	7 809	7 887	11 511	10 961	8 908	8 745	6 227	6 386	4 770	4 335	5 794	5 665
Колумбія ⁵	3 506 ^u	3 479 ^u	3 042 ^u	m	3 405 ^u	m	3 498 ^u	3 471 ^u	3 042 ^u	m	3 398 ^u	m
Коста-Рика	m	m	19 872	m	m	m	5 845	5 798	17 459	17 457	7 028	7 027
Чехія	13 061	15 318	16 609	10 369	13 706	12 572	11 843	13 736	11 945	6 757	11 861	10 919
Данія	17 055	16 947	32 299	14 643	20 508	16 508	15 934	15 496	26 320	14 314	18 287	15 567
Естонія ⁶	11 418	10 793	22 077	12 849	13 369	11 680	10 983	10 391	17 660	11 444	12 205	11 067
Фінляндія ⁷	14 717	15 293 ^d	21 179	11 065	16 141	13 913	14 677	15 229 ^d	18 566	10 734	15 533	13 808
Франція	14 932	16 745	23 285	16 970	16 800	15 388	13 400	14 674	15 130	10 318	13 787	12 711
Німеччина	17 123	18 924	24 738	13 950	18 785	16 430	14 918	16 589	20 459	11 686	16 127	14 212
Греція	8 790	8 305	5 890	3 672	7 647	6 774	6 975	6 725	4 499	3 106	6 000	5 451
Угорщина ⁸	8 660	8 558	21 004	17 172 ^u	10 847	10 168 ^u	7 762	7 678	14 483	10 948	8 953	8 326
Ісландія ^{1,9}	19 876 ^d	18 611 ^d	24 010 ^d	m	20 719 ^d	m	19 308 ^d	17 720 ^d	21 107	m	19 675 ^d	m
Ірландія	15 496 ^u	14 722 ^u	25 576	20 165	17 277 ^u	16 301 ^u	12 751 ^u	12 731 ^u	14 799	10 365	13 113 ^u	12 330 ^u
Ізраїль	13 333	12 798	14 966	10 990	13 653	12 873	12 064	10 831	6 202	2 225	10 913	10 132
Італія ³	14 848	14 541 ^d	15 385	10 534	14 981	13 780	13 970	13 767 ^d	9 628	5 423	12 895	11 854
Японія ^{1,10}	12 013 ^d	12 969 ^d	21 662 ^d	m	14 212 ^d	m	11 085 ^d	11 312 ^d	7 743 ^d	m	10 323 ^d	m
Корея	19 179	21 980	16 479	12 611	18 256	16 933	18 017	20 627	7 792	4 935	14 521	13 544
Латвія	9 519	10 091	16 880	12 825	11 022	10 194	8 909	9 295	8 125	5 566	8 749	8 226
Литва	10 802	10 891	18 175	12 508	12 374	11 166	10 164	10 262	13 073	8 405	10 785	9 789
Люксембург ¹¹	32 766	34 385	64 008 ^u	37 519 ^u	34 958 ^u	33 100 ^u	31 046	32 553	56 513 ^u	35 231 ^u	32 832 ^u	31 339 ^u
Мексика ¹²	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	18 363	20 142	26 538	17 223	20 416	18 077	16 248	16 657	19 036	11 487	16 949	15 052
Нова Зеландія	11 852	12 914	20 548	15 463	13 284	12 447	10 220	10 766	11 352	8 113	10 407	9 873
Норвегія ¹³	20 528 ^u	21 218 ^u	30 939	20 223	22 866 ^u	20 459 ^u	19 932	20 159	28 207	18 855	21 791	19 690
Польща ¹⁴	11 056	10 538	16 958	10 633	12 195	10 975	9 725	9 198	13 133	8 337	10 383	9 457
Португалія ³	13 893	15 303 ^d	16 637	12 038	14 546	13 452	12 352	13 519 ^d	9 213	5 544	11 605	10 733
Словаччина	11 270 ^u	11 172 ^u	21 225 ^u	15 631 ^u	12 810 ^u	11 945 ^u	10 439	10 332	17 471	m	11 527	m
Словенія	13 655	13 069	24 063	19 029	15 466	14 590	12 192	11 513	19 765	15 879	13 510	12 834
Іспанія	14 009	15 051	19 732	14 723	15 374	14 179	11 963	13 163	12 621	8 284	12 120	11 085
Швеція	16 353	16 247	29 485	14 027	18 669	15 943	16 323	16 201	24 094	12 466	17 694	15 643
Швейцарія ³	m	m	m	m	m	m	21 918	21 299 ^d	34 241	15 840	24 347	20 720
Туреччина	5 118	5 226	11 311	8 428	6 348	5 775	4 377	4 430	9 093	6 247	5 314	4 748
Велика Британія	15 879	16 109	34 269	28 081	19 318	18 161	13 491	13 156	7 457	3 265	12 363	11 579
Сполучені Штати ¹⁵	17 164	17 711	39 551	34 303	22 144	20 977	15 847	16 350	15 181	12 018	15 699	14 995
Середнє ОЕСР	14 436	15 003	22 878	16 058	16 075	14 865	13 231	13 555	15 960	10 538	13 601	12 690
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія ¹⁶	m	m	m	m	m	m	4 294	4 448	3 539	m	4 133	m
Болгарія	8 471	8 547	14 332	13 617	9 676	9 530	8 212	8 214	9 054	8 714	8 385	8 315
Китай	5 019	5 901	7 710	m	5 626	m	4 386	4 981	4 480	m	4 407	m
Хорватія ¹⁵	7 949	7 962 ^u	10 982	10 982	8 680	8 680 ^u	7 477	7 358 ^u	8 224	8 224	7 657	7 657
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу ¹⁵	2 308	2 722	3 649	3 623	2 618	2 612	1 989	2 324	1 424	1 399	1 858	1 853
Румунія	7 365	9 732	13 332	13 304	8 432	8 427	6 477	8 387	11 042	11 015	7 293	7 288
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	10 380	10 003	9 348	m	10 036	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	14 004	14 598	22 211	14 780	15 496	14 047	12 860	13 331	16 860	10 987	13 504	12 439
Середнє G20	m	15 055	23 020	m	m	m	11 736	12 328	10 273	m	11 308	m

Примітка. Столпці з даними за типом закладів (державні та приватні) доступні для перегляду онлайн.

1. Включає деякі видатки поза закладами освіти, зокрема стипендії або освітні кредити.
2. Не включає видатків органів місцевого самоврядування на приватні заклади післясередньої невищої освіти.
3. Включає видатки на заклади післясередньої невищої освіти в межах базової та старшої середньої освіти.
4. Не включає видатків на заклади післясередньої невищої освіти.
5. Не включає платежів із приватних джерел закладам освіти, а також видатків органів місцевого самоврядування та міжнародних джерел на приватні заклади.
6. Державні видатки на незалежні приватні заклади враховано у видатках на приватні заклади, що залежать від державного фінансування (онлайн-столпці).

7. Базова та старша середня освіта включає післясередню невищу освіту.
 8. Не включає видатків із міжнародних джерел. Включає приватні видатки на товари та послуги, яких прямо чи опосередковано потребують заклади освіти.
 9. Видатки на державні заклади освіти включають трансфери з міжнародних джерел до держави та приватних закладів освіти.
 10. Включає видатки на заклади післясередньої невищої освіти в межах старшої середньої та вищої освіти.
 11. Загальні видатки на короткий цикл вищої освіти не включають платежів приватним закладам від приватних суб'єктів, що не є закладами освіти.
 12. Не включає деяких видатків органів місцевого самоврядування (онлайн-стовпці).
 13. Не включає деяких видатків із приватних джерел.
 14. Не включає державних і приватних видатків на незалежні приватні заклади (онлайн-стовпці).
 15. Звітний період відрізняється від 2023: 2022.
 16. Не включає видатків із міжнародних джерел і видатків домогосподарств на початкову освіту. Категорії базової та старшої середньої освіти охоплюють лише видатки на базову середню освіту.
- Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/ax7qjn>.

Таблиця С1.2. Розподіл витратків у закладах освіти (2023)

У відсотках; витатки з усіх джерел у закладах освіти; за рівнями освіти

	Від початкової до післясередньої невищої освіти			Базова та старша середня освіта			Вища освіта (включно з ДіР)			Від початкової до вищої освіти (включно з ДіР)		
	Капітальні витатки	Поточні витатки на оплату праці персоналу	Інші поточні витатки	Капітальні витатки	Поточні витатки на оплату праці персоналу	Інші поточні витатки	Капітальні витатки	Поточні витатки на оплату праці персоналу	Інші поточні витатки	Капітальні витатки	Поточні витатки на оплату праці персоналу	Інші поточні витатки
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Країни ОЕСР												
Австралія	13	67	20	13	66	21	13	52	36	13	62	25
Австрія	6	68	26	4	70	26	7	59	34	6	65	29
Бельгія ¹	4	85	11	3 ^d	86 ^d	11 ^d	5	65	30	4	79	16
Канада ²	10 ^u	73 ^u	17 ^u	10	73	17	8	60	32	9 ^u	68 ^u	23 ^u
Чилі	5	69	26	6	65	30	3	46	52	4	60	36
Колумбія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Коста-Рика	m	m	m	m	m	m	5	71	23	m	m	m
Чехія	7	59	35	7	57	36	8	59	33	7	59	34
Данія	7	75	18	6	75	19	5	61	34	6	70	24
Естонія	12	66	22	11	67	22	6	64	30	10	65	24
Фінляндія ³	11	54	35	9 ^d	55 ^d	35 ^d	4	60	37	9	56	35
Франція	9	71	20	9	71	21	9	67	24	9	70	21
Німеччина	10	71	19	10	72	18	9	60	30	10	68	22
Греція	2	87	11	3	89	8	44	44	12	15	74	11
Угорщина	4	69	28	4	69	27	29	44	27	12	60	27
Ісландія ⁴	7 ^u	69	24	5 ^u	70	25	2 ^{d,u}	66	32	6 ^{d,u}	68	26
Ірландія ⁵	m	m	m	m	m	m	10 ^u	77 ^u	13 ^u	m	m	m
Ізраїль ⁶	9	74	16	8	78	15	9	62	29	9	72	19
Італія ⁷	5	75	20	6 ^d	76 ^d	18 ^d	10	45	45	6	67	26
Японія	13	68	19	12 ^d	69	20 ^d	12	46	42	13	60	27
Корея	19	59	22	18	60	22	11	51	38	17	57	26
Латвія	11	69	21	11	68	21	10	58	32	10	65	24
Литва	7	73	20	7	73	20	19	57	24	10	68	21
Люксембург ⁸	10	73 ^d	17	7	77 ^d	16	1 ^u	70 ^u	28 ^u	9 ^u	72 ^u	19 ^u
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	11	70	19	10	70	19	11	64	25	11	68	21
Нова Зеландія ⁶	15 ^u	66 ^u	19 ^u	14 ^u	67 ^u	19 ^u	12 ^u	55 ^u	33 ^u	14 ^u	63 ^u	22 ^u
Норвегія ⁶	11 ^u	70	19	11 ^u	68	21	10	59	31	11 ^u	67	22
Польща	9	69	21	9	69	22	14	64	22	11	68	21
Португалія	6	72	21	7 ^d	70 ^d	23 ^d	8	65	27	7	70	23
Словаччина	8	69	23	9	65	26	16 ^u	47	37	10 ^u	63	27
Словенія	7	72	20	7	71	22	12	62	26	9	70	22
Іспанія	5	72	22	5	75	20	13	61	26	8	69	24
Швеція	8	65	27	8	63	29	4	64	33	7	65	29
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина ⁹	13	69	18 ^d	12	70	19 ^d	16	60	24 ^d	14	65	21 ^d
Велика Британія	6	75	19	6	74	19	11	43	46	7	66	27
Сполучені Штати ¹⁰	10	71	19	10	71	19	8	58	33	9	66	25
Середнє ОЕСР	9	70	21	8	70	21	11	59	31	9	66	24
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія ⁶	5 ^u	72 ^u	23 ^u	4 ^u	74 ^u	22 ^u	4 ^u	79 ^u	17 ^u	5 ^u	74 ^u	22 ^u
Болгарія	7	78	15	8	77	15	10	74	16	8	76	15
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія ¹⁰	2 ^u	79	19	6 ^u	74 ^u	20 ^u	9	64	27	5 ^u	74	22
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу ¹⁰	22	66	12	24	62	14	19	36	45	21	58	20
Румунія ¹¹	3	69	28	3	65	31	7	58	36	4	66	30
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	7	71	22	7	71	22	11	61	28	8	68	24
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Включає витатки на заклади післясередньої невищої освіти в межах базової та старшої середньої освіти.
2. Не включає поточних витатків на заклади післясередньої невищої освіти.
3. Базова та старша середня освіта включає післясередню невищу освіту.
4. Включає поточні витатки на допоміжні послуги та діяльність у сфері досліджень і розробок.
5. Не включає деяких поточних і капітальних витатків на незалежні приватні заклади.
6. Не включає деяких поточних і капітальних витатків на приватні заклади.
7. Поточні витатки на базову та старшу середню освіту включають витатки на заклади післясередньої невищої освіти.
8. Поточні витатки на базову та старшу середню освіту включають витатки на заклади короткого циклу вищої освіти.
9. Включає витатки на допоміжні послуги.
10. Звітний період відрізняється від 2023: 2022.
11. Не включає поточних витатків на оплату праці непедагогічного персоналу.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/ax7qjn>.

Таблиця С1.3. Динаміка видатків на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання (2015 і 2023)

Видатки з усіх джерел у закладах освіти; у постійних цінах (2020 = 100); за рівнями освіти

	Видатки на оплату праці всього персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання (в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП)						Видатки на оплату праці педагогічного персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання (в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП)					
	Від початкової до післясередньої невищої освіти		Базова та старша середня освіта		Вища освіта (включно з ДІР)		Від початкової до післясередньої невищої освіти		Базова та старша середня освіта		Вища освіта (включно з ДІР)	
	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023	2015	2023
	(2)	(3)	(5)	(6)	(8)	(9)	(14)	(15)	(17)	(18)	(20)	(21)
Країни ОЕСР												
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія ¹	11 906	11 208	13 396	12 404	12 817	13 905	10 605	9 860 ^u	12 272	11 260	11 762	12 229
Бельгія ²	12 530	13 668	14 028 ^d	15 154 ^d	16 099	14 839	x(2)	10 799	11 132	12 467 ^d	10 199	9 707
Канада ³	m	9 297 ^u	m	9 369	15 831	14 515	m	7 527 ^u	m	7 586	8 877	7 832
Чилі	m	4 614	m	4 400	m	4 525	m	2 936	m	2 795	m	2 130
Колумбія ⁴	m	2 808 ^u	m	2 787 ^u	m	m	m	2 674 ^u	m	2 654 ^u	m	m
Коста-Рика	m	4 222	m	4 192	m	11 902	m	x(3)	m	x(6)	m	x(9)
Чехія	m	6 457	5 363	7 394	m	8 195	m	4 434	4 041	5 278	m	5 840
Данія	m	10 103	m	10 029	m	16 702	m	x(3)	m	x(6)	m	x(9)
Естонія	5 239	6 322	5 171	6 040	8 785	11 922	3 491	4 280	3 504	4 233	3 770	3 941
Фінляндія ⁵	6 890	6 800	7 270 ^d	7 199 ^d	12 968	10 764	5 575	5 483	5 767 ^d	5 719 ^d	6 986	5 843
Франція	9 166	9 495	10 783	10 509	14 973	13 974	6 672	6 881	7 875	7 605	7 844	7 493
Німеччина	9 910	10 414	10 806	11 628	12 379	12 680	x(2)	x(3)	x(5)	x(6)	x(8)	x(9)
Греція	m	6 360	6 773	6 160	1 884	2 147	m	6 034	6 583	5 860	1 414	1 638
Угорщина	5 148	5 084	5 176	5 053	5 611	7 893	x(2)	x(3)	x(5)	x(6)	x(8)	x(9)
Ісландія	m	10 774	m	10 265	m	12 478	m	7 800	m	7 589	m	7 538
Ірландія ⁶	6 200	7 642 ^u	6 765	7 247 ^u	8 169	8 547 ^u	5 335	6 439 ^u	5 857	6 305 ^u	7 984	8 411 ^u
Ізраїль ⁷	5 871	7 532	6 000	7 293	8 835	7 352	x(2)	x(3)	x(5)	x(6)	x(8)	x(9)
Італія ⁷	9 001	9 515	9 289	9 507 ^d	7 304	5 955	7 083	7 554	7 384	7 426 ^d	4 556	4 176
Японія ⁸	7 578	7 129	8 251 ^d	7 716 ^d	9 459 ^d	9 036	x(2)	x(3)	x(5)	x(6)	x(8)	x(9)
Корея	7 936	10 530	8 445	12 418	5 824	7 457	6 152	7 802	6 673	9 353	3 641	3 946
Латвія ⁹	4 979	5 472	5 031	5 830	5 719	8 109	x(2)	x(3)	x(5)	x(6)	x(8)	4 538
Литва	4 769	6 828	4 691	6 868	5 708	8 618	3 650	4 562	3 621	4 587	2 858	3 916
Люксембург ¹⁰	18 817	19 102 ^d	18 914	21 370 ^d	29 181	32 999 ^u	17 694	16 630 ^d	17 385	18 984 ^d	7 537	3 614 ^u
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	9 297	10 845	10 855	11 856	14 410	14 575	x(2)	x(3)	x(5)	x(6)	x(8)	x(9)
Нова Зеландія ⁴	m	6 535 ^u	m	7 120 ^u	m	9 624 ^u	m	4 638 ^u	m	5 144 ^u	m	m
Норвегія ⁶	10 954	9 793	11 877	9 798	13 700	12 128	x(2)	x(3)	x(5)	x(6)	x(8)	x(9)
Польща	5 531	6 549	5 574	6 141	7 632	9 855	x(2)	x(3)	x(5)	x(6)	x(8)	x(9)
Португалія ²	7 289	7 319	7 965 ^d	8 037 ^d	9 312 ^d	7 459	6 354	6 647	7 017 ^d	7 297 ^d	x(8)	7 459
Словаччина	4 795	6 492	4 735	6 117	m	8 351	3 815	5 075	3 762	4 726	m	4 858
Словенія	7 458	8 318	7 241	7 733	9 006	12 049	x(2)	x(3)	x(5)	x(6)	x(8)	x(9)
Іспанія	7 462	8 162	8 453 ^d	9 031	9 531	9 618	6 556	7 232	7 535 ^d	8 134	6 852	6 845
Швеція ⁴	8 572	9 297	8 617	8 993	18 025	16 562	x(2)	7 326 ^u	6 849	7 200	x(8)	x(9)
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина	2 648	3 010	2 703	3 207	5 742	6 636	2 461	2 667	2 518	2 821	5 742	x(9)
Велика Британія	9 810	10 660	9 346	10 701	18 953	11 110	8 382	9 512	7 855	9 556	10 654	6 147
Сполучені Штати	10 103	m	10 819	m	18 834	m	6 773	m	7 262	m	8 685	m
Середнє ОЕСР	7 990	8 688	8 278	8 941	11 071	11 181	m	7 187	m	7 712	m	m
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	3 954	m	4 551	m	3 686	m	2 974	m	3 342	m	2 457	m
Бразилія ⁴	m	2 605 ^u	m	2 743 ^{d,u}	m	2 130 ^u	m	2 605 ^{d,u}	m	2 743 ^{d,u}	m	2 130 ^{d,u}
Болгарія	5 558	5 071	5 897	5 105	12 271	8 153	4 549	4 127	4 800	4 134	8 738	5 757
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	4 452	m	m	m	5 487	m	4 452	m	m	m	5 487	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	850	m	710	m	582	m	813	m	641	m	489	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія ¹¹	2 681	3 757	3 312	4 619	4 162	5 661	2 676	x(3)	3 308	x(6)	4 084	x(9)
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	7 771	8 446	8 091	8 695	10 759	11 252	m	7 064	7 212	7 576	m	6 131
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. Стовпці з даними для рівнів від початкової до вищої освіти та відсоткова зміна у 2015–2023 роках доступні для перегляду онлайн.

1. Поточні видатки на оплату праці всього педагогічного персоналу не включають державних видатків.
2. Включає видатки на заклади післясередньої невищої освіти в межах базової та старшої середньої освіти.
3. Не включає поточних видатків на заклади післясередньої невищої освіти.
4. Не включає деяких поточних видатків на приватні заклади.
5. Базова та старша середня освіта включає післясередню невищу освіту.
6. Не включає деяких поточних видатків на незалежні приватні заклади.
7. Не включає деяких поточних видатків на заклади базової середньої освіти.
8. Включає видатки на заклади післясередньої невищої освіти в межах старшої середньої та вищої освіти.
9. Не включає поточних державних видатків на державні заклади початкової та середньої освіти.

10. Поточні видатки на базову та старшу середню освіту включають видатки на заклади короткого циклу вищої освіти.

11. Не включає поточних видатків на оплату праці непедагогічного персоналу.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/ax7gjn>.

Таблиця С1.4. Видатки на заклади освіти у відсотках до ВВП (2023)

Видатки на заклади освіти; за рівнями освіти

	Державні та приватні заклади освіти											
	Загальні видатки (з державних, приватних та іноземних джерел)						Державні видатки					
	Від початкової до післясередньої невищої освіти	Базова та старша середня освіта	Вища освіта		Від початкової до вищої освіти		Від початкової до післясередньої невищої освіти	Базова та старша середня освіта	Вища освіта		Від початкової до вищої освіти	
			Включно з ДІР	Без ДІР	Включно з ДІР	Без ДІР			Включно з ДІР	Без ДІР	Включно з ДІР	Без ДІР
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Країни ОЕСР												
Австралія ¹	3,9 ^d	2,1 ^d	1,7	1,2	5,6 ^d	5,0 ^d	3,2	1,7	0,6	m	3,8	m
Австрія ²	2,9 ^u	1,9	1,8	1,1	4,7 ^u	4,0 ^u	2,8 ^u	1,8	1,6	1,0	4,4 ^u	3,7 ^u
Бельгія ³	4,1	2,5 ^d	1,5	0,9	5,6	5,1	3,9	2,4 ^d	1,2	0,8	5,2	4,8
Канада ^{1,4}	3,1 ^{d,u}	1,6 ^d	2,2	1,5	5,3 ^{d,u}	4,7 ^{d,u}	2,8 ^{d,u}	1,5 ^d	1,0	0,6	3,8 ^{d,u}	3,4 ^{d,u}
Чилі	3,8	2,0	2,3	2,2	6,1	6,0	3,0	1,6	1,0	0,9	4,0	3,9
Колумбія ^{5,6,7}	2,8 ^u	1,5 ^u	0,7 ^u	m	3,5 ^u	m	2,8 ^u	1,5 ^u	0,7 ^u	m	3,5 ^u	m
Коста-Рика	m	m	1,4	m	m	m	3,5	1,8	1,2	1,2	4,7	4,7
Чехія	3,2	2,3	0,9	0,6	4,2	3,8	2,9	2,1	0,7	0,4	3,6	3,3
Данія	3,5	1,9	2,0	0,9	5,5	4,4	3,3	1,7	1,6	0,9	4,9	4,2
Естонія	3,3	1,6	1,4	0,8	4,7	4,1	3,2	1,5	1,1	0,7	4,3	3,9
Фінляндія ⁸	3,9	2,4 ^d	1,6	0,8	5,4	4,7	3,8	2,4 ^d	1,4	0,8	5,2	4,6
Франція	3,7	2,4	1,7	1,2	5,4	4,9	3,3	2,1	1,1	0,7	4,4	4,0
Німеччина	3,1	2,2	1,3	0,7	4,4	3,8	2,7	1,9	1,0	0,6	3,7	3,3
Греція	2,7	1,3	1,2	0,7	3,8	3,4	2,1	1,0	0,9	0,6	3,0	2,7
Угорщина ^{6,9}	2,3	1,5	1,2	1,0 ^u	3,5	3,3 ^u	2,1	1,3	0,8	0,6	2,9	2,7
Ісландія ^{1,5}	4,2 ^d	1,9 ^d	1,3 ^d	m	5,4 ^d	m	4,0 ^d	1,9 ^d	1,1	m	5,2 ^d	m
Ірландія ¹⁰	2,3 ^u	1,0 ^u	0,8	0,7	3,2 ^u	3,0 ^u	1,9 ^u	0,9 ^u	0,5	0,3	2,4 ^u	2,3 ^u
Ізраїль	4,9	2,2	1,3	1,0	6,2	5,9	4,4	1,9	0,6	0,2	5,0	4,6
Італія ³	2,9	1,8 ^d	1,0	0,7	3,8	3,5	2,7	1,7 ^d	0,6	0,3	3,3	3,0
Японія ^{1,11}	2,3 ^d	1,3 ^d	1,2 ^d	m	3,5 ^d	m	2,1 ^d	1,1 ^d	0,4 ^d	m	2,6 ^d	m
Корея	3,4	1,9	1,5	1,2	4,9	4,5	3,2	1,8	0,7	0,5	3,9	3,6
Латвія	2,9	1,5	1,3	1,0	4,2	3,9	2,7	1,4	0,6	0,4	3,4	3,2
Литва	2,6	1,7	1,2	0,8	3,8	3,5	2,5	1,6	0,9	0,6	3,3	3,0
Люксембург ¹²	3,1	1,8	0,5 ^u	0,3 ^u	3,5 ^u	3,4 ^u	2,9	1,7	0,4 ^u	0,3 ^u	3,3 ^u	3,2 ^u
Мексика ⁵	m	m	m	m	m	m	2,0 ^u	1,0 ^u	0,6	0,4 ^u	2,6 ^u	2,4 ^u
Нідерланди	3,4	2,2	1,7	1,1	5,1	4,5	3,0	1,8	1,2	0,7	4,2	3,8
Нова Зеландія	4,0	2,3	1,4	1,0	5,3	5,0	3,4	1,9	0,7	0,5	4,2	3,9
Норвегія ¹⁰	3,2 ^u	1,7 ^u	1,4	0,9	4,6 ^u	4,1 ^u	3,1	1,6	1,3	0,9	4,4	4,0
Польща	3,1	1,9	1,1	0,7	4,2	3,8	2,7	1,7	0,9	0,6	3,6	3,3
Португалія ³	3,5	2,1 ^d	1,3	0,9	4,8	4,5	3,1	1,9 ^d	0,7	0,4	3,8	3,6
Словаччина	3,2 ^u	2,1 ^u	1,1 ^u	0,8 ^u	4,3 ^u	4,1 ^u	3,0	1,9	0,9	m	3,9	m
Словенія	3,3	1,7	1,2	1,0	4,5	4,2	2,9	1,5	1,0	0,8	3,9	3,7
Іспанія	3,3	1,9	1,4	1,1	4,7	4,3	2,8	1,7	0,9	0,6	3,7	3,4
Швеція	3,9	2,0	1,5	0,7	5,3	4,6	3,8	2,0	1,2	0,6	5,1	4,5
Швейцарія ³	m	m	m	m	m	m	3,1	1,6 ^d	1,2	0,6	4,3	3,7
Туреччина	2,3	1,6	1,3	1,0	3,6	3,3	2,0	1,4	1,0	0,7	3,0	2,7
Велика Британія	4,0	2,2	2,0	1,6	6,0	5,6	3,4	1,8	0,4	0,2	3,8	3,6
Сполучені Штати ¹³	3,4	1,8	2,2	1,9	5,6	5,3	3,1	1,7	0,9	0,7	4,0	3,8
Середнє ОЕСР	3,3	1,9	1,4	1,0	4,7	4,3	3,0	1,7	0,9	0,6	3,9	3,6
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія ¹⁴	m	m	m	m	m	m	3,6	2,3	0,8	m	4,4	m
Болгарія	2,4	1,6	1,0	1,0	3,4	3,3	2,3	1,5	0,7	0,6	2,9	2,9
Китай	2,9	1,6	1,3	m	4,2	m	2,5	1,4	0,7	m	3,3	m
Хорватія ¹³	2,4	0,8 ^u	1,0	1,0	3,4	3,4 ^u	2,2	0,7 ^u	0,8	0,8	3,0	3,0
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу ¹³	2,9	1,5	1,4	1,4	4,2	4,2	2,5	1,3	0,5	0,5	3,0	3,0
Румунія	2,0	1,6	0,8	0,8	2,8	2,8	1,8	1,4	0,7	0,6	2,4	2,4
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	3,0	1,4	1,3	m	4,3	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	1,8 ^d	0,6 ^d	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	3,1	1,8	1,3	0,9	4,3	3,9	2,8	1,7	0,9	0,6	3,8	3,4
Середнє G20	m	1,9	1,6	m	m	m	2,8	1,6	0,8	m	3,6	m

Примітка. Стовпці з даними за типом закладів (державні та приватні) доступні для перегляду онлайн.

1. Включає деякі видатки поза закладами освіти, зокрема стипендії або освітні кредити.
2. Не включає видатків органів місцевого самоврядування на приватні заклади післясередньої невищої освіти.
3. Включає видатки на заклади післясередньої невищої освіти в межах базової та старшої середньої освіти.
4. Не включає видатків на заклади післясередньої невищої освіти.
5. Не включає деяких видатків органів місцевого самоврядування.
6. Не включає видатків із міжнародних джерел.
7. Не включає деяких видатків із приватних джерел.
8. Базова та старша середня освіта включає післясередню невищу освіту.
9. Включає приватні видатки на товари та послуги, яких прямо чи опосередковано потребують заклади освіти.

10. Не включає деяких видатків із приватних джерел на приватні заклади.
 11. Включає видатки на заклади післясередньої невищої освіти в межах старшої середньої та вищої освіти.
 12. Не включає платежів приватним закладам від приватних суб'єктів, що не є закладами освіти, на короткому циклі вищої освіти.
 13. Звітний період відрізняється від 2023: 2022.
 14. Не включає міжнародних джерел і видатків домогосподарств на початкову освіту. Категорії базової та старшої середньої освіти охоплюють лише видатки на базову середню освіту.
- Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/ax7gin>.

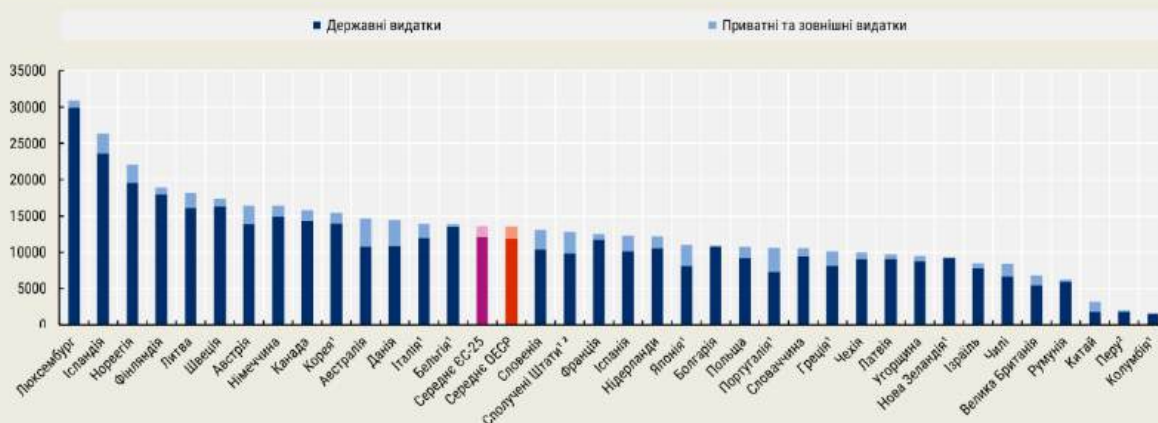
Розділ С2. Як фінансується освіта дітей раннього й дошкільного віку?

Ключові положення

- У середньому по країнах ОЕСР загальні видатки на дошкільну освіту в розрахунку на одну дитину зросли з 9 555 дол. США у 2015 році до 11 329 дол. США у 2023 році (з урахуванням інфляції).
- Державні видатки в розрахунку на одну дитину зростали в середньому ще швидше: за той самий період у країнах ОЕСР вони збільшилися приблизно на 32%, що свідчить про посилення ролі державного фінансування.
- Державні видатки на дітей віком 3–5 років, охоплених освітою, у країнах ОЕСР становлять 0,52% ВВП, а з урахуванням видатків з усіх джерел (зокрема приватних і зовнішніх) цей показник зростає до 0,6% ВВП.

Рисунок С2.1. Видатки на заклади дошкільної освіти в розрахунку на одну дитину за джерелами фінансування (2023)

Видатки на заклади освіти в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. відповідну таблицю.

2. Звітний період — 2022 рік.

Дані див. у таблиці С2.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/4y0jap>.

Контекст

Інвестиції в освіту дітей раннього й дошкільного віку можуть забезпечити ширший доступ до догляду за маленькими дітьми та вищу його якість. Крім того, видатки на освіту дітей раннього й дошкільного віку можуть слугувати інструментом політики для підвищення рівня участі жінок на ринку праці та сприяти рівності, закладаючи міцне підґрунтя для подальшого навчання дітей із неблагополучних родин. Широко доступна та фінансово прийнятна освіта дітей раннього й дошкільного віку використовується також як засіб підвищення народжуваності та стримування демографічного спаду.

Аналіз фінансування освіти дітей раннього й дошкільного віку потребує інших підходів, ніж на інших рівнях освіти. Маленькі діти потребують пильного й постійного нагляду дорослих, що підвищує вартість надання послуг. Вікові межі освіти дітей раннього й дошкільного віку охоплюють як обов'язкові, так і необов'язкові (але подекуди безоплатні) роки навчання, структура яких у різних країнах різна. Крім того, програми освіти дітей раннього й дошкільного віку суттєво різняться за тривалістю щоденного перебування дітей. Водночас дані про тривалість участі в таких програмах обмежені, тож неможливо розрахувати кількість дітей в еквіваленті денної форми навчання, яка є основою для показників видатків у розрахунку на одного здобувача освіти в інших розділах. Тому видатки в розрахунку на одну дитину на рівнях освітнього розвитку дітей раннього віку та дошкільної освіти визначають як загальні видатки, поділені на кількість охоплених дітей, а не в еквіваленті денної форми навчання. Це може спотворювати порівняння, оскільки країни з коротшим часом перебування дітей можуть виглядати такими, що інвестують менше в розрахунку на одну дитину. До того ж не всі країни надають фінансові дані щодо освітнього розвитку дітей раннього віку, тому більша частина аналізу обмежується дошкільною освітою. Дані охоплюють лише програми, що відповідають критеріям класифікації МСКО, як-от наявність щонайменше 2 годин освітньої діяльності на день і 100 днів на рік (див. розділ «Визначення» в розділі В1). Наведені в цьому розділі показники не враховують фінансування послуг без таких чітких освітніх вимог, а також домашнього чи неформально організованого догляду, а отже, применшують масштаби освіти дітей раннього й дошкільного віку в країнах, де такі форми поширені.

Інші висновки

- Видатки в розрахунку на одну дитину віком 3–5 років у країнах ОЕСР зазвичай становлять приблизно 18–34% ВВП на душу населення, тобто за цим показником інтенсивність інвестицій коливається у відносно вузькому діапазоні.
- У середньому по країнах ОЕСР 78% поточних видатків на дошкільну освіту спрямовується на оплату праці персоналу (заробітну плату, пенсійне забезпечення та інші виплати персоналу, крім заробітної плати).
- Видатки на оплату праці персоналу в дошкільній освіті в середньому по країнах ОЕСР становлять 10 702 дол. США в розрахунку на одну дитину; у 17 із 31 країни з наявними даними вони коливаються від 8 000 до 14 000 дол. США.

Аналіз

Видатки в розрахунку на одну дитину в освіті дітей раннього й дошкільного віку

Освітній розвиток дітей раннього віку та дошкільна освіта

Дані щодо освітнього розвитку дітей раннього віку (МСКО 01) засвідчують значні відмінності між країнами ОЕСР у видатках у розрахунку на одну дитину, а також велику кількість відсутніх даних. Із 38 країн ОЕСР 21 не надає даних про видатки на цьому рівні — або через відсутність даних, або тому, що жодні послуги не класифікуються як МСКО 01. Однією з причин є те, що послуги для маленьких дітей подекуди перебувають у віданні іншого міністерства, ніж того, що відповідає за початкову та середню освіту, і розглядаються як догляд, а не освіта. Серед країн із наявними даними загальні видатки на освітній розвиток дітей раннього віку (з державних, приватних і зовнішніх джерел) найвищі в країнах Північної Європи (понад 35 000 дол. США в розрахунку на одну дитину в Ісландії, Норвегії та Фінляндії).

Найнижчий рівень видатків — в Ізраїлі, Литві та Угорщині (менше ніж 9 000 дол. США в розрахунку на одну дитину) (таблиця С2.1).

Там, де є зіставні дані, розрив між загальними та державними видатками на освітній розвиток дітей раннього віку здебільшого відносно великий. Цей розрив відображає не лише приватні видатки, а й використання трансферів від держави приватному сектору (як-от субсидій на догляд за дітьми), які враховуються в загальних видатках, але не відображаються в державних видатках у таблиці С2.1. Отже, різниця між загальними та державними видатками охоплює як непряме державне фінансування, так і приватні внески (а також зовнішні джерела, частка яких, як правило, дуже мала). Ці тенденції узгоджуються зі структурними особливостями послуг для наймолодших дітей: обмеженим охопленням, фрагментованим наданням послуг і моделями фінансування, які меншою мірою спираються на пряме державне забезпечення і більшою — на змішані системи або системи, засновані на субсидіях, ніж ті, що зазвичай притаманні вищим рівням освіти.

Натомість на рівні дошкільної освіти загальні видатки в розрахунку на одну дитину зазвичай коливаються у вузькому діапазоні, ніж на рівні освітнього розвитку дітей раннього віку. Із 32 країн ОЕСР, що мають дані на цьому рівні, 20 витрачають від 10 000 до 18 000 дол. США в розрахунку на одну дитину, а середнє значення по ОЕСР становить 13 904 дол. США. Це зумовлено майже загальним охопленням дошкільною освітою: рівень охоплення дітей віком 5 років перевищує 95% у 28 країнах ОЕСР і 89% — в усіх країнах ОЕСР (див. таблицю В1.2). Крім того, на цьому рівні державні видатки (у середньому 11 928 дол. США по країнах ОЕСР) ближчі до загальних видатків (середнє ОЕСР — 13 574 дол. США), що свідчить про більшу роль прямих державних видатків і меншу частку приватних внесків (субсидованих чи ні) (рисунки С2.1). Видатки на оплату праці персоналу в дошкільній освіті в середньому по країнах ОЕСР становлять 10 702 дол. США в розрахунку на одну дитину; у 17 із 31 країни з наявними даними вони коливаються від 8 000 до 14 000 дол. США.

Динаміка видатків на дошкільну освіту в розрахунку на одну дитину

У більшості країн у 2015–2023 роках загальні видатки на заклади дошкільної освіти в розрахунку на одну дитину зросли: середнє значення по ОЕСР збільшилося з 9 555 до 11 329 дол. США (у постійних доларах США 2020 року з урахуванням паритету купівельної спроможності), тобто в середньому на 27%. Державні видатки зростали в середньому ще швидше (на 32%). Масштаби змін у різних країнах суттєво різняться. У деяких системах освіти відбулося значне зростання — наприклад, у Литві державні та загальні видатки збільшилися більш ніж на 130%, а в Кореї обидва показники зросли більш ніж на 70%. В інших зростання було помірнішим або навіть спостерігалось скорочення. Наприклад, у Норвегії та Швеції видатки помірно скоротилися, однак їхній рівень у розрахунку на одну дитину залишається одним із найвищих серед країн ОЕСР (таблиця С2.3).

У більшості країн загальні та державні видатки в розрахунку на одну дитину змінювалися в одному напрямі, однак державні видатки здебільшого зростали швидше, що скорочувало розрив між ними, — як, наприклад, у Кореї, Німеччині та Фінляндії. Це свідчить про посилення прямого державного фінансування порівняно з іншими джерелами. Особливо помітною різниця в темпах була в Японії, де державні видатки зросли на 92%, тобто значно швидше, ніж загальні видатки, які збільшилися на 24%. Велика Британія — єдина країна, де ці два показники змінювалися в різних напрямках: загальні видатки на дошкільну освіту в розрахунку на одну дитину скоротилися, тоді як державні видатки за цей період зросли (таблиця С2.3).

Видатки в розрахунку на одну дитину віком від 3 до 5 років

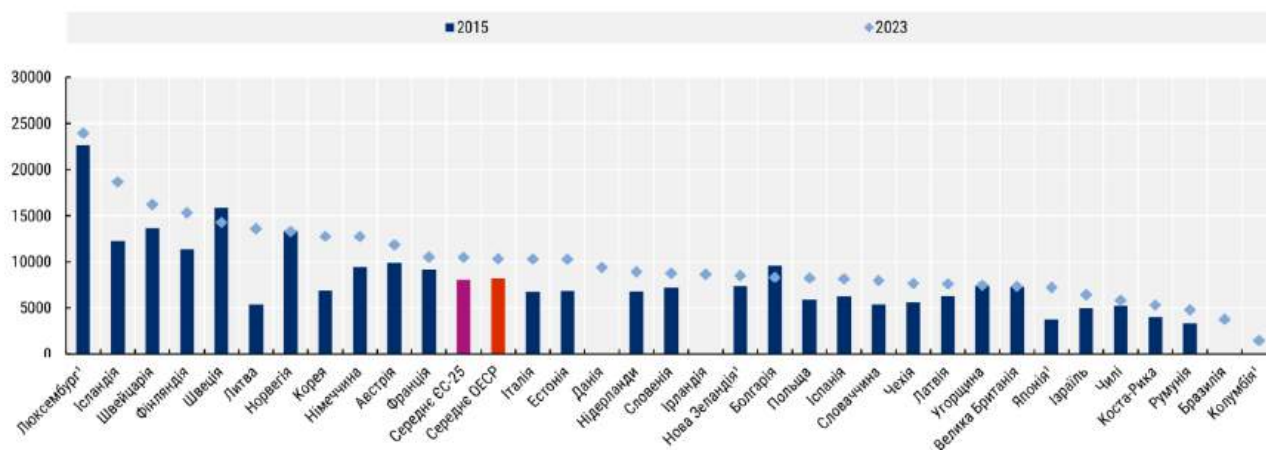
Вимірювання видатків на дітей віком 3–5 років, охоплених освітою, дає змогу порівнювати країни незалежно від того, де саме вони проводять межу між освітою дітей раннього й дошкільного віку та початковою освітою. Крім того, на відміну від показників, зосереджених на окремому рівні освіти, на нього не впливають відмінності у віковому складі цільової групи населення. Вік істотно впливає на обсяг видатків у розрахунку на одну дитину: молодші діти потребують більшої кількості дорослих на одну дитину, що зумовлює вищі витрати на персонал. Проте в різних країнах діти починають і завершують різні етапи освіти раннього й дошкільного віку в різному віці, тож вікова структура контингенту в країнах відрізняється (див. розділи В1 і В2). За інших однакових умов видатки на дошкільну освіту в розрахунку на одну дитину будуть вищими в країнах, де початкова освіта починається відносно рано, а середній вік

дітей у дошкільній освіті відносно молодший. Порівняння видатків для визначеної вікової групи, як-от дітей віком 3–5 років, розв'язує цю проблему, обмежуючи вплив національної політики щодо віку вступу, і тому є чіткішою основою для міжнародних порівнянь.

У 2015–2023 роках у більшості країн державні видатки в розрахунку на одну дитину віком 3–5 років, охоплену освітою, зросли, причому часто швидкими темпами. У країнах ОЕСР середнє зростання становило 34%, що свідчить про посилення ролі держави у фінансуванні освіти дітей раннього й дошкільного віку. У низці країн зафіксовано значне зростання: видатки збільшилися на 92% в Японії, на 85% у Кореї та більш ніж удвічі в Литві. Ще у 20 країнах ОЕСР зростання було помірнішим. Водночас ця тенденція не є повсюдною. У кількох країнах зміни були дуже незначними, зокрема у Великій Британії видатки не змінилися. У деяких країнах державні видатки в розрахунку на одну дитину скоротилися. Так сталося в Норвегії та Швеції, хоча обидві країни й надалі належать до країн ОЕСР із найвищими видатками в розрахунку на одну дитину (рисунок С2.2).

Рисунок С2.2. Динаміка державних видатків у розрахунку на одну дитину віком від 3 до 5 років (2015 і 2023)

В еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП, у постійних цінах 2020 року



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. відповідну таблицю. Дані див. у таблиці С2.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/4y0jap>.

Таблиця С2.3 засвідчує, що в 2015–2023 роках у більшості країн ОЕСР зросли й загальні видатки з усіх джерел. У деяких країнах зростання було помірним — наприклад, в Австрії (23%), Фінляндії (25%), Ізраїлі (28%), Японії (24%), Латвії (25%) та Іспанії (29%) загальні видатки збільшилися на 20–30%, тоді як у Литві (138%) і Кореї (70%) вони зростали значно швидше. Як і у випадку державних видатків, тенденції в різних країнах неоднакові. У невеликій кількості країн видатки в розрахунку на одну дитину стагнували або скоротилися, зокрема у Швеції (–9%) і Великій Британії (–13%), що свідчить або про стримування видатків, або про те, що зростання охоплення випереджало збільшення фінансування. Незначне скорочення загальних видатків (–4%) спостерігається також у Норвегії. Проте в більшості країн видатки з часом зросли, хоча й різними темпами. Загалом дані вказують на загальну тенденцію до зростання інвестицій в освіту дітей раннього й дошкільного віку за значних відмінностей між країнами в темпах змін.

Видатки на дітей віком від 3 до 5 років відносно ВВП

Більшість країн ОЕСР спрямовують на освіту дітей віком 3–5 років суму, еквівалентну 0,4–0,7% ВВП. Virізняється група країн із відносно високими інвестиціями за цим показником, зокрема Ісландія (1,08% ВВП), Ізраїль (0,86%), а також Естонія та Швеція (0,82%). Ці значення зумовлені пріоритетами політики, а також демографічними чинниками (наприклад, в Ізраїлі частка дітей віком 0–4 роки майже вдвічі перевищує середнє значення для країн із високим рівнем доходу (United Nations, 2024^[1])). На

протилежному полюсі — Японія, яка спрямовує на освіту дітей віком 3–5 років меншу частку національного доходу (0,14%) (онлайн-таблиця C2.4).

Дані про загальні видатки на освіту дітей раннього й дошкільного віку в розрахунку на одну дитину відносно ВВП на душу населення свідчать, що у 2023 році більшість країн ОЕСР інвестували в межах відносно вузького діапазону — зазвичай приблизно від 16% до 29% ВВП на душу населення в розрахунку на одну дитину віком 3–5 років. Вирізняється менша група країн із вищим відносним рівнем видатків: Ісландія, Литва та Фінляндія витрачають на кожну дитину віком 3–5 років, охоплену освітою, суму, еквівалентну приблизно 30% ВВП на душу населення або більше. На протилежному полюсі — Ізраїль, Колумбія та Нідерланди, які витрачають від 7% до 15% ВВП на душу населення в розрахунку на одну дитину віком 3–5 років (онлайн-таблиця C2.5).

Розподіл видатків у державних закладах освіти

У таблиці C2.2 наведено дані про розподіл видатків у державних закладах дошкільної освіти (зосередження на державних закладах дає змогу охопити більше країн, оскільки щодо незалежних приватних закладів освіти ці дані не збирають). У середньому по країнах ОЕСР поточні видатки становлять 93% зазначених загальних видатків на державні заклади дошкільної освіти. Видатки на оплату праці персоналу — найбільша складова поточних видатків (у середньому 78% по країнах ОЕСР). У межах цієї складової 20 країн змогли надати розподіл між педагогічним і непедагогічним персоналом на цьому рівні освіти. У більшості країн найбільшу частку поточних видатків становить оплата праці педагогічного персоналу — часто від 50% до 70% загальних поточних видатків. У деяких системах освіти, як-от у Греції та Колумбії, ця частка ще вища — близько 80% або більше. Видатки на непедагогічний персонал загалом значно нижчі й зазвичай становлять приблизно від 10% до 30%, хоча є й винятки. Наприклад, Австрія та Литва спрямовують на оплату праці непедагогічного персоналу понад 30% поточних видатків.

У структурі витрат на персонал найбільшою складовою є заробітна плата, на яку часто припадає більша частина видатків, — наприклад, в Австрії (75%), Італії (81%) і Люксембурзі (69%). Проте співвідношення різних складових оплати праці персоналу (тобто заробітної плати, пенсійного забезпечення та інших виплат персоналу, крім заробітної плати) суттєво різняться, що зумовлено відмінностями в умовах зайнятості, пенсійних системах і практиках бухгалтерського обліку (таблиця C2.2).

Визначення

Визначення видатків на заклади освіти, державних видатків на заклади освіти та приватних видатків на заклади освіти наведено в розділі C1.

Методологія

Огляд методології, що ґрунтується на спільному зборі даних ЮНЕСКО, ОЕСР та Євростату (UOE), див. у розділі C1. Докладнішу інформацію див. у виданні OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics (OECD, 2018_[2]). Примітки щодо окремих країн див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/DCF64A14-EN>).

Джерела

Дані стосуються 2023 фінансового року (якщо не зазначено інше) і ґрунтуються на зборі даних статистики освіти ЮНЕСКО, ОЕСР та Євростату (UOE), який ОЕСР здійснювала у 2025 році (докладніше див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes, <https://doi.org/10.1787/DCF64A14-EN>).

Дані щодо Індії, Індонезії, Китаю та Саудівської Аравії отримано від Інституту статистики ЮНЕСКО (UIS), а дані щодо Аргентини та Південно-Африканської Республіки частково отримано від UIS.

Список використаних джерел

- OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>. [2]
- United Nations (2024), *World Population Prospects 2024*, Online Edition, <https://population.un.org/wpp/>. [1]

Таблиці до розділу C2

Таблиці та примітки

Таблиця C2.1	Видатки на освіту дітей раннього й дошкільного віку в розрахунку на одну дитину (2023)
Таблиця C2.2	Розподіл видатків у державних закладах освіти дітей раннього й дошкільного віку (2023)
Таблиця C2.3	Динаміка видатків на освіту дітей раннього й дошкільного віку в розрахунку на одну дитину (2015 і 2023)
Онлайн-таблиця C2.4	Видатки на заклади освіти дітей раннього й дошкільного віку у відсотках до ВВП (2023)
Онлайн-таблиця C2.5	Видатки на заклади освіти дітей раннього й дошкільного віку в розрахунку на одну дитину у відсотках до ВВП на душу населення (2023)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/4y0jap>. Інші дані та/або інші показники освіти доступні в OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: a — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряду; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; u — часткові дані; x — дані містяться в іншому стовпці (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця С2.1. Видатки на освіту дітей раннього й дошкільного віку в розрахунку на одну дитину (2023)

Видатки на заклади освіти в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП, за рівнями освіти

	Державні та приватні заклади освіти							
	Загальні видатки (державні, приватні та зовнішні)				Державні видатки			
	Освіта дітей раннього й дошкільного віку			Вік від 3 до 5 років	Освіта дітей раннього й дошкільного віку			Вік від 3 до 5 років
	Освітній розвиток дітей раннього віку (МСКО 01)	Дошкільна освіта (МСКО 02)	Уся освіта дітей раннього й дошкільного віку (МСКО 0)		Освітній розвиток дітей раннього віку (МСКО 01)	Дошкільна освіта (МСКО 02)	Уся освіта дітей раннього й дошкільного віку (МСКО 0)	
	(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)	(7)
Країни ОЕСР								
Австралія	13 420	14 632	14 122	14 635	9 359	10 752	10 165	11 374
Австрія	20 751	16 403	17 267	16 659	16 089	13 875	14 315	14 006
Бельгія ¹	m	13 902	13 902 ^u	m	m	13 554	13 554 ^u	m
Канада ²	m	15 816 ^d	m	m	m	14 353 ^d	m	m
Чилі	9 621	8 390	8 655	8 426	8 236	6 720	7 047	6 764
Колумбія ^{1,3}	m	1 575 ^u	1 575 ^u	1 715 ^u	m	1 571 ^u	1 571 ^u	1 711 ^u
Коста-Рика	m	m	m	m	5 781	5 914	5 911	5 910
Чехія	a	10 014	10 014	10 014	a	9 060	9 060	9 060
Данія	29 807	14 394	19 970	14 514	22 561	10 895	15 116	10 997
Естонія	x(3)	x(3)	13 632	13 632	x(7)	x(7)	12 211	12 211
Фінляндія	35 919	18 893	22 666	18 893	34 763	18 024	21 734	18 024
Франція	a	12 519	12 519	12 519	a	11 768	11 768	11 768
Німеччина	25 970	16 392	18 958	16 389	21 787	14 952	16 783	14 950
Греція ¹	m	10 148	10 148 ^u	m	m	8 148	8 148 ^u	m
Угорщина	8 893	9 531	9 501	9 503	8 128	8 720	8 692	8 694
Ісландія	35 373	26 391	29 510	26 381	32 762	23 631	26 802	23 626
Ірландія	m	m	m	m	x(7)	x(7)	8 295	10 217
Ізраїль	4 709	8 438	7 104	8 448	1 482	7 810	5 546	7 820
Італія ¹	m	13 904	13 904 ^u	13 930	m	11 992	11 992 ^u	12 039
Японія ⁴	m	10 991 ^d	10 991 ^{d,u}	10 991 ^d	m	8 124 ^d	8 124 ^{d,u}	8 124 ^d
Корея ¹	m	15 438	15 438 ^u	15 439	m	13 966	13 966 ^u	13 967
Латвія	9 732	9 732	9 732	9 732	9 097	9 097	9 097	9 097
Литва	7 142	18 160	13 917	18 160	6 018	16 135	12 238	16 134
Люксембург	a	30 871	30 871	30 872	a	29 921	29 921	29 920
Мексика ⁵	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	a	12 224	12 224	12 224	a	10 560	10 560	10 560
Нова Зеландія ⁶	10 024 ^u	9 277 ^u	9 594 ^u	9 786	10 024	9 277	9 594	9 505
Норвегія	39 665	22 036	28 672	22 036	35 234	19 574	25 469	19 574
Польща	a	10 759	10 759	10 759	a	9 298	9 298	9 298
Португалія ¹	m	10 598	10 598 ^u	m	m	7 342	7 342 ^u	m
Словаччина	a	10 548 ^u	10 548 ^u	10 549	a	9 456	9 456	9 457
Словенія	17 068	13 115	14 366	13 116	13 523	10 409	11 395	10 411
Іспанія	13 213	12 309	12 575	12 309	9 745	10 129	10 016	10 128
Швеція	25 012	17 380	19 370	17 380	23 528	16 286	18 174	16 286
Швейцарія ⁷	a	m	m	m	a	18 979	18 979	18 992
Туреччина	x(3)	x(3)	5 269	m	x(7)	x(7)	4 395	m
Велика Британія	11 201	6 798	7 644	9 660	3 093	5 436	4 986	8 185
Сполучені Штати ^{1,8}	m	12 803	12 803 ^u	m	m	9 828	9 828 ^u	m
Середнє ОЕСР	m	13 574	13 904	13 881	m	11 928	11 988	12 220
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ								
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	m	m	m	m	x(7)	x(7)	4 491	4 489
Болгарія	a	10 918	10 918	10 918	a	10 781	10 781	10 781
Китай	a	3 161	3 161	m	a	1 835	1 835	m
Хорватія ⁸	x(3)	x(3)	8 373 ^d	m	x(7)	x(7)	6 003	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу ⁸	306	2 017	1 921	m	292	1 835	1 749	m
Румунія	13 759	6 220	6 613	6 269	12 258	5 932	6 262	5 973
Саудівська Аравія	a	m	m	m	a	7 962	7 962	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	m	13 588	13 889	13 917	m	12 106	12 089	12 490
Середнє G20	m	m	m	13 366	m	10 088	8 858	10 612

1. Уся освіта дітей раннього й дошкільного віку (МСКО 0) не охоплює освітнього розвитку дітей раннього віку (МСКО 01).

2. Включає деякі трансфери та платежі на освіту неосвітнім приватним суб'єктам.

3. Не включає платежів із приватних джерел закладам освіти. Не включає видатків місцевих органів влади та міжнародних джерел на приватні заклади освіти.

4. Включає деякі трансфери та платежі на освіту неосвітнім приватним суб'єктам. Уся освіта дітей раннього й дошкільного віку (МСКО 0) не охоплює освітнього розвитку дітей раннього віку (МСКО 01). Дані не охоплюють центрів денного догляду та інтегрованих центрів освіти дітей раннього віку.

5. Державні видатки не включають видатків на незалежні приватні заклади освіти та видатків місцевих органів влади на державні заклади освіти (онлайн-стовпці).

6. Загальні видатки не включають частини видатків із приватних джерел на державно залежні приватні заклади освіти.
 7. Загальні видатки не включають частини видатків із приватних джерел на приватні заклади освіти.
 8. Звітний період — 2022 рік.
- Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/4y0iap>.

Таблиця С2.2. Розподіл видатків у державних закладах освіти дітей раннього й дошкільного віку (2023)

У відсотках; видатки з усіх джерел; за рівнями освіти

	Дошкільна освіта (МСКО 02)											
	Розподіл поточних і капітальних видатків		Розподіл поточних видатків за категоріями персоналу				Розподіл поточних видатків за видами оплати праці					
	Капітальні	Поточні	Педагогічний персонал	Непедагогічний персонал	Увесь персонал	Інші поточні видатки	Заробітна плата	Пенсійне забезпечення	Інші виплати персоналу, крім заробітної плати	Увесь персонал	Інші поточні видатки	Видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одну дитину (в еквіваленті доходу США, конвертованих за ПКС для ВВП)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Країни ОЕСР												
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія	13	87	41	34	75	25	75	0	0	75	25	10 442
Бельгія ¹	7	93	68	18	86	14	x(10)	x(10)	x(10)	86	14	13 020
Канада	10	90	66	15	82	18	66	5	11	82	18	11 660
Чилі	3	97	55	23	79	21	68	6	4	79	21	8 131
Колумбія ^{1,2}	m	m	90	4	94	6	34	32	29	94	6	1 824
Коста-Рика	1	99	70	11	81	19	33	6	42	81	19	4 816
Чехія	8	92	56	24	80	20	59	13	8	80	20	7 400
Данія	6	94	x(5)	x(5)	87	13	x(10)	x(10)	x(10)	87	13	11 898
Естонія	x(25)	x(26)	x(27)	x(28)	x(29)	x(30)	x(31)	x(32)	x(33)	x(29)	x(30)	x(36)
Фінляндія	8	92	45	15	60	40	48	10	2	60	40	10 463
Франція	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Німеччина	15	85	x(5)	x(5)	77	23	m	m	m	77	23	13 185
Греція ¹	1	99	78	2	80	20	55	22	2	80	20	8 227
Угорщина	5	95	x(5)	x(5)	73	27	63	8	2	73	27	6 488
Ісландія	9	91	57	14	71	29	x(10)	x(10)	x(10)	71	29	17 495
Ірландія	x(25)	x(26)	x(27)	x(28)	x(29)	x(30)	x(29)	x(29)	x(29)	x(29)	x(30)	x(36)
Ізраїль	5	95	x(5)	x(5)	78	22	x(10)	x(10)	x(10)	78	22	7 712
Італія ¹	8	92	71	11	82	18	81	0	0	82	18	13 002
Японія ³	7	93	x(5)	x(5)	80	20	66	14	x(10)	80	20	11 549
Корея ¹	5	95	50	16	66	34	51	10	5	66	34	20 142
Латвія	5	95	x(5)	x(5)	75	25	58	14	2	75	25	6 816
Литва	3	97	49	31	81	19	78 ^d	x(7)	2	81	19	13 739
Люксембург	16	84	66	11	77	23	69	6	3	77	23	21 019
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	11	89	x(5)	x(5)	79	21	x(10)	x(10)	x(10)	79	21	12 885
Нова Зеландія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Норвегія	6	94	x(5)	x(5)	84	16	64	20	0	84	16	19 019
Польща	6	94	x(5)	x(5)	70	30	59	10	2	70	30	6 986
Португалія ⁴	m	m	69	8	77	23	x(10)	x(10)	x(10)	77	23	6 538
Словаччина	13	87	53	21	74	26	55	8	11	74	26	6 961
Словенія	7	93	x(5)	x(5)	78	22	67	6	4	78	22	9 632
Іспанія	6	94	67	9	76	24	x(10)	x(10)	x(10)	76	24	9 817
Швеція	6	94	x(5)	x(5)	73	27	49	13	10	73	27	11 852
Швейцарія	15	85	60	23	82	18	68	13	1	82	18	12 583
Туреччина ⁵	x(25)	x(26)	x(27)	x(28)	x(29)	x(30)	x(31)	x(32)	x(33)	x(29)	x(30)	x(36)
Велика Британія	2	98	66	14	79	21	35	43	2	79	21	5 849
Сполучені Штати ^{1,6}	10	90	52	27	79	21	x(10)	x(10)	x(10)	79	21	10 601
Середнє ОЕСР	7	93	m	m	78	22	m	m	m	78	22	10 702
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	x(10)	x(10)	x(10)	m	m	4 356 ^d
Бразилія	x(25)	x(26)	x(29)	x(29)	x(29)	x(30)	x(31)	x(32)	x(33)	x(34)	x(30)	x(36)
Болгарія	7	93	48	28	76	24	63	9	4	76	24	7 793
Китай	16	84	x(5)	x(5)	73	27	x(10)	x(10)	x(10)	73	27	2 533
Хорватія ⁶	x(25)	x(26)	x(29)	x(29)	x(29)	x(30)	x(31)	x(32)	x(33)	x(34)	x(30)	x(36)
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія ⁷	4	96 ^d	x(5)	x(5)	74 ^d	26	72	0	3	74 ^d	26	4 469 ^d
Саудівська Аравія	2	98	75	13	88	12	x(10)	x(10)	x(10)	88	12	9 355
Південно-Африканська Республіка	2	98	63	10	74	26	x(10)	x(10)	x(10)	74	26	861
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	7	93	m	m	77	23	m	m	m	77	23	10 125
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	9 372

Примітка. Стовпці з розподілом видатків на освітній розвиток дітей раннього віку та на всю освіту дітей раннього й дошкільного віку доступні онлайн.

1. Уся освіта дітей раннього й дошкільного віку (МСКО 0) не охоплює освітнього розвитку дітей раннього віку (МСКО 01) (онлайн-стовпці).

2. Загальні видатки не включають приватних, міжнародних видатків і видатків місцевих органів влади.
 3. Уся освіта дітей раннього й дошкільного віку (МСКО 0) не охоплює освітнього розвитку дітей раннього віку (МСКО 01) (онлайн-стовпці). Дані не охоплюють центрів денного догляду та інтегрованих центрів освіти дітей раннього віку.
 4. Уся освіта дітей раннього й дошкільного віку (МСКО 0) не охоплює освітнього розвитку дітей раннього віку (МСКО 01).
 5. Загальні поточні видатки включають також видатки на допоміжні послуги.
 6. Звітний період — 2022 рік.
 7. Загальні видатки не включають поточних видатків на непедагогічний персонал.
- Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/4y0jap>.

Таблиця С2.3. Динаміка видатків на освіту дітей раннього й дошкільного віку в розрахунку на одну дитину (2015 і 2023)

Видатки на державні та приватні заклади освіти

	Загальні видатки в розрахунку на одну дитину (у постійних цінах, 2020 = 100)						Державні видатки в розрахунку на одну дитину (у постійних цінах, 2020 = 100)					
	Вік від 3 до 5 років			Дошкільна освіта (МСКО 02)			Вік від 3 до 5 років			Дошкільна освіта (МСКО 02)		
	Зміна у 2015–2023 роках (%)	2015	2023	Зміна у 2015–2023 роках (%)	2015	2023	Зміна у 2015–2023 роках (%)	2015	2023	Зміна у 2015–2023 роках (%)	2015	2023
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Країни ОЕСР												
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія	23	11 396	14 057	23	11 277	13 840	20	9 869	11 817	19	9 838	11 707
Бельгія	m	m	m	23	9 593	11 811	m	m	m	23	9 346	11 516
Канада ¹	m	m	m	m	m	12 704 ^d	m	m	m	m	m	11 529 ^d
Чилі	15	6 290	7 260	18	6 146	7 230	12	5 210	5 828	14	5 080	5 790
Колумбія ²	m	m	1 452 ^u	m	m	1 334 ^u	m	m	1 448 ^u	m	m	1 330 ^u
Коста-Рика	m	m	m	m	m	m	32	3 992	5 285	42	3 723	5 288
Чехія	38	6 112	8 442	38	6 112	8 442	35	5 643	7 638	35	5 643	7 638
Данія	m	m	12 400	m	m	12 298	m	m	9 395	m	m	9 308
Естонія	44	7 946	11 452	m	m	m	50	6 843	10 259	m	m	m
Фінляндія	25	12 817	16 045	25	12 817	16 045	35	11 372	15 307	35	11 372	15 307
Франція	15	9 774	11 195	15	9 776	11 195	15	9 130	10 523	15	9 131	10 524
Німеччина	19	11 683	13 941	19	11 684	13 944	35	9 397	12 718	35	9 397	12 719
Греція	m	m	m	41	6 003	8 467	m	m	m	25	5 454	6 797
Угорщина	3	7 920	8 142	3	7 920	8 166	1	7 379	7 449	1	7 380	7 471
Ісландія	45	14 394	20 831	45	14 394	20 839	53	12 215	18 656	53	12 214	18 660
Ірландія	m	m	m	m	m	m	m	m	8 644	m	m	m
Ізраїль	28	5 432	6 950	28	5 428	6 942	30	4 933	6 434	30	4 929	6 425
Італія	52	7 843	11 910	53	7 765	11 889	53	6 745	10 294	54	6 654	10 254
Японія ³	24 ^d	7 842 ^d	9 733 ^d	24 ^d	7 842	9 733 ^d	92 ^d	3 754 ^d	7 194 ^d	92 ^d	3 754 ^d	7 194 ^d
Корея	70	8 268	14 085	70	8 264	14 085	85	6 888	12 743	85	6 883	12 742
Латвія	25	6 500	8 112	25	6 500	8 112	20	6 322	7 583	20	6 322	7 583
Литва	138	6 411	15 277	138	6 411	15 277	153	5 362	13 573	153	5 362	13 573
Люксембург ⁴	5	23 535	24 730	5	23 526	24 730	6	22 638	23 968	6	22 637	23 968
Мексика	m	3 056	m	m	m	m	m	2 566	m	m	m	m
Нідерланди	35	7 606	10 301	35	7 606	10 301	32	6 767	8 899	32	6 767	8 899
Нова Зеландія ⁵	m	m	8 748	m	m	8 292 ^u	16	7 348	8 497	9	7 617	8 292
Норвегія	–4	15 520	14 931	–4	15 520	14 931	–1	13 352	13 263	–1	13 352	13 263
Польща	31	7 225	9 498	31	7 225	9 498	38	5 939	8 208	38	5 939	8 208
Португалія	m	m	m	3	8 419	8 675	m	m	m	11	5 425	6 010
Словаччина	40	6 318	8 866	40 ^u	6 318	8 866 ^u	49	5 342	7 948	49	5 341	7 948
Словенія	16	9 530	11 023	16	9 530	11 022	22	7 198	8 750	22	7 198	8 748
Іспанія	29	7 666	9 905	29	7 665	9 905	29	6 301	8 150	29	6 301	8 150
Швеція	–9	16 764	15 225	–9	16 764	15 225	–10	15 877	14 266	–10	15 877	14 266
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	19	13 633	16 198	19	13 616	16 187
Туреччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Велика Британія	–13	9 878	8 629	–23	7 868	6 073	0	7 278	7 312	5	4 642	4 856
Сполучені Штати	m	m	m	m	9 602	m	m	m	m	m	7 063	m
Середнє ОЕСР	29	9 525	11 598	27	9 555	11 329	34	8 201	10 331	32	8 142	10 067
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3 335	m
Бразилія	m	m	m	m	m	m	m	m	3 758	m	m	m
Болгарія	–20	10 520	8 418	–20	10 521	8 418	–13	9 578	8 312	–13	9 578	8 312
Китай	m	m	m	m	m	2 705	m	m	m	m	m	1 570
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	242	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	1 530	m
Румунія	50	3 333	5 003	50	3 315	4 964	45	3 295	4 766	44	3 277	4 734
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	5 937
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	29	9 542	11 697	28	9 369	11 413	32	8 077	10 491	30	8 297	10 166
Середнє G20	28	8 335	11 582	m	m	m	47	6 537	9 220	m	m	m

1. Включає деякі трансфери та платежі на освіту неосвітнім приватним суб'єктам.

2. Загальні видатки не включають приватних, міжнародних видатків і видатків місцевих органів влади.

3. Включає деякі трансфери та платежі на освіту неосвітнім приватним суб'єктам. Дані не охоплюють центрів денного догляду та інтегрованих центрів освіти дітей раннього віку.

4. Дані охоплюють не всі програми освіти дітей раннього й дошкільного віку рівнів МСКО 01 і 02, зокрема ясла та послуги батьківських помічників.

5. Загальні видатки не включають частини видатків із приватних джерел на державно залежні приватні заклади освіти.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/4y0jap>.

Розділ С3. Як фінансуються початкова та базова середня освіта?

Ключові положення

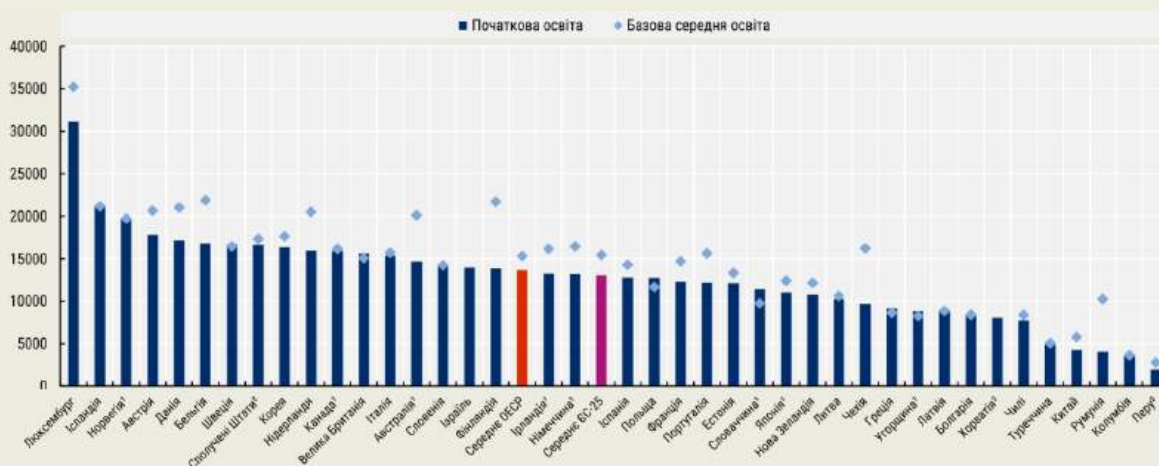
- Загальні видатки в розрахунку на одного здобувача початкової освіти в середньому по країнах ОЕСР становлять 13 639 дол. США, а в більшості країн коливаються від 10 000 до 17 000 дол. США (за паритетом купівельної спроможності (ПКС), що враховує відмінності в рівнях цін між країнами). Існують значні відмінності між країнами з найвищими видатками (понад 19 000 дол. США в розрахунку на одного здобувача освіти в Ісландії, Люксембурзі та Норвегії) і країнами з найнижчими видатками (менше ніж 5 000 дол. США в Колумбії та Республіці Туреччина).
- Видатки на рівні базової середньої освіти вищі, ніж на рівні початкової: середнє значення по ОЕСР становить 15 305 дол. США в розрахунку на одного здобувача освіти. Таку різницю спостерігаємо в більшості країн; вона відображає вищі витрати, пов'язані з викладанням предметів учителями-предметниками, ширшим змістом навчання та сучаснішою інфраструктурою.
- Видатки в розрахунку на одного здобувача освіти у відсотках до ВВП на душу населення дають змогу оцінити економічні зусилля, пов'язані з видатками на освіту, відносно середнього рівня доходу в країні. За цим показником відмінності між країнами значно менші, ніж за видатками в доларах США за ПКС: більшість країн ОЕСР зосереджені в діапазоні від 20% до 25% ВВП на душу населення на рівні початкової освіти та від 21% до 27% — на рівні базової середньої освіти.

Контекст

В усіх країнах ОЕСР і країнах-партнерах початкова та базова середня освіта є обов'язковими (див. розділ В1). Тому країни часто застосовують до обох рівнів подібні політики, механізми фінансування та інституційні механізми, розглядаючи їх як єдиний етап освіти. У багатьох країнах ОЕСР початкову та базову середню освіту забезпечують у межах однієї структури, яку часто називають базовою освітою, що посилює цей інтегрований підхід. У більшості країн базову середню освіту (МСКО 2) надають як загальноосвітню програму для всіх здобувачів освіти, без поділу на загальноосвітнє та професійне спрямування. Оскільки спрямування освітніх програм набуває більшого значення та поширення на рівні старшої середньої освіти (МСКО 3), питання, пов'язані з такою диференціацією, розглянуто окремо в розділі С4. У цьому розділі проаналізовано, як змінюються тенденції фінансування з часом і як ресурси розподіляються в межах закладів освіти та між закладами різних типів.

Рисунок С3.1. Видатки на заклади початкової та базової середньої освіти в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання (2023)

Прямі видатки на заклади освіти в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. відповідну таблицю.

2. Звітний період — 2022 рік.

Дані див. у таблиці С3.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/e0c4fw>.

Інші висновки

- У більшості країн ОЕСР приватні заклади освіти отримують значно менше державного фінансування, ніж державні заклади, хоча в кількох країнах різниця або помірніша (наприклад, у Бельгії та Словенії, де державні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в приватних закладах на 10–30% нижчі, ніж у державних), або фінансування майже однакове (наприклад, у Фінляндії).
- Видатки на освіту значною мірою визначаються витратами на персонал: у країнах ОЕСР 91% загальних видатків припадає на поточні видатки, а близько 80% поточних видатків спрямовується на оплату праці персоналу як на рівні початкової, так і на рівні базової середньої освіти.
- Видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача початкової освіти за останні роки зросли в середньому приблизно на 15% — з 7 210 дол. США у 2015 році до 8 035 дол. США у 2023 році, проте в таких країнах, як Нідерланди (з 7 250 до 9 471 дол. США), Словаччина (з 4 896 до 7 204 дол. США) і Чехія (з 3 550 до 5 064 дол. США), зростання було сильнішим.

Аналіз

Видатки в розрахунку на одного здобувача початкової та базової середньої освіти

Загальні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти

У середньому по країнах ОЕСР загальні видатки в розрахунку на одного здобувача початкової освіти становлять 13 639 дол. США (рисунок С3.1). У більшості країн вони коливаються приблизно від 10 000 до 17 000 дол. США, що свідчить про загалом зіставні обсяги видатків попри різні економічні умови. Проте на обох кряях шкали є виразні винятки. Країни з високими видатками, як-от Люксембург (31 112 дол. США), Ісландія (21 074 дол. США) і Норвегія (19 711 дол. США), інвестують у розрахунку на одного здобувача освіти значно більше за середнє значення по ОЕСР. Натомість нижчий рівень видатків спостерігається в Колумбії (3 535 дол. США) і Туреччині (4 900 дол. США), а також у країнах-партнерах і країнах — кандидатах на вступ: Китаї, Перу та Румунії (менше ніж 4 500 дол. США).

На рівні базової середньої освіти загальні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти зазвичай вищі, ніж на рівні початкової: середнє значення по ОЕСР становить 15 305 дол. США. Так є в більшості країн, і це зумовлено низкою чинників. На рівні базової середньої освіти навчання здійснюють учителі-предметники (а не один учитель, який викладає кілька предметів, як на рівні початкової освіти), що збільшує потребу в персоналі (на одну групу учнів потрібно більше вчителів) і передбачає залучення вчителів із вищою кваліфікацією та вищою заробітною платою (див. розділ D3). Крім того, зміст навчання ускладнюється, а школам часто потрібні такі приміщення та обладнання, як природничі лабораторії чи ІТ-обладнання, що менш поширені в початковій освіті. Відмінності між країнами на цьому рівні також залишаються значними: Люксембург (35 223 дол. США в розрахунку на одного здобувача освіти) знову посідає верхню позицію, тоді як Колумбія (3 603 дол. США), Туреччина (5 038 дол. США) і Чилі (7 725 дол. США) належать до країн із найнижчими показниками (рисунок С3.1).

Відмінності між державними та приватними закладами освіти

У країнах ОЕСР зазначені загальні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти (що охоплюють державні, приватні та зовнішні видатки) загалом вищі в державних закладах освіти, ніж у приватних. На рівні початкової освіти середнє значення загальних видатків по ОЕСР становить 14 032 дол. США в розрахунку на одного здобувача освіти в державних закладах порівняно з 12 530 дол. США в приватних. На рівні базової середньої освіти різниця залишається подібною: 15 573 дол. США в державних закладах і 14 275 дол. США в приватних (таблиця С3.1). Ця закономірність, яка може видатися несподіваною, має кілька можливих пояснень. Одне з них полягає в тому, що заклади освіти вважаються приватними через спосіб управління ними, а не через джерела фінансування: заклад освіти класифікують як приватний, якщо загальний контроль і управління ним здійснює неурядова організація (OECD, 2018^[1]). Серед приватних закладів освіти можна додатково розрізнити державно залежні заклади (які переважно покладаються на державне фінансування) і незалежні приватні заклади. Структура мережі приватних закладів освіти та співвідношення їхніх різних типів, а також відповідні механізми фінансування в країнах ОЕСР суттєво різняться. Ще однією можливою причиною нижчих зазначених видатків приватних закладів освіти є складність вимірювання приватних видатків на заклади освіти, які в деяких системах освіти можуть бути значними, але не повністю враховуються в офіційній статистиці. Поширеним джерелом даних про приватні видатки є обстеження домогосподарств, проте залежно від особливостей обстеження отримані дані можуть не повністю охоплювати очікувані категорії видатків домогосподарств на освіту.

Країни також суттєво різняться за обсягом державних видатків на приватні заклади освіти порівняно з державними закладами. У деяких країнах приватні й державні заклади освіти отримують від держави подібний обсяг фінансування в розрахунку на одного здобувача освіти або ж різниця є відносно невеликою (до 15%). Наприклад, у Фінляндії державні видатки на рівні початкової освіти майже однакові — близько 13 800 дол. США в розрахунку на одного здобувача освіти як у державних, так і в приватних закладах. У Швеції приватні заклади освіти отримують у розрахунку на одного здобувача освіти дещо менше державного фінансування, ніж державні, тоді як в Угорщині ситуація протилежна. У другій групі країн державні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в приватних закладах на 15–40% нижчі, ніж у державних. Наприклад, у Словенії та Великій Британії розрив становить від 10% до 20% як на рівні початкової, так і на рівні базової середньої освіти. Дещо більший розрив у Бельгії та Нідерландах, де державні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в приватних закладах на 20–30% нижчі, ніж у державних, на обох рівнях освіти. До цієї групи належать також Австралія та Литва. Нарешті, приблизно в десятку країн державні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в приватних закладах значно нижчі, ніж у державних. У Греції, Італії та Коста-Риці розрив сягає близько 90% або більше, що свідчить про те, що приватні заклади освіти в цих країнах фінансуються переважно з приватних джерел. Відносно великим (понад 70%) розрив є також у Канаді, Новій Зеландії, Португалії та Чехії (таблиця С3.1). У Люксембурзі на результати істотно впливає врахування двох європейських шкіл — LUX1 і LUX2. Ці приватні школи фінансуються переважно інституціями Європейського Союзу, тоді як в інших типах приватних закладів освіти частка державного фінансування вища.

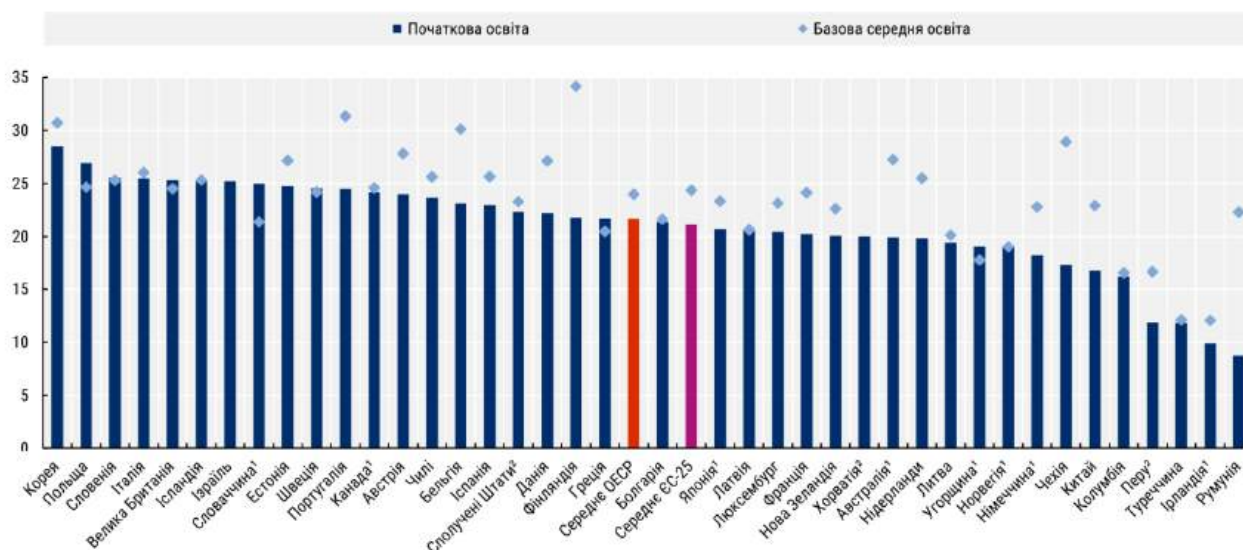
Видатки в розрахунку на одного здобувача освіти у відсотках до ВВП на душу населення

На рисунку С3.2 показано загальні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти відносно ВВП на душу населення на рівнях початкової та базової середньої освіти. Цей показник відображає обсяг ресурсів, спрямованих на кожного здобувача освіти, відносно середнього рівня доходу в країні й дає змогу оцінити економічні зусилля, пов'язані з видатками на освіту. Він відрізняється від видатків, виражених у доларах США за ПКС, які відображають видатки в розрахунку на одного здобувача освіти з урахуванням відмінностей у рівнях цін, але не показують, як ці видатки співвідносяться з рівнем доходу в країні.

Показники видатків у розрахунку на одного здобувача освіти у відсотках до ВВП на душу населення коливаються в значно вужчому діапазоні, ніж показники в доларах США за ПКС. На рівні початкової освіти в більшості країн ОЕСР вони становлять приблизно від 16% до 27% ВВП на душу населення; кілька країн мають нижчі значення, як-от Ірландія (10%) і Туреччина (12%), а деякі — вищі, як-от Корея (28%). На рівні базової середньої освіти в більшості країн цей показник становить від 21% до 30%. Навіть така країна, як Люксембург, з дуже високими видатками в доларах США за ПКС, виявляється значно ближчою до середнього значення по ОЕСР, якщо видатки виразити відносно ВВП на душу населення (20% на рівні початкової освіти та 23% — на рівні базової середньої).

Рисунок С3.2. Видатки на заклади початкової та базової середньої освіти в розрахунку на одного здобувача у відсотках до ВВП на душу населення (2023)

Видатки на заклади освіти, у відсотках



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. відповідну таблицю.

2. Звітний період — 2022 рік.

Дані див. в онлайн-таблиці С3.5. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/e0c4fw>.

Розподіл поточних видатків у державних закладах освіти

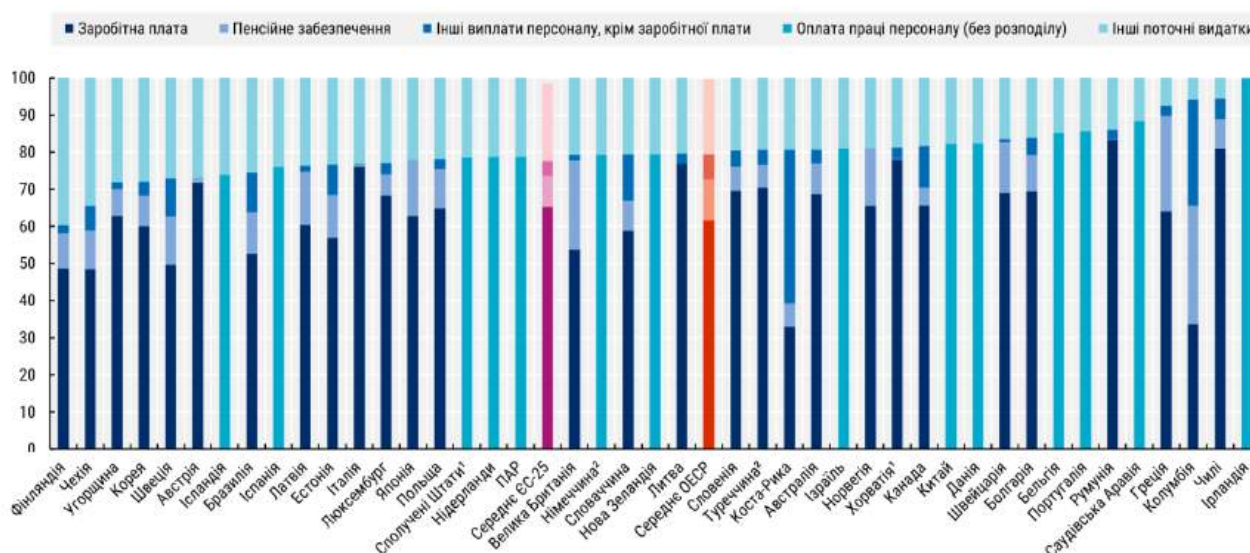
На рисунку С3.3 показано частку різних видів поточних видатків у державних закладах освіти (дані щодо всіх закладів відсутні, оскільки щодо незалежних приватних закладів освіти відповідні дані не збираються). У країнах ОЕСР поточні видатки закладів початкової освіти здебільшого визначаються оплатою праці персоналу. У середньому 80% загальних поточних видатків спрямовується на оплату праці персоналу, а решта 20% — на інші поточні видатки. У структурі оплати праці персоналу найбільша частка припадає на заробітну плату (62%), далі йдуть пенсійне забезпечення (11%) та інші виплати персоналу, крім заробітної плати (7%). У вставці С3.1 описано, як вимірюються або оцінюються пенсійні внески за різних типів пенсійних систем для вчителів.

Країни суттєво різняться за структурою оплати праці персоналу. У деяких системах освіти на заробітну плату припадає особливо велика частка поточних видатків. Наприклад, у Чилі заробітна плата становить 81% загальних поточних видатків. Відносно велику частку поточних видатків заробітна плата становить також в Австрії (72%) та Італії (76%), тоді як на пенсійне забезпечення та інші виплати припадає відносно мало. Натомість інші країни спрямовують більшу частку на пенсійне забезпечення або інші види виплат. В Японії на пенсійне забезпечення припадає 15% видатків, а в Греції — 26%. Деякі системи освіти повідомляють про відносно високу частку інших виплат персоналу, крім заробітної плати, яка в Коста-Риці сягає 42%.

Частка поточних видатків, спрямована на витрати, не пов'язані з персоналом, також суттєво різниться: деякі країни спрямовують на інші поточні видатки значно більшу частку, ніж у середньому по ОЕСР. Фінляндія спрямовує на витрати, не пов'язані з персоналом, 40% своїх поточних видатків, а Чехія — 35%, що свідчить про відносно вищі видатки на інфраструктуру, матеріали та послуги. Натомість Греція (7%), Колумбія (6%) і Чилі (5%) спрямовують на ці категорії лише невелику частку.

Рисунок С3.3. Розподіл поточних видатків за видами оплати праці в державних закладах початкової освіти (2023)

Прямі видатки в межах державних закладів освіти, у відсотках



1. Звітний період — 2022 рік.

2. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. відповідну таблицю.

Дані див. у таблиці С3.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/e0c4fw>.

На рівні базової середньої освіти загальна структура поточних видатків дуже подібна до тієї, що спостерігається в початковій освіті. У середньому по країнах ОЕСР 80% поточних видатків спрямовується на оплату праці персоналу. У межах цієї частки на заробітну плату припадає 62% поточних видатків, на пенсійне забезпечення — 11%, на інші виплати персоналу, крім заробітної плати, — 7%. Як і на рівні початкової освіти, структура оплати праці персоналу в різних країнах суттєво різниться. У деяких системах освіти на заробітну плату припадає особливо велика частка видатків. Наприклад, в Італії заробітна плата становить 87% поточних видатків на рівні базової середньої освіти, а загальна оплата праці персоналу — 88%; в Австрії на заробітну плату спрямовується 74% поточних видатків, а на оплату праці персоналу загалом — 75%. Натомість деякі інші країни спрямовують більшу частку поточних видатків на пенсійне забезпечення або інші виплати. У Колумбії на пенсійне забезпечення припадає 32% видатків, а у Великій Британії — 28%. Як і на рівні початкової освіти, найбільшу частку на інші виплати персоналу, крім заробітної плати, спрямовує Коста-Рика — 42% поточних видатків, що відображає інші структури оплати праці. Частка видатків на витрати, не пов'язані з персоналом, також суттєво різниться. Хоча середнє значення по ОЕСР, як і на рівні початкової освіти, становить 20% поточних видатків, деякі системи освіти спрямовують на витрати, не пов'язані з

персоналом, значно більшу частку — 40% у Фінляндії та 37% у Чехії. Натомість Ірландія та Колумбія повідомляють про порівняно низькі частки — 7% і 6% відповідно (таблиця С3.2, онлайн-стовпці).

Вставка С3.1. Пенсійні системи та їхній вплив на дані про оплату праці персоналу

Зазначені видатки на оплату праці персоналу охоплюють не лише заробітну плату, а й інші виплати персоналу, крім заробітної плати, а також витрати роботодавця на пенсійні права, набуті чинним персоналом закладів освіти. Особливості пенсійних систем, що застосовуються до вчителів, впливають на те, як пенсійні внески вимірюються та відображаються в даних про видатки.

У повністю накопичувальних системах роботодавці регулярно сплачують внески до пенсійних фондів за чинних працівників, і видатки безпосередньо відповідають цим фактичним платежам. Отже, пенсійні витрати ґрунтуються на реальних фінансових операціях, що забезпечує чітке та безпосередньо спостережуване вимірювання пенсійних внесків, пов'язаних із поточною зайнятістю.

Це стосується, наприклад, Австралії, де пенсійне забезпечення вчителів ґрунтується на спеціальних пенсійних фондах (*superannuation funds*), створених для працівників освіти. Частково це стосується також Канади та Нідерландів, де важливу роль відіграють накопичувальні професійні пенсійні програми.

У ненакопичувальних, або солідарних, системах (*pay-as-you-go*, *PAYG*) роботодавці не сплачують пенсійних внесків за чинних працівників. Натомість пенсії виплачуються безпосередньо з державних бюджетів, коли пенсіонери набувають на них права. Оскільки поточні внески не спостерігаються, вартість пенсійного забезпечення доводиться оцінювати (імпутовати) і відображати як частину поточної оплати праці персоналу.

У більшості країн ОЕСР пенсійне забезпечення вчителів початкової та базової середньої освіти фінансується переважно на солідарній основі. У деяких країнах наявний елемент накопичувальної пенсійної системи (часто це менша складова), тож для вимірювання повної вартості набутих пенсійних прав потрібні як фактичні, так і імпутовані внески. Наприклад, у Німеччині система є переважно солідарною і діє через обов'язкову пенсійну програму. Невелика накопичувальна складова існує в додатковій пенсійній програмі для працівників державного сектору в колишніх східнонімецьких землях. Подібно до цього, у Франції існують змішані системи, але основна система діє на солідарній основі. В Іспанії, Італії, Португалії, Угорщині та Чехії пенсійне забезпечення вчителів фінансується переважно на солідарній основі. Змішаний підхід застосовують у Кореї, Фінляндії та Швеції, де пенсійні системи поєднують солідарні складові з накопичувальними елементами, тож для вимірювання повної вартості пенсійних прав персоналу потрібні як фактичні, так і імпутовані внески.

Примітка. Ця вставка стосується початкової та базової середньої освіти; на інших рівнях освіти пенсійні системи можуть відрізнятися.

Джерело: (OECD, 2025^[2]) (International Organisation of Pension Supervisors, 2026^[3]) (European Commission, Eurydice Network, 2026^[4]).

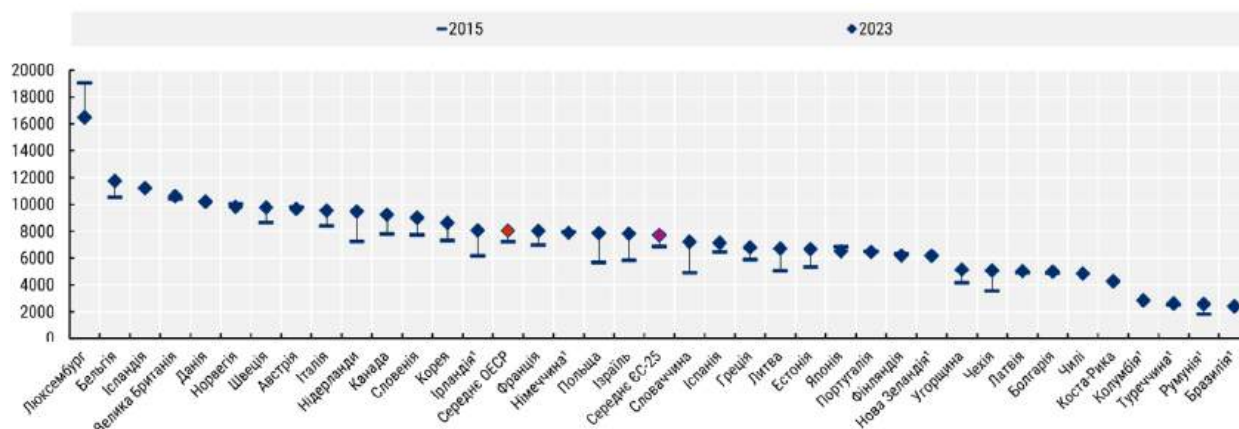
Динаміка видатків на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти

На рисунку С3.4 показано, як за останні роки змінилися видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання на рівні початкової освіти. У 2015–2023 роках видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти (у постійних доларах США з урахуванням ПКС) у середньому по країнах ОЕСР зросли з 7 210 дол. США у 2015 році до 8 035 дол. США у 2023 році. У низці країн зафіксовано особливо стрімке зростання. Наприклад, видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти зросли з 7 250 до 9 471 дол. США в Нідерландах, з 7 781 до 9 220 дол. США в Канаді та з 6 141 до 8 054 дол. США в Ірландії.

Значне зростання відбулося також у країнах Центральної та Східної Європи, як-от у Чехії (з 3 550 до 5 064 дол. США) і Польщі (з 5 674 до 7 863 дол. США).

Рисунок С3.4. Динаміка видатків на оплату праці персоналу закладів початкової освіти в розрахунку на одного здобувача освіти (2015 і 2023)

Видатки в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП, у постійних цінах (2020 = 100)



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. відповідну таблицю.

Дані див. у таблиці С3.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/e0c4fw>.

В інших країнах зміни за цей період були помірнішими або незначними. У Великій Британії видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти на цьому рівні дещо зросли — з 10 419 дол. США у 2015 році до 10 612 дол. США у 2023 році, тоді як в Австрії (з 9 815 до 9 660 дол. США) і Норвегії (з 10 037 до 9 804 дол. США) вони дещо скоротилися. Незначне зниження зафіксовано також у Німеччині — з 7 956 до 7 888 дол. США. У кількох випадках скорочення було відчутнішим: у Люксембурзі видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти зменшилися з 19 043 до 16 480 дол. США, хоча ця країна й надалі має значно вищі видатки на цьому рівні, ніж будь-яка інша. Помірне зниження зафіксовано також в Японії — з 6 848 до 6 503 дол. США (рисунок С3.4).

Ці зміни мало вплинули на відмінності у видатках на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти між країнами ОЕСР і країнами-партнерами. Країни з високим рівнем видатків, як-от Люксембург (16 480 дол. США), Бельгія (11 750 дол. США), Ісландія (11 211 дол. США) і Велика Британія (10 612 дол. США), у 2023 році й надалі значно перевищують середнє значення по ОЕСР для початкової освіти. На іншому кінці розподілу перебувають такі країни, як Туреччина (2 613 дол. США), а також країни — кандидати на вступ і країни-партнери Румунія (2 573 дол. США) і Бразилія (2 398 дол. США), які повідомляють про значно нижчі рівні видатків. Хоча деякі країни з нижчим початковим рівнем, зокрема Естонія, Литва та Угорщина, збільшили свої видатки, за цим показником вони й далі залишаються нижчими за середнє значення по ОЕСР (рисунок С3.4).

Визначення

Визначення видатків на заклади освіти, державних видатків на заклади освіти, приватних видатків на заклади освіти, а також державних і приватних закладів освіти наведено в розділі С1.

Методологія

Огляд методології, що ґрунтується на спільному зборі даних ЮНЕСКО, ОЕСР та Євростату (UOE), див. у розділі С1. Докладнішу інформацію див. у виданні OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics (OECD, 2018^[1]). Примітки щодо окремих країн див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Джерела

Дані стосуються 2023 фінансового року (якщо не зазначено інше) і ґрунтуються на зборі даних статистики освіти ЮНЕСКО, ОЕСР та Євростату (UOE), який ОЕСР здійснювала у 2025 році (докладніше див. у виданні *Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes*, <https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Дані щодо Індії, Індонезії, Китаю та Саудівської Аравії отримано від Інституту статистики ЮНЕСКО (UIS), а дані щодо Аргентини та Південно-Африканської Республіки частково отримано від UIS.

Список використаних джерел

- European Commission, Eurydice Network (2026), *Eurypedia: Description of national education systems*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia> (дата звернення: 7 травня 2026 року). [4]
- International Organisation of Pension Supervisors (2026), *Resources: Pension system profiles of IOPS member jurisdictions/territories*, https://www.iopsweb.org/en/resources.html#jurisdiction_profiles (дата звернення: 7 травня 2026 року). [3]
- OECD (2025), *Pensions at a Glance 2025: OECD and G20 Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e40274c1-en>. [2]
- OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>. [1]

Таблиці до розділу С3

Таблиці та примітки

Таблиця С3.1	Видатки на заклади початкової та базової середньої освіти в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання (2023)
Таблиця С3.2	Розподіл видатків у державних закладах початкової та базової середньої освіти (2023)
Таблиця С3.3	Динаміка видатків закладів початкової та базової середньої освіти на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання (2015 і 2023)
Онлайн-таблиця С3.4	Видатки на заклади початкової та базової середньої освіти у відсотках до ВВП (2023)
Онлайн-таблиця С3.5	Видатки на заклади початкової та базової середньої освіти в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання у відсотках до ВВП на душу населення (2023)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/e0c4fw>. Інші дані та/або інші показники освіти доступні в OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: а — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряду; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; u — часткові дані; x — дані містяться в іншому стовпці (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця С3.1. Видатки на заклади початкової та базової середньої освіти в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання (2023)

Видатки на заклади освіти в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП, за рівнями освіти

	Заклади початкової освіти						Заклади базової середньої освіти					
	Загальні видатки (державні, приватні та зовнішні)			Державні видатки			Загальні видатки (державні, приватні та зовнішні)			Державні видатки		
	Державні та приватні	Державні	Приватні	Державні та приватні	Державні	Приватні	Державні та приватні	Державні	Приватні	Державні та приватні	Державні	Приватні
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Країни ОЕСР												
Австралія ¹	14 686 ^d	14 271	15 597 ^d	12 968	13 884	10 954	20 108 ^d	17 733	23 384 ^d	15 844	17 047	14 184
Австрія	17 801	17 940	15 638	17 013	17 586	8 068	20 654	21 135	16 507	19 801	20 801	11 173
Бельгія	16 818	19 903	14 160	16 236	19 393	13 517	21 886	24 786	20 074	21 007	24 117	19 064
Канада ²	15 870 ^d	15 950 ^d	14 765	14 402 ^d	15 144 ^d	4 080	16 151 ^d	16 779 ^d	10 337	14 657 ^d	15 931 ^d	2 857
Чилі	7 725	7 895	7 626	6 059	7 895	4 986	8 367	8 823	8 068	6 869	8 823	5 592
Колумбія ^{3,4}	3 535 ^u	4 289 ^u	525 ^u	3 526 ^u	4 279	525 ^u	3 603 ^u	4 289 ^u	609 ^u	3 594 ^u	4 279	609 ^u
Коста-Рика	m	m	m	5 894	5 967	97	m	m	m	5 794	5 963	167
Чехія	9 679	9 781	7 272	9 033	9 310	2 518	16 201	16 460	10 580	15 133	15 653	3 853
Данія	17 184	17 203	17 096	16 458	17 073	13 703	21 008	17 026	29 946	18 359	16 897	21 643
Естонія	12 116	12 193	11 149	11 654	12 031	6 961	13 312	13 445	11 329	12 894	13 272	7 273
Фінляндія	13 823	13 823	13 797	13 818	13 818	13 780	21 706	22 115	14 983	21 697	22 107	14 965
Франція	12 310	m	m	11 565	m	m	14 699	m	m	13 471	m	m
Німеччина ⁵	13 163	13 016	15 742	12 825	12 694	15 121	16 451 ^u	16 532 ^u	15 795 ^u	16 040 ^u	16 169 ^u	14 988 ^u
Греція	9 121	9 206	8 064	7 647	8 255	82	8 600	8 235	14 127	6 924	7 374	87
Угорщина ⁶	8 821	8 379	10 473 ^d	7 892	7 863	7 999	8 239	7 595	10 473	7 409	7 239	7 999
Ісландія	21 074	21 406	11 385	20 889	21 220	11 211	21 157	21 384	12 814	20 973	21 201	12 597
Ірландія ⁷	13 217	13 297	5 403	12 943	13 074	a	16 145	16 145	a	12 699	12 699	a
Ізраїль	13 945	16 594	5 814	13 331	16 257	4 349	m	m	m	m	m	m
Італія	15 367	15 995	5 967	14 313	15 161	1 610	15 707	16 074	8 730	15 034	15 745	1 517
Японія ⁸	10 996 ^d	x(1)	x(1)	10 843 ^d	x(4)	x(4)	12 406 ^d	x(7)	x(7)	11 623 ^d	x(10)	x(10)
Корея	16 365	16 395	14 620	15 396	15 603	3 229	17 637	17 795	16 829	16 944	17 138	15 956
Латвія	8 788	8 732	10 128	8 389	8 570	4 019	8 833	8 701	11 826	8 477	8 644	4 699
Литва	10 231	10 018	13 082	9 620	9 826	6 879	10 607	10 447	12 802	9 987	10 223	6 732
Люксембург	31 112	32 289	21 128	29 507	32 289	5 908	35 223	38 227	22 234	33 385	38 227	12 449
Мексика ^{2,9}	m	2 703 ^u	m	m	2 703 ^u	m	m	1 975 ^u	m	m	1 975 ^u	m
Нідерланди	15 942	18 911	14 923	15 708	18 763	14 659	20 493	23 876	19 411	19 427	23 130	18 243
Нова Зеландія	10 762	10 687	14 070	9 942	10 139	1 180	12 129	11 836	17 565	10 314	10 806	1 179
Норвегія ¹⁰	19 711 ^u	19 424	27 115 ^u	19 711	19 424	27 115	19 711 ^u	19 895	16 843 ^u	19 711	19 895	16 843
Польща	12 727	12 228	18 552	11 446	11 572	9 971	11 648	11 204	17 220	10 461	10 542	9 448
Португалія	12 181	12 749	8 445	10 936	12 408	1 255	15 599	16 479	9 362	14 387	16 138	1 973
Словаччина ¹¹	11 395 ^u	11 314	12 184 ^u	10 591	10 512	11 367	9 737 ^u	9 790	9 223 ^u	9 014	9 075	8 424
Словенія	14 335	14 328	15 004	12 981	13 010	10 467	14 205	14 189	15 844	12 859	12 875	11 212
Іспанія	12 767	13 952	10 208	10 534	12 762	5 723	14 270	15 890	10 803	12 599	15 414	6 576
Швеція	16 692	16 978	14 811	16 679	16 978	14 711	16 446	16 857	14 785	16 426	16 857	14 685
Швейцарія ⁴	m	21 890 ^u	m	22 642	21 890	35 503	m	26 790 ^u	m	27 226	26 790	31 879
Туреччина	4 900	4 484	11 142	4 271	4 350	3 080	5 038	4 713	9 449	4 430	4 588	2 285
Велика Британія	15 602	15 893	15 152	13 893	14 989	12 193	15 077	14 751	15 204	12 977	14 083	12 546
Сполучені Штати ¹²	16 605	17 019	12 456	15 468	16 867	1 450	17 323	17 504	15 369	16 030	17 348	1 789
Середнє ОЕСР	13 639	14 032	12 530	12 893	13 432	8 479	15 305	15 573	14 275	14 291	14 830	9 560
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	5 313	m	m	m	m	m	5 690	m
Бразилія ¹³	m	4 999 ^u	m	4 064	4 999	a	m	5 191	m	4 390	5 191	a
Болгарія	8 290	8 373	4 649	8 213	8 370	1 246	8 371	8 368	8 467	8 196	8 363	1 282
Китай	4 229	4 246	4 003	3 853	4 112	518	5 771	5 886	4 865	5 126	5 709	566
Хорватія ¹²	8 055 ^d	7 967 ^{d,u}	6 421 ^{d,u}	7 532 ^d	7 611 ^d	2 767 ^d	x(1)	x(2)	x(3)	x(4)	x(5)	x(6)
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу ¹²	1 985	x(1)	x(1)	1 728	x(4)	x(4)	2 782	x(7)	x(7)	2 306	x(10)	x(10)
Румунія	4 021	3 918	8 588	3 783	3 709	7 056	10 228	10 206	11 751	8 658	8 631	10 536
Саудівська Аравія	m	12 035	m	10 329	12 035	36	m	12 619	m	11 122	12 619	46
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	3 141	m	m	m	m	m	3 229	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	13 038	13 437	11 787	12 293	13 027	7 799	15 428	15 817	14 376	14 348	15 226	9 492
Середнє G20	12 736	11 417	m	11 092	10 071	m	14 215	12 296	m	12 130	10 890	m

1. Включає стипендії та інші гранти з приватних джерел домогосподарствам і здобувачам освіти.
2. Включає видатки центрального уряду поза закладами освіти.
3. Не включає видатків місцевих органів влади та міжнародних джерел на приватні заклади освіти.
4. Не включає платежів із приватних джерел закладам освіти.
5. Не включає видатків на заклади професійної базової середньої освіти.
6. Включає видатки неосвітніх приватних суб'єктів на початкову освіту, а також платежі домогосподарств за товари й послуги, прямо чи опосередковано необхідні закладам освіти.
7. Не включає видатків центрального уряду на незалежні приватні заклади освіти.
8. Включає державні трансфери та платежі неосвітньому приватному сектору.
9. Не включає видатків місцевих і регіональних органів влади.

10. Не включає платежів домогосподарств приватним закладам освіти та платежів неосвітніх приватних суб'єктів незалежним приватним закладам освіти.
 11. Не включає міжнародних видатків на державно залежні приватні заклади освіти.
 12. Звітний період — 2022 рік.
 13. Не включає видатків домогосподарств і зовнішніх видатків на початкову освіту.
- Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/e0c4fw>.

Таблиця С3.2. Розподіл витратів у державних закладах початкової та базової середньої освіти (2023)

У відсотках; витрати з усіх джерел; за рівнями освіти

	Початкова освіта											
	Розподіл поточних і капітальних витратів		Розподіл поточних витратів за категоріями персоналу				Розподіл поточних витратів за видами оплати праці					
	Капітальні	Поточні	Педагогічний персонал	Непедагогічний персонал	Учась персонал	Інші поточні витрати	Заробітна плата	Пенсійне забезпечення	Інші виплати персоналу, крім заробітної плати	Оплата праці всього персоналу	Інші поточні витрати	Витрати на оплату праці персоналу в розрахунок на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми нарахування (в еквіваленті доларів США, конвертованих за ППС для BSL)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Країни ОЕСР												
Австралія	12	88	63	18	81	19	69	8	4	81	19	10 337
Австрія	12	88	60	13	73	27	72	2	0	73	27	11 587
Бельгія	6	94	62	23	85	15	x(10)	x(10)	x(10)	85	15	16 001
Канада	10	90	66	15	82	18	66	5	11	82	18	11 594
Чилі	1	99	57	37	95	5	81	8	6	95	5	7 377
Колумбія	m	m	90	4	94	6	34	32	29	94	6	4 050
Коста-Рика	1	99	70	11	81	19	33	6	42	81	19	4 816
Чехія	7	93	41	25	65	35	48	10	7	65	35	5 955
Данія	9	91	x(5)	x(5)	82	18	x(10)	x(10)	x(10)	82	18	12 746
Естонія	15	85	49	27	77	23	57	11	8	77	23	7 952
Фінляндія	13	87	50	10	60	40	49	9	2	60	40	7 242
Франція	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Німеччина ¹	11	89	x(5)	x(5)	79	21	m	m	m	79	21	9 147
Греція	1,6	98,4	90	3	93	7	64	26	3	93	7	8 377
Угорщина	2	98	x(5)	x(5)	72	28	63	7	2	72	28	5 891
Ісландія	9	91	52	22	74	26	x(10)	x(10)	x(10)	74	26	14 395
Ірландія	13	87	81	19	100	0	m	m	m	100	0	9 616
Ізраїль	11	89	x(5)	x(5)	81	19	x(10)	x(10)	x(10)	81	19	11 952
Італія	5	95	62	14	77	23	76	1	0	77	23	11 668
Японія	14	86	x(5)	x(5)	78	22	63	15	x(10)	78	22	7 335
Корея	21	79	52	20	72	28	60	8	4	72	28	9 500
Латвія	10	90	x(5)	x(5)	76	24	60	14	2	76	24	5 973
Литва	6	94	56	23	80	20	77 ^d	x(7)	3	80	20	7 546
Люксембург	16	84	66	11	77	23	68	6	3	77	23	21 019
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	11	89	x(5)	x(5)	79	21	x(10)	x(10)	x(10)	79	21	13 283
Нова Зеландія	17	83	61	18	79	21	x(10)	x(10)	x(10)	79	21	7 059
Норвегія	11	89	x(5)	x(5)	81	19	65	16	0	81	19	13 978
Польща	9	91	x(5)	x(5)	78	22	65	11	3	78	22	8 823
Португалія	2	98	79	7	86	14	x(10)	x(10)	x(10)	86	14	8 139
Словаччина	8	92	63	16	79	21	59	8	12	79	21	8 302
Словенія	8	92	x(5)	x(5)	81	19	70	6	4	81	19	10 718
Іспанія	5	95	66	10	76	24	x(10)	x(10)	x(10)	76	24	10 043
Швеція	9	91	57	16	73	27	50	13	10	73	27	11 326
Швейцарія	12	88	65	18	84	16	69	14	1	84	16	16 039
Туреччина ²	15	85 ^d	75	6	81	19 ^d	70	6	4	81	19 ^d	3 192
Велика Британія	8	92	68	11	79	21	54	24	2	79	21	11 624
Сполучені Штати ³	10	90	52	27	79	21	x(10)	x(10)	x(10)	79	21	12 093
Середнє ОЕСР	9	91	64	17	80	20	62	11	7	80	20	9 908
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	4 586
Бразилія	5	95	m	m	75	25	53	11	11	75	25	3 523
Болгарія	7	93	69	15	84	16	69	10	5	84	16	6 560
Китай	12	88	x(5)	x(5)	82	18	x(10)	x(10)	x(10)	82	18	3 181
Хорватія ³	m	100 ^d	x(5)	x(5)	81 ^d	19 ^d	78 ^d	0 ^d	3 ^d	81 ^d	19 ^d	6 319 ^d
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія	3	97	x(5)	x(5)	86	14	83	0	3	86	14	3 190
Саудівська Аравія	2	98	75	13	88	12	x(10)	x(10)	x(10)	88	12	10 425
Південно-Африканська Республіка	4	96	68	11	79	21	x(10)	x(10)	x(10)	79	21	2 386
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	8	92	64	15	79	21	65	8	4	79	21	9 476
Середнє G20	10	90	m	m	79	21	m	m	m	79	21	7 899

Примітка. Стовпці з даними щодо базової середньої освіти доступні онлайн.

1. Не включає витратів на заклади професійної базової середньої освіти (онлайн-стовпці 13–24).
2. Поточні витрати включають витрати на допоміжні послуги.

3. Звітний період — 2022 рік.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/e0c4fw>.

Таблиця С3.3. Динаміка видатків закладів початкової та базової середньої освіти на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання (2015 і 2023)

Видатки з усіх джерел у державних і приватних закладах освіти; у постійних цінах (2020 = 100); за рівнями освіти

	Видатки на оплату праці всього персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання (в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП)						Видатки на оплату праці педагогічного персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання (в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП)					
	Початкова освіта			Базова середня освіта			Початкова освіта			Базова середня освіта		
	Зміна у 2015–2023 роках (%)	2015	2023	Зміна у 2015–2023 роках (%)	2015	2023	Зміна у 2015–2023 роках (%)	2015	2023	Зміна у 2015–2023 роках (%)	2015	2023
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Країни ОЕСР												
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія	-1,6	9 815	9 660	-10,2	13 692	12 299	-2,1	8 149	7 981	-11,0	12 408	11 038
Бельгія	11,7	10 523	11 750	14,6	14 172	16 247	9,7	7 882	8 645	15,0	11 565	13 301
Канада	18,5	7 781 ^d	9 220	m	x(2)	9 383	16,8	6 393 ^d	7 465	m	x(8)	7 597
Чилі	m	m	4 841	m	m	4 652	m	m	3 086	m	m	2 981
Колумбія ¹	m	m	2 831 ^u	m	m	2 886 ^u	m	m	2 696 ^u	m	m	2 748 ^u
Коста-Рика	m	m	4 253	m	m	4 185	m	m	m	m	m	m
Чехія	42,7	3 550	5 064	43,0	5 738	8 206	31,1	2 410	3 159	31,7	4 045	5 327
Данія	m	m	10 192	m	m	11 662	m	m	x(3)	m	m	x(6)
Естонія	24,7	5 335	6 652	29,1	5 528	7 139	27,4	3 432	4 374	33,9	3 532	4 731
Фінляндія	-1,8	6 290	6 179	-1,9	9 944	9 755	-3,0	5 271	5 116	-3,4	8 425	8 135
Франція	15,1	6 975	8 030	-0,8	9 472	9 398	15,6	5 050	5 839	-0,8	6 762	6 711
Німеччина ²	-0,9	7 956	7 888	1,8 ^u	10 189 ^u	10 372 ^u	m	x(2)	x(3)	m	x(5)	x(6)
Греція	15,6	5 867	6 783	-11,7	7 264	6 412	15,0	5 654	6 501	-13,8	7 077	6 102
Угорщина	23,1	4 163	5 124	30,3	3 743	4 875	m	x(2)	x(3)	m	x(5)	x(6)
Ісландія	m	m	11 211	m	m	10 508	m	m	7 939	m	m	7 442
Ірландія ¹	31,1 ^u	6 141	8 054 ^u	6,2	6 805	7 230	25,6 ^u	5 217	6 554 ^u	6,7	5 893	6 287
Ізраїль	34,2	5 827	7 821	m	m	m	m	x(2)	x(3)	m	m	m
Італія	13,4	8 403	9 529	18,1	9 504	11 222	17,8	6 593	7 769	35,5	7 496	10 158
Японія	-5,0	6 848	6 503	-6,4	7 845	7 345	m	x(2)	x(3)	m	x(5)	x(6)
Корея	18,2	7 302	8 634	25,5	7 722	9 694	13,5	5 502	6 243	19,6	6 068	7 257
Латвія	2,4	4 909	5 025	26,1	4 972	6 269	m	x(2)	x(3)	m	x(5)	x(6)
Литва	32,4	5 057	6 694	46,5	4 703	6 892	15,6	3 934	4 549	26,4	3 694	4 668
Люксембург	-13,5	19 043	16 480	10,9	19 683	21 831	-24,7	18 427	13 872	7,3	18 079	19 408
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	30,6	7 250	9 471	13,1	10 644	12 040	m	x(2)	x(3)	m	x(5)	x(6)
Нова Зеландія ¹	m	m	6 172 ^u	m	m	6 759 ^u	m	m	4 743 ^u	m	m	5 194 ^u
Норвегія	-2,3	10 037	9 804	-10,5	10 953	9 804	m	x(2)	x(3)	m	x(5)	x(6)
Польща	38,6	5 674	7 863	18,1	5 966	7 044	m	x(2)	x(3)	m	x(5)	x(6)
Португалія	-0,8	6 498	6 448	-5,1	8 338	7 914	5,0	5 577	5 857	-0,8	7 312	7 256
Словаччина	47,2	4 896	7 204	26,7	4 677	5 928	47,0	3 908	5 743	22,9	3 757	4 619
Словенія	16,7	7 711	8 998	-0,6	8 960	8 909	m	m	m	m	m	m
Іспанія	10,9	6 426	7 126	4,4	8 309	8 671	11,3	5 531	6 155	5,6	7 394	7 811
Швеція	12,7	8 655	9 756	7,4	8 992	9 656	14,7	6 697	7 679	9,3	6 952	7 596
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина ³	3,1	2 536	2 613	17,0	2 376	2 780	0,5	2 344	2 355	14,4	2 197	2 514
Велика Британія	1,8	10 419	10 612	9,7	9 173	10 067	4,3	9 073	9 460	17,6	7 825	9 206
Сполучені Штати	m	9 435	m	m	10 212	m	m	6 332	m	m	6 854	m
Середнє ОЕСР	15,0	7 210	8 035	11,6	8 437	9 154	m	m	6 596	m	m	7 896
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	3 393	m	m	4 507	m	m	2 627	m	m	3 326	m
Бразилія ¹	m	m	2 398 ^u	m	m	2 745 ^u	m	m	2 398 ^{d,u}	m	m	2 745 ^{d,u}
Болгарія	2,3	4 876	4 987	-17,6	6 061	4 996	1,3	4 046	4 100	-18,6	5 039	4 104
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	4 452 ^d	m	m	m	m	m	4 452 ^d	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	961	m	m	770	m	m	950	m	m	701	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія ⁴	41,1	1 824	2 573	45,3	3 292	4 783	m	1 821	x(3)	m	3 290	x(6)
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	17,1	6 863	7 710	12,8	8 289	9 047	13,0	6 111	6 493	9,1	7 464	7 953
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Не включає видатків на незалежні приватні заклади освіти.

2. Не включає видатків на заклади професійної базової середньої освіти.

3. Не включає поточних видатків на педагогічний персонал у державних закладах освіти.

4. Включає видатки на непедагогічний персонал у незалежних приватних закладах освіти (онлайн-стовпці).

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/e0c4fw>.

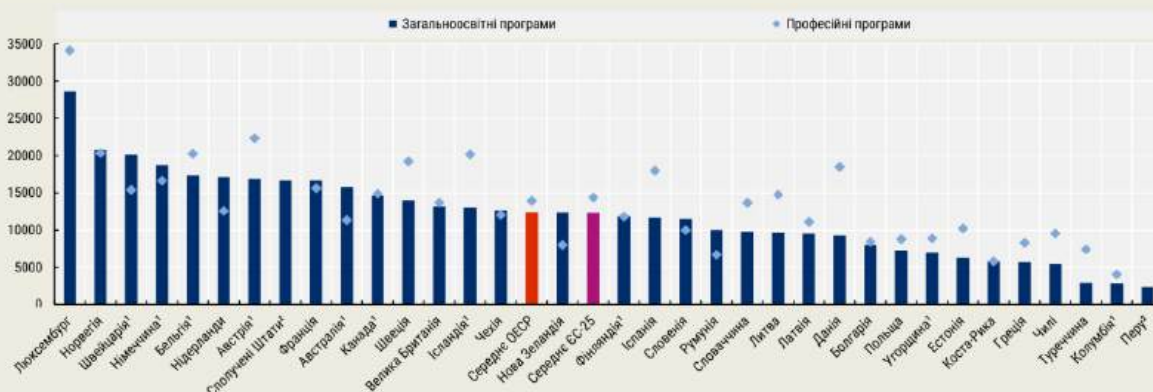
Розділ С4. Як фінансується старша середня освіта?

Ключові положення

- У середньому по країнах ОЕСР державні видатки на старшу середню освіту становлять 13 174 дол. США в розрахунку на одного здобувача освіти (12 421 дол. США на загальноосвітніх програмах і 13 901 дол. США на професійних програмах). У середньому це відповідає 19% ВВП на душу населення для загальноосвітніх програм і 22% ВВП на душу населення для професійних програм.
- Найбільшою складовою видатків на заклади освіти є оплата праці персоналу, яка охоплює не лише заробітну плату педагогічного та непедагогічного персоналу, а й інші види виплат, зокрема пенсійне забезпечення та медичне страхування. У середньому країни ОЕСР витрачають на оплату праці персоналу в державних закладах старшої середньої освіти 10 212 дол. США в розрахунку на одного здобувача освіти, що становить понад половину загальних видатків з усіх джерел у розрахунку на одного здобувача освіти на цьому рівні (14 847 дол. США).
- У середньому по країнах ОЕСР видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача старшої середньої освіти зросли з 8 432 дол. США у 2015 році до 9 105 дол. США у 2023 році (з урахуванням інфляції та відмінностей у купівельній спроможності між країнами). Зростання зафіксовано у двох третинах країн ОЕСР, а скорочення — у решті третини; у багатьох випадках ці зміни зумовлені динамікою контингенту здобувачів освіти: скорочення їхньої кількості, як правило, призводить до зростання видатків на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти, оскільки кадрове забезпечення пристосовується до зміни кількості здобувачів освіти не відразу.

Рисунок С4.1. Державні видатки на заклади старшої середньої освіти в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання, за спрямуванням програм (2023)

Прямі видатки на заклади освіти в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. відповідну таблицю.

2. Звітний період — 2022 рік.

Дані див. у таблиці С1.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/83o9jl>.

Контекст

Саме на рівні старшої середньої освіти багато країн починають диференціювати освітню пропозицію, даючи здобувачам освіти змогу обирати між різними програмами або спрямовуючи їх на певні освітні траєкторії. Через таку різноманітність пов'язані з нею витрати та механізми фінансування різнитимуться не лише між країнами, а й у межах країн — залежно від типу програми.

Загальноосвітні програми старшої середньої освіти відіграють ключову роль у підготовці молоді до подальшого навчання, часто на рівні вищої освіти, і меншою мірою — до виходу на ринок праці. У межах загальноосвітніх програм здобувачі освіти часто мають змогу поглиблено вивчати певні галузі. Крім того, у більшості країн ОЕСР на цьому рівні існує одна або кілька професійних траєкторій. Витрати на реалізацію цих програм різняться залежно від їхньої тривалості та форм реалізації (від програм, що повністю реалізуються в закладах освіти з практичною підготовкою в шкільних майстернях, до програм учнівства, за якими молодь проводить більшу частину часу на робочому місці). У кількох країнах ОЕСР окремої професійної траєкторії в початковій старшій середній освіті немає або вона дуже незначна (наприклад, у Канаді, за винятком провінції Квебек, Новій Зеландії та Сполучених Штатах). У цих країнах ключову роль у підготовці молоді до ринку праці відіграють програми післясередньої невищої освіти та короткого циклу вищої освіти.

У цьому розділі розглянуто механізми фінансування старшої середньої освіти, передусім відмінності між загальноосвітніми та професійними програмами. Таблиці цього розділу охоплюють також програми післясередньої освіти, але менш докладно, з огляду на порівняно невеликий обсяг цього рівня освіти в середньому по країнах ОЕСР.

Інші висновки

- У більшості країн державні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти на професійних програмах старшої середньої освіти (13 901 дол. США в середньому по країнах ОЕСР) перевищують відповідні видатки на загальноосвітніх програмах (12 421 дол. США).
- У деяких країнах видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти змінювалися по-різному на загальноосвітніх і професійних програмах: у 4 із 20 країн ОЕСР, щодо яких наявні дані, видатки на програмах одного типу зросли, а на програмах іншого — скоротилися. Імовірно, це значною мірою зумовлено відмінностями в динаміці контингенту, коли скорочення кількості здобувачів освіти на професійних програмах супроводжується її зростанням на загальноосвітніх.
- Попри загальне зростання в середньому, у третині країн ОЕСР видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти у 2015–2023 роках скоротилися.

Аналіз

Державні видатки на старшу середню освіту

Видатки в розрахунку на одного здобувача освіти

На рисунку С4.1 показано державні видатки в розрахунку на одного здобувача старшої середньої освіти на загальноосвітніх і професійних програмах. У середньому уряди країн ОЕСР витрачають 12 421 дол. США в розрахунку на одного здобувача освіти на загальноосвітніх програмах старшої середньої освіти і 13 901 дол. США — на професійних. Ці дані відображають видатки після здійснення державно-приватних трансфертів, тобто державні субсидії приватному сектору (наприклад, компаніям, що забезпечують навчання за програмами учнівства), тут не враховано в складі державних видатків, оскільки їх вважають прямими видатками з приватних джерел.

У більшості країн державні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти на професійних програмах перевищують відповідні видатки на загальноосвітніх програмах навіть без урахування державно-приватних трансфертів, поширених у деяких країнах саме на професійних програмах. Вищі витрати на професійні програми можуть бути зумовлені низкою чинників. Для реалізації деяких професійних

програм закладам освіти потрібно закуповувати технічне обладнання та підтримувати його в актуальному стані, що може бути дорого, особливо в галузях, де широко застосовують передові технології. Це створює додаткові витрати, особливо на програмах, де більша частина практичної підготовки відбувається в шкільних майстернях.

Ще одним чинником вищих витрат на професійні програми є те, що для деяких курсів потрібні менші класи: практична підготовка майбутніх електриків у шкільній майстерні потребує менших груп, ніж урок біології, зосереджений на теорії. На середні витрати в різних країнах впливає також розподіл здобувачів освіти за галузями знань. У країнах, де більша частка здобувачів професійної освіти навчається за такими напрямками, як будівництво та виробництво, витрати на її забезпечення будуть вищими, ніж у країнах, де професійні програми більше орієнтовані на сферу послуг.

Якщо значну частку витрат на підготовку беруть на себе компанії, державні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти на професійних програмах можуть бути нижчими, ніж на загальноосвітніх. Таку ситуацію спостерігаємо в кількох країнах, де поширене учнівство. Наприклад, у Швейцарії професійні програми старшої середньої освіти реалізуються переважно у формі учнівства: учні проводять три або чотири дні на тиждень на підприємстві й один або два дні — у закладі освіти. Витрати на підготовку здебільшого покриває приватний сектор, тому державні видатки на професійні програми старшої середньої освіти (15 390 дол. США) нижчі, ніж на загальноосвітні (20 169 дол. США). Так само видатки в розрахунку на одного здобувача освіти нижчі на професійних програмах у Німеччині (16 605 дол. США порівняно з 18 717 дол. США на загальноосвітніх) і в Нідерландах (12 572 дол. США порівняно з 17 102 дол. США).

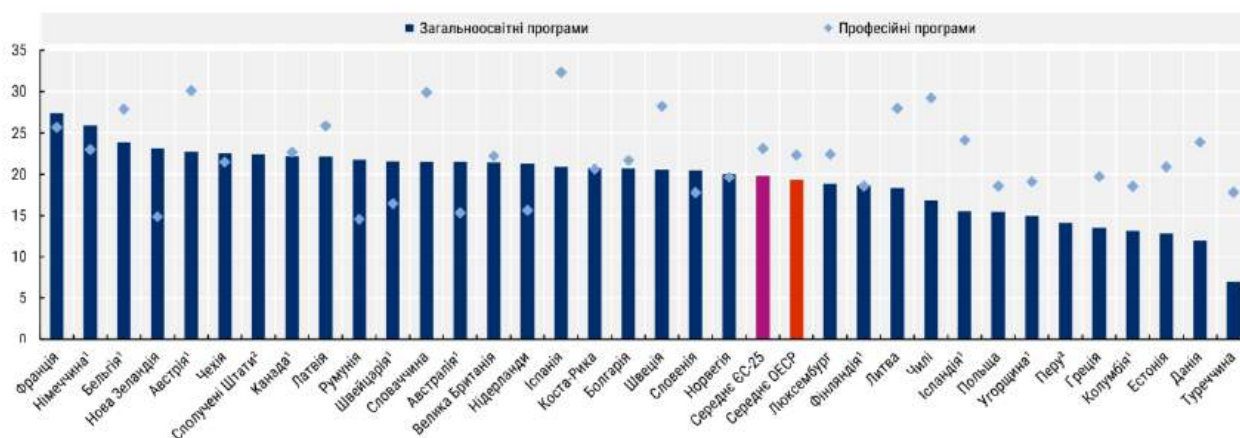
Видатки в розрахунку на одного здобувача освіти у відсотках до ВВП на душу населення

Видатки в розрахунку на одного здобувача освіти у відсотках до ВВП на душу населення показують, скільки країна інвестує в кожного здобувача старшої середньої освіти порівняно із середнім обсягом економічного виробництва на одну особу. Цей показник дає уявлення про пріоритетність освіти в розподілі національних ресурсів і дає змогу порівнювати країни з різним рівнем доходу. Він також нівелює відмінності між країнами у відносній чисельності здобувачів освіти на програмах певних типів (на відміну від видатків на освіту у відсотках до ВВП, які будуть вищими для програм, що охоплюють більшу частку населення).

На рисунку С4.2 наведено ці дані за спрямуванням програм. У середньому по країнах ОЕСР державні видатки на старшу середню освіту в розрахунку на одного здобувача освіти становлять 19% ВВП на душу населення для загальноосвітніх програм і 22% ВВП на душу населення для професійних програм. За цим показником відмінності між країнами порівняно невеликі: 18 країн витрачають на одного здобувача загальноосвітніх програм старшої середньої освіти від 20% до 25% ВВП на душу населення, і лише Німеччина та Франція — понад 25%. Видатки на професійні програми різняться між країнами більше. Дев'ять країн витрачають на одного здобувача професійних програм старшої середньої освіти понад 25% ВВП на душу населення, а Австрія, Іспанія та Словаччина — щонайменше 30%.

Рисунок С4.2. Державні видатки на заклади старшої середньої освіти в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання у відсотках до ВВП на душу населення, за спрямуванням програм (2023)

Видатки на заклади освіти



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. відповідну таблицю.

2. Звітний період — 2022 рік.

Дані див. в онлайн-таблиці С4.5. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/83o9ji>.

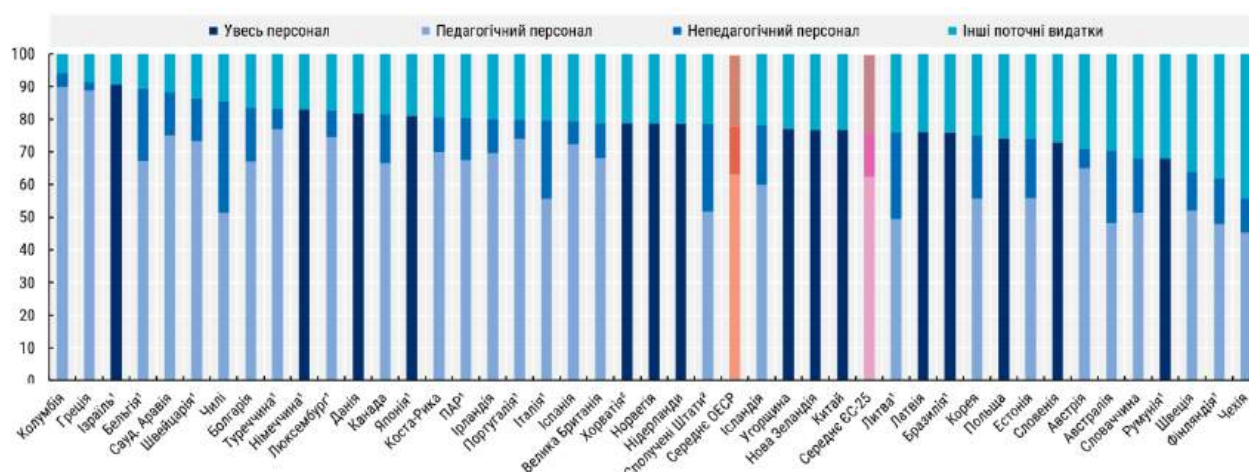
Видатки на оплату праці персоналу та інші види поточних видатків

Видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти дають уявлення про обсяг інвестицій у людські ресурси систем освіти й відображають відмінності між країнами в рівні заробітної плати, кадровому забезпеченні та динаміці контингенту, а також в обсязі соціальних пільг для працівників освіти. Важливо зазначити, що оплата праці персоналу відрізняється від заробітної плати: вона охоплює також інші види виплат, як-от видатки на пенсійне забезпечення (наприклад, пенсійні програми для фінансування пенсійних виплат чинним працівникам освіти), а також виплати, не пов'язані із заробітною платою (наприклад, медичне страхування, допомоги на догляд за дітьми, житлові субсидії чи субсидії на догляд за дітьми). Дані про заробітну плату вчителів наведено в розділі D3.

Оплата праці персоналу є найбільшою складовою видатків на заклади освіти. Подальший аналіз зосереджено на державних закладах освіти, що дає змогу охопити більше країн (відповідні дані не збирають щодо незалежних приватних закладів освіти, а деякі країни не можуть розмежувати різні типи приватних закладів освіти). У середньому країни ОЕСР витрачають на оплату праці персоналу 10 212 дол. США в розрахунку на одного здобувача старшої середньої освіти, що становить понад половину загальних видатків з усіх джерел у розрахунку на одного здобувача освіти на цьому рівні (14 847 дол. США). Як видно з рисунка С4.3, у середньому по країнах ОЕСР на оплату праці педагогічного персоналу припадає майже дві третини поточних видатків на старшу середню освіту. Дані про видатки на педагогічний і непедагогічний персонал, надані країнами ОЕСР, суттєво різняться. У Греції та Колумбії на оплату праці педагогічного персоналу спрямовується понад 80% поточних видатків, тоді як у Литві, Фінляндії та Чехії на цю категорію припадає менше половини поточних видатків.

Рисунок С4.3. Розподіл поточних видатків у державних закладах старшої середньої освіти (2023)

У відсотках



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. відповідну таблицю.

2. Звітний період — 2022 рік.

Дані див. у таблиці С4.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/83o9jl>.

У середньому по країнах ОЕСР на непедагогічний персонал припадає 15% поточних видатків. До цієї категорії належать, наприклад, керівники закладів освіти та інший адміністративний персонал, консультанти, шкільні психологи та медичні працівники. Вона охоплює також персонал поза закладами освіти, як-от інспекторів і працівників органів управління освітою різних рівнів. Конкретний перелік посад у цій категорії різниться між країнами, як і частка видатків на непедагогічний персонал: у Литві та Чилі вона перевищує чверть поточних видатків, про які повідомлено, а в семи країнах становить 10% поточних видатків або менше (рисунок С4.3).

Так само суттєво різниться частка поточних видатків, не пов'язаних з оплатою праці персоналу (інші поточні видатки), яка в середньому по країнах ОЕСР становить 22% поточних видатків. Ця категорія охоплює видатки на послуги сторонніх постачальників (наприклад, утримання шкільних будівель, приготування шкільного харчування та оренду шкільних приміщень), а також видатки на інші ресурси (наприклад, навчальні матеріали, електроенергію, телекомунікаційні послуги та страхування). На цю категорію припадає менше 10% поточних видатків в Ізраїлі, Греції та Колумбії і майже 40% — у Фінляндії та Чехії (рисунок С4.3).

Динаміка видатків на оплату праці персоналу

Динаміка видатків на оплату праці педагогічного та непедагогічного персоналу загалом

У 2015–2023 роках видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача старшої середньої освіти в еквіваленті денної форми навчання зросли в середньому з 8 432 до 9 105 дол. США в країнах ОЕСР, щодо яких наявні дані про динаміку. Більшість країн зафіксували у 2023 році вищий рівень видатків, причому в шести країнах зростання за цей період становило щонайменше 20%. Найбільше відносне зростання спостерігалось в Кореї та Латвії: видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти зросли на 68% у Кореї та на 74% у Латвії (рисунок С4.4).

У деяких країнах важливим чинником динаміки видатків у розрахунку на одного здобувача освіти є демографічні зміни, особливо якщо кількість здобувачів освіти скорочується, а кадрове забезпечення та пов'язані з ним видатки змінюються мало. Це поширена ситуація, оскільки системи освіти часто повільно пристосовуються до демографічних зрушень, а деякі витрати на персонал є фіксованими, принаймні в короткостроковій перспективі. Для класу з меншою кількістю учнів однаково потрібен учитель на кожному уроці, а заклад освіти з меншою кількістю класів однаково потребує керівника, бібліотекаря та медичної сестри. Наприклад, у Кореї значне зростання видатків на оплату праці

персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти значною мірою зумовлене скороченням кількості здобувачів старшої середньої освіти майже на 30% у 2015–2023 роках (OECD, 2026^[1]).

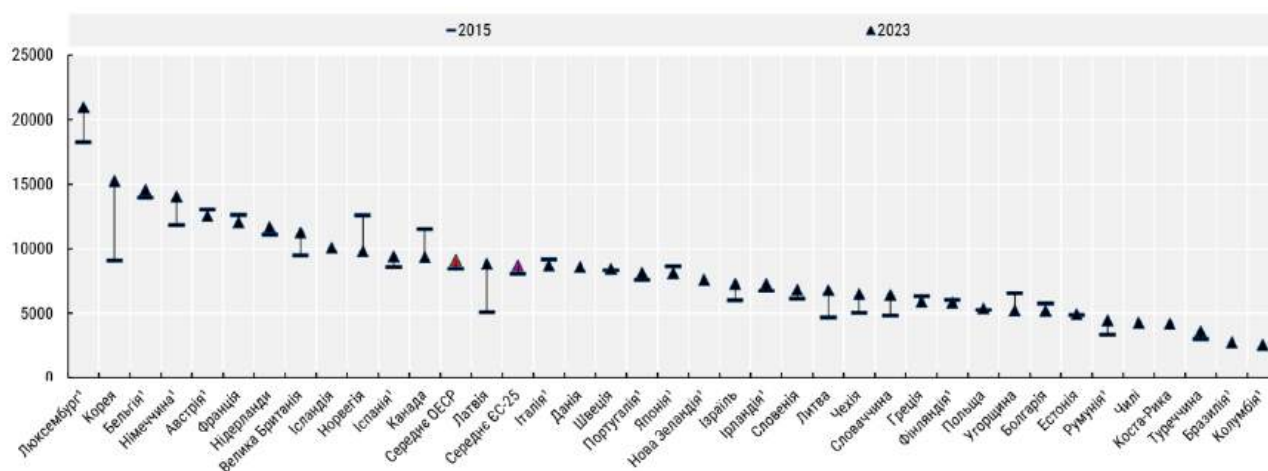
Не всі ці зростання були повністю зумовлені демографічними змінами. Наприклад, у Латвії кількість здобувачів освіти залишалася відносно стабільною, тож зростання видатків у розрахунку на одного здобувача освіти було зумовлене змінами в професійному секторі, де видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти зросли з 4 889 дол. США у 2015 році до 7 027 дол. США у 2023 році. У Литві видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти на професійних програмах старшої середньої освіти також зросли значно більше (на 77%, з 4 210 до 7 433 дол. США), ніж на загальноосвітніх, хоча кількість здобувачів освіти скоротилася на обох траєкторіях. У Туреччині видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти на загальноосвітніх програмах зросли незначно (на 2,8%), а на професійних — суттєво (на 57%).

У меншості країн ОЕСР видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти помітно скоротилися — на 18% або більше в Канаді, Норвегії та Угорщині; ще в семи країнах скорочення було меншим. І тут простежуються певні відмінності між загальноосвітніми та професійними програмами. Наприклад, в Угорщині у 2015–2023 роках видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти на професійних програмах скоротилися більш ніж на 40%, а на загальноосвітніх — лише на 14%. За той самий період кількість здобувачів освіти на професійних програмах збільшилася більш ніж удвічі, а на загальноосвітніх — скоротилася, що значною мірою пояснює зміну видатків на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти (OECD, 2026^[1]). У Норвегії скорочення видатків у розрахунку на одного здобувача освіти на професійних програмах (24%) було дещо більшим, ніж на загальноосвітніх (20%), що збіглося з помірним зростанням кількості здобувачів професійних програм старшої середньої освіти та незначним скороченням кількості здобувачів загальноосвітніх програм на цьому рівні (таблиця С4.3). У кількох країнах видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти на програмах одного типу зросли, а на програмах іншого — скоротилися. Наприклад, у Бельгії видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти на професійних програмах зросли на 11,3%, а на загальноосвітніх — скоротилися на 4,2% (таблиця С4.3).

Важливим чинником тут, очевидно, також є динаміка контингенту. Наприклад, у 2015–2023 роках у Бельгії, Туреччині та Фінляндії кількість здобувачів професійних програм старшої середньої освіти скоротилася, а загальноосвітніх — зросла (OECD, 2026^[1]). За той самий період у Бельгії видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти на професійних програмах зросли, а на загальноосвітніх — скоротилися. У Туреччині вони зростали швидше на професійних програмах, ніж на загальноосвітніх, а у Фінляндії скоротилися на професійних програмах менше, ніж на загальноосвітніх (таблиця С4.3).

Рисунок С4.4. Динаміка видатків на оплату праці персоналу закладів старшої середньої освіти в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання (2015 і 2023)

Видатки в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП, у постійних цінах (2020 = 100)



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. відповідну таблицю. Дані див. у таблиці С4.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/83o9jl>.

Динаміка видатків на оплату праці педагогічного персоналу

У країнах ОЕСР, які можуть надати дані про видатки на оплату праці саме педагогічного персоналу (а не всього персоналу), середній рівень видатків становить 7 706 дол. США. Як і у випадку з оплатою праці всього персоналу, найбільше зростання видатків у розрахунку на одного здобувача освіти у 2015–2023 роках з великим відривом зафіксовано в Кореї — на 60%. У Литві, Словаччині, Великій Британії та Чехії зростання становило від 20% до 30%. П'ять країн повідомляють про скорочення видатків на педагогічний персонал у розрахунку на одного здобувача освіти; найбільше скорочення спостерігалось в Канаді (на 20%) та Італії (на 16,5%) (таблиця С4.3, онлайн-стовпці).

Визначення

Визначення видатків на заклади освіти, державних видатків на заклади освіти та приватних видатків на заклади освіти наведено в розділі С1.

Методологія

Огляд методології, що ґрунтується на спільному зборі даних ЮНЕСКО, ОЕСР та Євростату (UOE), див. у розділі С1. Докладнішу інформацію див. у виданні OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics (OECD, 2018^[2]). Примітки щодо окремих країн див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/DCF64A14-EN>).

Джерела

Огляд джерел даних, що ґрунтуються на спільному зборі даних ЮНЕСКО, ОЕСР та Євростату (UOE), наведено в розділі С1. Додаткову інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/DCF64A14-EN>).

Список використаних джерел

- OECD (2026), *Enrolment data adjusted to the financial year*, Data Explorer. [1]
- OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264304444-EN>. [2]

Таблиці до розділу С4

Таблиці та примітки

Таблиця С4.1	Видатки на заклади старшої середньої та післясередньої невищої освіти в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання (2023)
Таблиця С4.2	Розподіл видатків у державних закладах старшої середньої освіти (2023)
Таблиця С4.3	Динаміка видатків на оплату праці персоналу закладів старшої середньої та післясередньої невищої освіти (2015 і 2023)
Онлайн-таблиця С4.4	Видатки на заклади старшої середньої освіти у відсотках до ВВП (2023)
Онлайн-таблиця С4.5	Видатки на заклади старшої середньої освіти в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання у відсотках до ВВП на душу населення (2023)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/83o9jl>. Інші дані та/або інші показники освіти доступні в OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: а — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряду; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; u — часткові дані; x — дані містяться в іншому стовпці (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця С4.1. Видатки на заклади старшої середньої та післясередньої невищої освіти в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання (2023)

Видатки на заклади освіти в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП, за типами закладів

	Усі заклади старшої середньої освіти (загального та професійного спрямування)						Заклади старшої середньої освіти загального спрямування			Заклади старшої середньої освіти професійного спрямування		
	Загальні видатки (державні, приватні та зовнішні)			Державні видатки			Загальні видатки (державні, приватні та зовнішні)			Загальні видатки (державні, приватні та зовнішні)		
	Державні та приватні	Державні	Приватні	Державні та приватні	Державні	Приватні	Державні та приватні	Державні	Приватні	Державні та приватні	Державні	Приватні
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(13)	(14)	(15)
Країни ОЕСР												
Австралія ¹	18 112	22 605	13 819	14 335	20 603	8 347	20 227	17 097	24 362	13 822	42 172	m
Австрія ²	21 292	22 030	17 122	20 112	21 600	11 697	18 189	18 260	17 821	23 418	24 548	16 572
Бельгія ³	20 117 ^d	23 851 ^d	17 858 ^d	18 936 ^d	22 826 ^d	16 584 ^d	18 441 ^d	22 309 ^d	16 516 ^d	21 481 ^d	24 861 ^d	19 101 ^d
Канада ⁴	16 105 ^d	16 558 ^d	11 409	14 615 ^d	15 722 ^d	3 153	16 087 ^d	16 581 ^d	11 109	16 407 ^d	16 189 ^d	20 579
Чилі	7 635	7 783	7 553	6 132	7 783	5 210	7 212	7 222	7 206	9 878	9 884	9 872
Колумбія ⁵	3 199 ^u	4 289 ^u	356 ^u	3 191 ^u	4 279	356 ^u	2 874 ^u	4 289 ^u	284 ^u	4 046 ^u	4 289 ^u	1 207 ^u
Коста-Рика	m	m	m	5 802	5 951	586	m	m	m	m	m	m
Чехія	14 337	15 505	8 760	12 183	14 448	1 376	14 345	15 330	9 030	14 333	15 570	8 676
Данія	13 358	13 071	26 356	12 966	12 949	13 738	9 794	9 251	26 526	18 690	18 645	25 172
Естонія	8 264	8 049	12 992	7 877	7 857	8 316	6 713	6 219	13 320	10 579	10 603	5 196
Фінляндія ³	11 902 ^d	11 849 ^d	12 067 ^d	11 810 ^d	11 784 ^d	11 891 ^d	11 908	12 051	10 582	11 900 ^d	11 738 ^d	12 267 ^d
Франція	19 527	x(1)	x(1)	16 311	x(4)	x(4)	18 175	x(7)	x(7)	22 033	x(13)	x(13)
Німеччина ⁶	23 653 ^d	19 351 ^d	33 124 ^d	17 638 ^d	18 957 ^d	14 733 ^d	19 238	19 710	15 936	27 880 ^d	18 760 ^d	37 315 ^d
Греція	8 012	7 645	14 531	6 528	6 890	93	7 235	6 853	11 781	9 635	9 176	188 489
Угорщина ⁴	8 849	8 213	10 415 ^d	7 923	7 910	7 955	8 098	6 416	10 415 ^d	9 561	9 394	10 415 ^d
Ісландія ⁴	16 502 ^d	16 897 ^d	15 102 ^u	15 024 ^d	15 403 ^d	13 681 ^u	14 276 ^d	13 749 ^d	16 839 ^u	22 129 ^d	26 970 ^d	12 928 ^u
Ірландія ⁷	13 297 ^u	13 326	6 754 ^u	12 763 ^u	12 820	m	38 ^u	x(2)	6 754 ^u	x(2)	x(2)	a
Ізраїль	12 798 ^d	8 044 ^d	39 660 ^d	10 831 ^d	7 953 ^d	27 099 ^d	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)
Італія ³	13 978 ^d	14 945 ^d	5 436 ^d	13 155 ^d	14 437 ^d	1 823 ^d	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)
Японія ⁸	13 523 ^d	x(1)	x(1)	11 005 ^d	x(4)	x(4)	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)
Корея	26 498	29 247	22 486	24 457	27 724	19 688	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)
Латвія	11 441	11 234	13 509	10 173	10 628	5 610	10 735	10 390	12 846	12 386	12 230	18 691
Литва	11 712	11 675	12 749	11 058	11 214	6 645	10 134	9 999	12 989	15 855	15 900	7 301
Люксембург	33 648	35 671	25 053	31 821	35 671	15 463	32 726	38 401	19 136	34 319	34 089	36 086
Мексика ⁹	m	3 672 ^u	m	m	3 672 ^u	m	m	3 814 ^u	m	m	3 446 ^u	m
Нідерланди	19 806	20 411	19 752	13 995	19 715	13 488	18 303	20 411	17 566	20 494	a	20 494
Нова Зеландія	13 939	14 193	11 944	11 355	12 335	3 640	15 040	14 772	18 980	10 326	11 742	6 570
Норвегія	22 438	20 744	39 242	20 521	20 744	18 309	20 911	22 170	11 026	23 786	19 539	78 045
Польща	9 577	9 284	11 742	8 103	8 340	6 359	8 801	8 367	11 052	10 213	9 972	12 822
Португалія ³	15 034 ^d	16 598	10 182 ^d	12 730 ^d	16 251 ^d	1 807	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)
Словаччина	13 397 ^u	14 107	10 131 ^u	12 375	13 112	8 986	10 686 ^u	11 303	8 781 ^u	14 707 ^u	15 307	11 218 ^u
Словенія	12 190	12 235	11 204	10 472	10 703	5 419	13 164	12 946	16 317	11 721	11 904	6 477
Іспанія	15 817	17 433	11 691	13 716	16 945	5 472	14 159	15 013	12 220	19 220	21 920	10 255
Швеція	16 078	16 272	15 536	16 010	16 245	15 353	14 108	14 243	13 778	19 225	19 222	19 234
Швейцарія ¹⁰	23 824 ^{d,u}	x(1)	x(1)	17 098 ^d	17 127 ^d	16 934 ^d	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)	x(1)
Туреччина	5 399	5 034	8 820	4 429	4 843	540	4 163	3 470	9 945	7 819	7 993	5 685
Велика Британія	17 008	14 766	17 622	13 311	14 099	13 095	17 753	14 766	19 015	15 047	a	15 047
Сполучені Штати ¹¹	18 117	18 202	17 202	16 686	18 039	2 002	18 117	18 202	17 202	a	a	a
Середнє ОЕСР	15 288	14 847	15 521	13 174	14 099	8 984	13 388	13 573	13 770	16 104	16 387	23 681
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	5 486	6 629	2 527	5 478	6 618	2 527	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)
Бразилія ¹²	m	5 711 ^{d,u}	m	4 519 ^d	5 711 ^d	a	m	m	m	m	m	m
Болгарія	8 665	8 383	20 431	8 227	8 358	2 792	8 532	8 255	15 537	8 775	8 485	33 711
Китай	6 050	6 297	4 862	4 815	5 742	363	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)
Хорватія ¹¹	8 837 ^d	7 886 ^u	9 688 ^u	7 358	7 503	4 044	x(1)	x(2)	x(3)	x(1)	x(2)	x(3)
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу ¹¹	2 625	x(1)	x(1)	2 351	x(4)	x(4)	2 625	x(7)	x(7)	a	a	a
Румунія	9 203	9 272	6 517	8 098	8 150	6 066	11 346	11 506	7 062	7 603	7 636	5 631
Саудівська Аравія	m	10 587	m	8 959	10 587	29	m	x(2)	m	m	x(2)	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	3 486	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	14 480	14 512	14 317	12 894	13 971	8 074	12 949	13 862	13 617	16 382	15 787	25 256
Середнє G20	15 288	13 354	m	12 122	12 160	6 027	m	m	m	m	m	m

Примітка. Стовпці з державними видатками на заклади старшої середньої освіти загального та професійного спрямування, а також з усіма видатками на заклади післясередньої невищої освіти доступні онлайн.

1. Включає стипендії та інші гранти домогосподарствам і здобувачам освіти.
2. Видатки на післясередню освіту не включають видатків місцевих органів влади на приватні заклади освіти (онлайн-стовпці).
3. Включає видатки на заклади післясередньої невищої освіти.
4. Включає деякі видатки поза закладами освіти.
5. Не включає приватних, зовнішніх і деяких видатків місцевих органів влади.
6. Включає видатки на заклади базової середньої освіти професійного спрямування.
7. Не включає видатків на незалежні приватні заклади освіти.
8. Включає трансфери та платежі від держави неосвітньому приватному сектору, а також видатки на заклади післясередньої невищої освіти.

9. Не включає видатків місцевих органів влади.

10. Включає видатки на заклади післясередньої невищої освіти. Не включає видатків із приватних джерел.

11. Звітний період — 2022 рік.

12. Включає видатки на заклади післясередньої невищої освіти. Не включає видатків із приватних і зовнішніх джерел.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/83o9jl>.

Таблиця С4.2. Розподіл витратів у державних закладах старшої середньої освіти (2023)

Витрати з усіх джерел

	Усі заклади старшої середньої освіти (загального та професійного спрямування)											
	Розподіл поточних і капітальних витратів		Розподіл поточних витратів за категоріями персоналу				Розподіл поточних витратів за видами оплати праці					
	Капітальні	Поточні	Педагогічний персонал	Непедагогічний персонал	Учась персонал	Інші поточні витрати	Заробітна плата	Пенсійне забезпечення	Інші виплати персоналу, крім заробітної плати	Оплата праці всього персоналу	Інші поточні витрати	Витрати на оплату праці персоналу в розрахунок на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання (в еквіваленті доларів США, конвертованих за ППС для ВВП)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Країни ОЕСР												
Австралія	11	89	48	22	70	30	60	7	3	70	30	m
Австрія	2	98	65	6	71	29	70	1	0	71	29	15 389
Бельгія ¹	4 ^d	96 ^d	67 ^d	22 ^d	90 ^d	10 ^d	x(10)	x(10)	x(10)	90 ^d	10 ^d	20 486 ^d
Канада	10	90	66	15	82	18	66	5	11	82	18	12 036
Чилі	3	97	51	34	85	15	73	7	5	85	15	6 438
Колумбія	m	100,0	90	4	94	6	34	32	29	94	6	4 050,4
Коста-Рика	3	97	70	11	81	19	33	6	42	81	19	4 816
Чехія	8	92	45	11	56	44	41	9	6	56	44	7 981
Данія	6	94	x(5)	x(5)	82	18	x(10)	x(10)	x(10)	82	18	9 992
Естонія	3	97	56	18	74	26	55	11	8	74	26	5 772
Фінляндія ¹	7 ^d	93 ^d	48 ^d	14 ^d	62 ^d	38 ^d	51 ^d	9 ^d	2 ^d	62 ^d	38 ^d	6 837 ^d
Франція	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Німеччина ²	9 ^d	91 ^d	x(5)	x(5)	83 ^d	17 ^d	m	m	m	83 ^d	17 ^d	14 557 ^d
Греція	3	97	89	3	92	8	64	25	3	92	8	6 783
Угорщина	5	95	x(5)	x(5)	77	23	66	8	3	77	23	6 010
Ісландія	1	99	60	18	78	22	x(10)	x(10)	x(10)	78	22	13 009
Ірландія	15	85	70	10	80	20	m	m	m	80	20	8 624
Ізраїль ³	9 ^d	91 ^d	x(5)	x(5)	91 ^d	9 ^d	x(10)	x(10)	x(10)	91 ^d	9 ^d	6 631 ^d
Італія ¹	7 ^d	93 ^d	56 ^d	24 ^d	80 ^d	20 ^d	79 ^d	1 ^d	0 ^d	80 ^d	20 ^d	11 121 ^d
Японія ¹	10 ^d	90 ^d	x(5)	x(5)	81 ^d	19 ^d	66 ^d	15 ^d	x(10)	81 ^d	19 ^d	10 723 ^d
Корея	16	84	56	19	75	25	59	11	5	75	25	19 503
Латвія	11	89	x(5)	x(5)	76	24	60	14	2	76	24	7 669
Литва ⁴	11	89	49	27	76	24	74 ^d	x(7)	2	76	24	7 906
Люксембург ⁵	7	93 ^d	75 ^d	8	83 ^d	17	73	6	3	83 ^d	17	27 460 ^d
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	12	88	x(5)	x(5)	79	21	x(10)	x(10)	x(10)	79	21	14 102
Нова Зеландія	12	88	m	m	77	23	x(10)	x(10)	x(10)	77	23	9 571
Норвегія	14	86	x(5)	x(5)	79	21	63	16	0	79	21	14 066
Польща	7	93	x(5)	x(5)	74	26	62	10	2	74	26	6 453
Португалія ¹	5 ^d	95 ^d	74 ^d	6 ^d	80 ^d	20 ^d	x(10)	x(10)	x(10)	80 ^d	20 ^d	10 350 ^d
Словаччина	18	82	51	17	68	32	50	7	11	68	32	7 865
Словенія	7	93	x(5)	x(5)	73	27	63	6	4	73	27	8 210
Іспанія	6	94	72	7	80	20	x(10)	x(10)	x(10)	80	20	13 052
Швеція	6	94	52	12	64	36	43	12	9	64	36	9 757
Швейцарія ¹	10 ^d	90 ^d	73 ^d	13 ^d	86 ^d	14 ^d	71 ^d	14 ^d	1 ^d	86 ^d	14 ^d	13 381 ^d
Туреччина ⁶	9	91 ^d	77	6	83	17 ^d	72	7	4	83	17 ^d	3 967
Велика Британія	10	90	68	11	79	21	50	28	1	79	21	10 513
Сполучені Штати ⁷	10	90	52	27	79	21	x(10)	x(10)	x(10)	79	21	12 933
Середнє ОЕСР	8	92	63	15	78	22	60	11	7	78	22	10 515
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	4	96	61	39	100	m	x(10)	x(10)	x(10)	100	m	5 904
Бразилія ¹	5 ^d	95 ^d	m	m	76 ^d	24 ^d	56 ^d	11 ^d	9 ^d	76 ^d	24 ^d	4 136 ^d
Болгарія	6	94	67	16	84	16	69	10	5	84	16	6 619
Китай	20	80	x(5)	x(5)	77	23	x(10)	x(10)	x(10)	77	23	3 980
Хорватія ⁷	6	94	x(5)	x(5)	79	21	76	0	3	79	21	6 492
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія ⁸	3	97	x(5)	x(5)	68	32	65	0	3	68	32	5 596
Саудівська Аравія	2	98	75	13	88	12	x(10)	x(10)	x(10)	88	12	9 167
Південно-Африканська Республіка ⁹	4 ^d	96	67 ^d	13 ^d	80 ^d	20 ^d	x(10)	x(10)	x(10)	80 ^d	20 ^d	2 698 ^d
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	7	93	62	13	76	24	63	8	4	76	24	10 212
Середнє G20	9	91	m	m	81	21	m	m	m	81	21	9 326

Примітка. Стовпці з розподілом витратів у закладах старшої середньої освіти загального та професійного спрямування доступні онлайн.

1. Включає витрати на заклади післясередньої невищої освіти.
2. Включає витрати на заклади базової середньої освіти професійного спрямування.
3. Включає витрати на заклади базової середньої освіти.

4. Видатки на заробітну плату включають видатки на пенсійне забезпечення.
5. Включає видатки на заклади короткого циклу вищої освіти.
6. Включає видатки на допоміжні послуги.
7. Звітний період — 2022 рік.
8. Не включає видатків на непедagogічний персонал.
9. Включає видатки на заклади вищої освіти.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/83o9jl>.

Таблиця С4.3. Динаміка видатків на оплату праці персоналу закладів старшої середньої та післясередньої невищої освіти (2015 і 2023)

Видатки в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання, в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП, з усіх джерел, за рівнями освіти, у постійних цінах (2020 = 100)

	Видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання											
	Усі заклади старшої середньої освіти (загального та професійного спрямування)			Заклади старшої середньої освіти загального спрямування			Заклади старшої середньої освіти професійного спрямування			Заклади післясередньої невищої освіти		
	Зміна у 2015–2023 роках (%)	2015	2023	Зміна у 2015–2023 роках (%)	2015	2023	Зміна у 2015–2023 роках (%)	2015	2023	Зміна у 2015–2023 роках (%)	2015	2023
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Країни ОЕСР												
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія ¹	–3,8	13 035	12 541	–5,8	11 422	10 765	–2,4	14 098	13 757	–8,3	2 059	1 889
Бельгія ²	4,3 ^d	13 954 ^d	14 560 ^d	–4,2 ^d	13 863 ^d	13 277 ^d	11,3 ^d	14 015 ^d	15 604 ^d	m	x(2)	x(3)
Канада	–18,8	11 522	9 356	m	m	9 346	m	m	9 532	m	m	m
Чилі	m	m	4 267	m	m	4 147	m	m	4 904	m	a	a
Колумбія ³	m	m	2 562 ^u	m	m	2 302 ^u	m	m	3 239 ^u	m	m	3 425 ^u
Коста-Рика	m	m	4 201	m	m	4 207	m	m	4 189	m	a	a
Чехія	29,6	5 010	6 491	31,6	5 113	6 731	28,8	4 973	6 405	m	m	1 307
Данія	m	m	8 585	m	m	6 456	m	m	11 770	m	m	a
Естонія	2,0	4 840	4 935	–1,2	4 746	4 687	6,2	4 997	5 306	19,5	4 968	5 935
Фінляндія ²	–3,1 ^d	6 036 ^d	5 847 ^d	–9,3	6 567	5 953	–0,6 ^d	5 839 ^d	5 802 ^d	m	x(8)	x(9)
Франція	–4,6	12 603	12 019	–2,9	12 087	11 733	–7,0	13 502	12 551	7,5	8 921	9 587
Німеччина ⁴	18,5 ^d	11 841	14 029 ^d	14,9	10 951	12 581	20,8 ^d	12 756	15 415 ^d	12,6	8 955	10 087
Греція	–6,3	6 309	5 910	–4,2	5 586	5 352	–12,7	8 108	7 075	m	m	5 146
Угорщина	–20,1	6 532	5 216	–13,8	5 434	4 683	–43,7	10 157	5 721	–58,0	12 643	5 313
Ісландія	m	m	10 063	m	m	8 705	m	m	13 494	m	m	14 061
Ірландія ⁵	8,1 ^u	6 717	7 264 ^u	m	6 717	m	m	a	x(3)	69,1	3 999	6 762
Ізраїль	21,6	6 000	7 293	m	x(2)	x(3)	m	x(2)	x(3)	m	0	1 566
Італія ²	–5,2 ^d	9 155	8 679 ^d	m	x(2)	x(3)	m	x(2)	x(3)	m	x(2)	x(3)
Японія ²	–6,5	8 644 ^d	8 083	m	x(2)	x(3)	m	x(2)	x(3)	m	x(2)	x(3)
Корея	67,8	9 087	15 251	m	x(2)	x(3)	m	x(2)	x(3)	a	a	a
Латвія	73,8	5 085	8 835	18,6	5 217	6 189	43,7	4 889	7 027	148,8	5 552	13 812
Литва	45,8	4 662	6 799	35,7	4 833	6 558	76,6	4 210	7 433	79,8	4 214	7 576
Люксембург ⁶	14,8 ^d	18 260	20 965 ^d	18,3	17 229	20 380	13,1 ^d	18 913	21 390 ^d	142,7	1 822	4 423
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a
Нідерланди	5,4	11 085	11 678	21,8	8 724	10 626	–0,9	12 266	12 160	5,0	10 532	11 057
Нова Зеландія ⁷	m	m	7 591 ^u	m	m	8 619 ^u	m	m	4 216 ^u	m	m	4 086 ^u
Норвегія	–22,1	12 578	9 794	–19,9	12 200	9 767	–24,2	12 947	9 818	–13,4	10 377	8 989
Польща	2,2	5 242	5 358	10,1	4 435	4 882	–2,2	5 876	5 749	4,5	1 742	1 821
Португалія ²	7,4 ^d	7 591 ^d	8 149 ^d	m	x(2)	x(3)	m	x(2)	x(3)	m	x(2)	x(3)
Словаччина	33,5	4 800	6 410	36,4	3 912	5 336	30,9	5 291	6 928	27,4	5 292	6 741
Словенія	11,4	6 128	6 823	7,8	6 936	7 477	14,0	5 709	6 509	m	a	a
Іспанія ⁸	9,2	8 593 ^d	9 385	6,2	8 370	8 885	15,0	9 053 ^d	10 410	m	x(2)	a
Швеція	1,4	8 317	8 432	m	m	7 355	m	m	10 152	28,8	3 764	4 847
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина	20,0	2 999	3 599	2,8	2 675	2 749	57,2	3 349	5 263	m	a	a
Велика Британія	18,8	9 469	11 252	11,1	10 617	11 798	28,2	7 656	9 816	m	a	a
Сполучені Штати	m	11 461	m	m	m	m	m	m	m	m	7 752	m
Середнє ОЕСР	10,9	8 432	9 105	m	m	8 520	m	m	9 507	m	m	m
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	4 618	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a
Бразилія ⁹	m	m	2 740 ^{d,u}	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Болгарія	–10,1	5 760	5 179	–4,1	5 315	5 099	–15,3	6 195	5 244	–24,6	26 638	20 095
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a
Хорватія	m	4 059	m	m	x(2)	m	m	x(2)	m	m	a	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	632	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a	m
Румунія ¹⁰	33,3	3 333	4 444	–26,9	7 501	5 484	1758,7	197	3 667	34,3	1 247	1 675
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	10,8	8 039	8 693	6,8	7 802	8 246	101,8	8 476	9 166	32,6	6 823	7 441
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. Стовпці з видатками на педагогічний персонал доступні онлайн.

1. Не включає видатків на заклади післясередньої невищої освіти професійного спрямування.
2. Включає видатки на заклади післясередньої невищої освіти.
3. Не включає видатків у незалежних приватних закладах освіти.
4. Включає видатки на заклади базової середньої освіти професійного спрямування.
5. Не включає видатків на незалежні приватні заклади освіти.
6. Включає видатки на заклади короткого циклу вищої освіти.
7. Не включає видатків у приватних закладах освіти.
8. Дані за 2015 рік включають видатки на заклади післясередньої невищої освіти.

9. Включає видатки на заклади післясередньої невищої освіти. Не включає видатків у незалежних приватних закладах освіти.

10. Не включає видатків на непедагогічний персонал.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/83o9jl>.

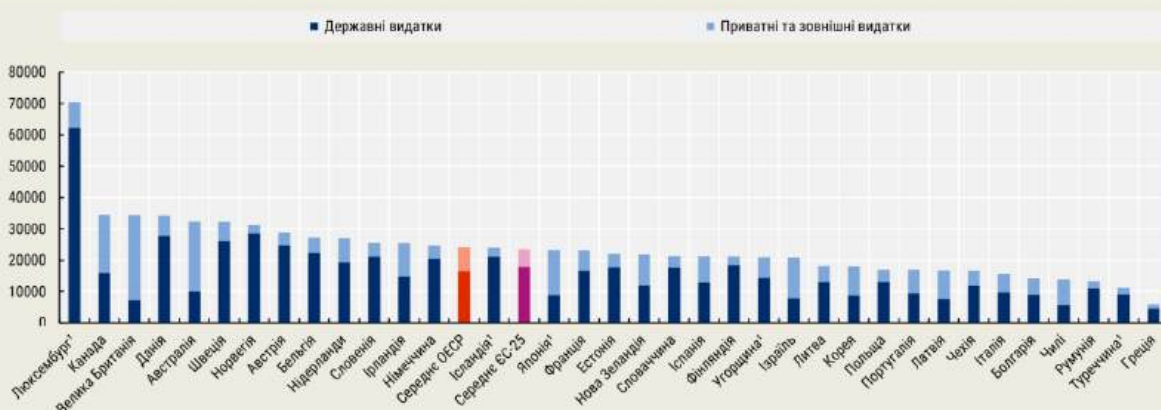
Розділ С5. Як фінансується вища освіта?

Ключові положення

- Видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в закладах освіти рівнів бакалавра, магістра та доктора й надалі суттєво різняться між країнами ОЕСР: від менш ніж 6 000 дол. США в Греції до понад 70 000 дол. США в Люксембурзі.
- Державне фінансування залишається основним джерелом фінансування закладів освіти рівнів бакалавра, магістра та доктора в країнах ОЕСР: у середньому на нього припадає 68% загальних видатків, хоча частка державних джерел коливається від понад 90% у Норвегії до 21% у Великій Британії, що відображає відмінності в політиці щодо плати за навчання та в моделях фінансування.
- На дослідження і розробки в країнах ОЕСР припадає близько третини загальних видатків на заклади освіти рівнів бакалавра, магістра та доктора, що підкреслює подвійну роль закладів вищої освіти — у сфері як навчання, так і досліджень.

Рисунок С5.1. Видатки на заклади освіти рівнів бакалавра, магістра та доктора в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання, за джерелами видатків (2023)

Видатки на заклади освіти в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП, з урахуванням досліджень і розробок



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. відповідну таблицю.

Дані див. у таблиці С5.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/h7ub2s>.

Контекст

Розширення вищої освіти в країнах ОЕСР сприяло ширшому доступу до неї та підвищенню рівня освіти населення, але водночас збільшило обсяг ресурсів, потрібних для забезпечення її якості, рівного доступу та фінансової сталості. Зі зростанням контингенту здобувачів освіти та посиленням тиску на державні бюджети з боку інших пріоритетів, як-от охорона здоров'я, пенсійне забезпечення та оборона, країни застосовують дедалі різноманітніші підходи до фінансування вищої освіти. Ці відмінності відображають не лише різні можливості держави щодо інвестування, а й ширший політичний вибір щодо плати за навчання, механізмів розподілу витрат і ролі держави, домогосподарств та інших приватних суб'єктів у фінансуванні вищої освіти.

Водночас заклади вищої освіти виконують низку функцій, що виходять за межі навчання. У багатьох країнах вони відіграють центральну роль у системах досліджень та інновацій, тож значна частка видатків спрямовується на дослідження і розробки. Як наслідок, відмінності між країнами у видатках у розрахунку на одного здобувача освіти відображають не лише різну вартість навчання, а й відмінності в інституційній структурі, інтенсивності досліджень і кадровому складі.

У цьому розділі розглянуто, як фінансується вища освіта в країнах ОЕСР і країнах-партнерах, шляхом аналізу видатків у розрахунку на одного здобувача освіти, співвідношення державних і приватних джерел фінансування, відмінностей між типами закладів, ролі видатків на дослідження і розробки і розподілу видатків у межах закладів. Також проаналізовано, як змінювалася структура видатків з часом, з акцентом на вплив демографічних змін, кадрових тенденцій і національних політичних пріоритетів на фінансування вищої освіти.

Аналіз зосереджено переважно на програмах рівнів бакалавра, магістра та доктора або еквівалентних, на яких навчається більшість здобувачів вищої освіти в країнах ОЕСР і які забезпечують зіставнішу основу для аналізу. Проте, оскільки програми короткого циклу вищої освіти відіграють важливу роль у деяких системах і можуть мати інші механізми фінансування, таблиці даних наприкінці розділу містять також інформацію щодо цього рівня освіти.

Інші висновки

- Розподіл видатків у всіх закладах вищої освіти помітно різниться між країнами: в Ірландії та Португалії понад 70% ресурсів спрямовується на педагогічний персонал, тоді як на іншому кінці шкали Люксембург спрямовує 92% поточних видатків на непедагогічний персонал та інші поточні видатки, як-от дослідження й операційні витрати.
- Данія та Швеція мають вищі за середні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти на рівнях бакалавра, магістра та доктора або еквівалентних і спрямовують понад 50% цих видатків на дослідження і розробки — це найвищі частки серед країн ОЕСР.
- Австралія, Канада та Велика Британія мають розвинені системи студентських позик, що підтримуються державою й сприяють доступу до вищої освіти, і значно більшою мірою, ніж інші країни ОЕСР, покладаються на видатки домогосподарств. Це частково пояснює, чому видатки в розрахунку на одного здобувача освіти на рівнях бакалавра, магістра та доктора або еквівалентних у цих країнах вищі за середні.

Аналіз

Видатки за джерелами фінансування

У країнах ОЕСР і країнах-партнерах видатки в розрахунку на одного здобувача вищої освіти суттєво різняться як за загальним обсягом інвестицій, так і за співвідношенням державних і приватних джерел фінансування, що відображає відмінності в моделях фінансування та політиці щодо плати за навчання (Johnstone, 2004^[1]; Židonė-Bylė and Krušinskas, 2025^[2]). У середньому по країнах ОЕСР видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання на програмах рівнів бакалавра, магістра та доктора становлять 16 405 дол. США з державних джерел і 7 780 дол. США з приватних і зовнішніх джерел (рисуюнок С5.1). Остання категорія охоплює низку джерел фінансування,

причому в більшості країн найбільша частка приватних видатків припадає на домогосподарства. У середньому по країнах ОЕСР видатки домогосподарств становлять 19% загальних видатків на вищу освіту, тоді як інші приватні суб'єкти забезпечують 9%, а зовнішні джерела — 5% (онлайн-таблиця С1.6).

Загалом дані не виявляють сильного зв'язку між моделлю фінансування та рівнем видатків у розрахунку на одного здобувача освіти в різних країнах. У таких країнах, як Греція, Румунія та Туреччина, зафіксовано відносно низький загальний рівень видатків у розрахунку на одного здобувача освіти в поєднанні з обмеженими приватними та зовнішніми внесками. Наприклад, у Греції загальні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти не перевищують 6 000 дол. США, з яких близько трьох чвертей забезпечує державне фінансування, що свідчить про обмежені загальні інвестиції в програми рівнів бакалавра, магістра та доктора (рисунок С5.1).

Натомість Люксембург і країни Північної Європи мають одні з найвищих загальних видатків у розрахунку на одного здобувача освіти й значною мірою покладаються на державне фінансування. Люксембург має безперечно найвищі загальні видатки — понад 70 000 дол. США в розрахунку на одного здобувача освіти, майже 90% яких фінансується державою. Так само Данія, Норвегія та Швеція витрачають понад 31 000 дол. США в розрахунку на одного здобувача освіти, тоді як на приватне фінансування припадає менше п'ятої частини загальних видатків. Фінляндія та Ісландія також мають моделі фінансування з виразною державною орієнтацією: на приватні та зовнішні видатки там припадає лише близько 12% загальних видатків (рисунок С5.1). Ці закономірності відображають усталену практику країн Північної Європи надавати вищу освіту вітчизняним здобувачам безоплатно або за низьку плату в поєднанні з розвиненими механізмами державної підтримки здобувачів освіти (див. рисунок С5.6 в (OECD, 2025^[3])).

Інші країни застосовують інший підхід і для забезпечення високого рівня видатків значною мірою покладаються на приватне та зовнішнє фінансування. У Великій Британії загальні видатки перевищують 34 000 дол. США в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання, і майже 80% з них надходить із приватних і зовнішніх джерел — це найбільша частка серед країн ОЕСР із наявними даними. Значною мірою це зумовлено необмеженою платою за навчання для міжнародних студентів, тоді як для вітчизняних здобувачів освіти цей показник, імовірно, нижчий, оскільки розмір їхньої плати за навчання обмежено. Австралія також поєднує високі загальні видатки на програми рівнів бакалавра, магістра та доктора (понад 32 000 дол. США) з великими приватними та зовнішніми внесками, на які припадає близько 70% загального обсягу. У Канаді, де видатки в розрахунку на одного здобувача освіти так само високі, приватне та зовнішнє фінансування дещо перевищує державне і становить 54% загальних видатків (рисунок С5.1).

В інших країнах, де переважають приватні та зовнішні джерела, загальний рівень видатків помірніший. В Ізраїлі та Японії на такі джерела припадає близько 60% загальних видатків у розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання. Чилі, Корея та Латвія також порівняно значною мірою покладаються на приватне та зовнішнє фінансування, що становить понад половину загальних видатків (рисунок С5.1). У Чилі гарантована державою студентська позика («Crédito con Aval del Estado» — пільгова схема фінансування вищої освіти з низькою відсотковою ставкою) класифікується як приватні видатки. Однак на практиці держава, як правило, заздалегідь оплачує портфелі позик здобувачів освіти з вищим ризиком, а також здійснює виплати в разі неповернення позик. Як наслідок, значну частку того, що обліковується як приватне фінансування, зрештою покриває держава.

Ці відмінності в структурі фінансування тісно пов'язані з політикою країн щодо плати за навчання та підтримки здобувачів освіти. Країни Північної Європи поєднують безоплатне навчання або низьку плату за нього з широкою державною фінансовою підтримкою здобувачів освіти, що відображає модель, за якої вища освіта фінансується переважно через прогресивне оподаткування. Натомість Австралія, Англія (Велика Британія), Канада, Нова Зеландія та Сполучені Штати більшою мірою покладаються на плату за навчання та приватні внески, часто в поєднанні з розвиненими системами студентських позик, що сприяють доступу до освіти. Інші країни, зокрема Німеччина, Франція та Швейцарія, як правило, поєднують помірну плату за навчання з адреснішими формами державної підтримки. Ці різні підходи ілюструють розмаїття політичних рішень, які ухвалюють країни, щоб збалансувати фінансову сталість, доступність і рівність у системах вищої освіти (OECD, 2025^[3]).

Видатки за типами закладів

Видатки в розрахунку на одного здобувача освіти суттєво різняться також залежно від типу закладу вищої освіти, що відображає різноманітність інституційних профілів і механізмів фінансування в системах вищої освіти (рисунок С1.2). Нині в середньому по країнах ОЕСР вищу освіту має близько половини осіб віком 25–34 роки порівняно з менш ніж третинною осіб віком 55–64 роки, що свідчить про значне розширення вищої освіти (див. розділ А1 та OECD Data Explorer — Education and Skills (OECD, 2026^[4])). З розширенням доступу деякі системи вищої освіти також урізноманітнили форми надання освітніх послуг (OECD, 2025^[5]; Teixeira et al., 2022^[6]), спираючись не лише на державні заклади, а й на приватні заклади, що залежать від державного фінансування, і незалежні приватні заклади (див. вставку С5.1).

Вставка С5.1. Типи закладів освіти

Заклади освіти можна поділити на дві категорії: **державні** та **приватні**. Заклад класифікується як приватний, якщо загальний контроль над ним і управління ним здійснює недержавна організація (наприклад, церква, профспілка, комерційне підприємство або іноземна чи міжнародна установа) і якщо більшість членів його керівного органу не призначається державним органом. Приватні заклади можна додатково поділити на приватні заклади, що залежать від державного фінансування, і незалежні приватні заклади.

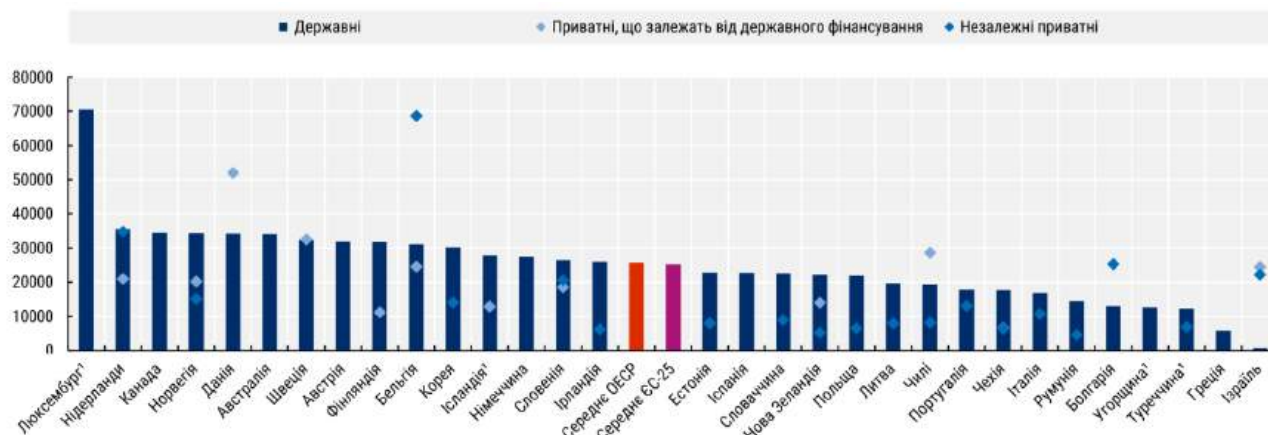
Приватний заклад, що залежить від державного фінансування, — це приватний заклад, який отримує від державних органів 50% або більше свого базового фінансування або педагогічному персоналу якого заробітну плату виплачує державний орган чи безпосередньо держава.

Незалежний приватний заклад — це приватний заклад, який отримує від державних органів менше ніж 50% свого базового фінансування і педагогічному персоналу якого заробітну плату не виплачує державний орган.

У більшості країн ОЕСР із наявними даними видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання в державних закладах вищі, ніж у приватних, що відображає їхню центральну роль у здійсненні як навчання, так і досліджень, а також їхній доступ до основних потоків державного фінансування. Там, де існують приватні заклади, що залежать від державного фінансування, рівень видатків у розрахунку на одного здобувача освіти в них часто нижчий, ніж у державних закладах. Почасти це пояснюється тим, що вони функціонують за рахунок поєднання державних трансферів і приватних ресурсів та отримують у розрахунку на одного здобувача освіти менше прямого державного фінансування, ніж державні заклади. Як наслідок, рівень видатків у таких закладах часто нижчий, ніж у державному секторі (рисунок С5.2).

Рисунок С5.2. Видатки на заклади освіти рівнів бакалавра, магістра та доктора в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання, за типами закладів (2023)

Видатки на заклади освіти в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП, з урахуванням досліджень і розробок



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. відповідну таблицю.
Дані див. у таблиці С5.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/h7ub2s>.

Видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в незалежних приватних закладах суттєво різняться між країнами. У деяких системах такі заклади функціонують із відносно низькими видатками в розрахунку на одного здобувача освіти, однак там, де вони невеликі, спеціалізовані або висококонкурсні, видатки в розрахунку на одного здобувача освіти можуть бути порівняно високими. Так є в Бельгії, де в незалежних приватних закладах навчається менше ніж 1% здобувачів освіти, а надзвичайно високі видатки в розрахунку на одного здобувача освіти (68 644 дол. США) майже повністю припадають на тих, хто навчається в Європейському коледжі (College of Europe), який отримує значне фінансування від Європейського Союзу. Натомість у Новій Зеландії, де в незалежних приватних закладах навчається так само невелика частка здобувачів освіти, видатки значно помірніші — лише 5 274 дол. США в розрахунку на одного здобувача освіти (рисунок С5.2).

У Кореї значна частка здобувачів освіти навчається в приватних закладах (OECD, 2025^[5]). Це усталена особливість цієї системи: приватні заклади історично відігравали центральну роль у задоволенні зростаючого попиту на вищу освіту. Як наслідок, приватні заклади є не маргінальними постачальниками освітніх послуг, а основною складовою системи вищої освіти. Попри велику частку контингенту, видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання в незалежних приватних закладах становлять менше ніж половину видатків у державних закладах (рисунки С5.2 і С1.2). Це може відображати структурні особливості системи: обмежена діяльність у сфері досліджень і розробок може знижувати витрати на одного здобувача освіти в приватних закладах, тоді як державні заклади можуть бути більш конкурсними й пропонувати більше програм із вищою вартістю, що підвищує середній рівень видатків.

Видатки на дослідження і розробки

Дослідження і розробки є центральною складовою видатків на вищу освіту, оскільки вони відображають ширшу роль закладів вищої освіти як ключових виробників знань та інновацій, а не лише як постачальників освітніх послуг. Університети належать до основних центрів державних досліджень у багатьох країнах ОЕСР і безпосередньо сприяють науковому прогресу, технологічному розвитку та інноваційному потенціалу. Ця подвійна функція означає, що значна частка видатків у розрахунку на одного здобувача освіти пов'язана з діяльністю, яка виходить за межі навчання. У країнах із сильними дослідницькими системами, як-от у країнах Північної Європи, заклади вищої освіти тісно інтегровані в національні інноваційні екосистеми, сприяючи зростанню продуктивності та довгостроковому економічному розвитку. Наприклад, у Фінляндії 2010 року три провідні університети в галузях науки й технологій, мистецтва й дизайну, а також бізнесу й економіки об'єднали в Університет Аалто, який

посідає високі позиції в міжнародних рейтингах у сфері дослідницької та інноваційної співпраці (OECD, 2022^[7]).

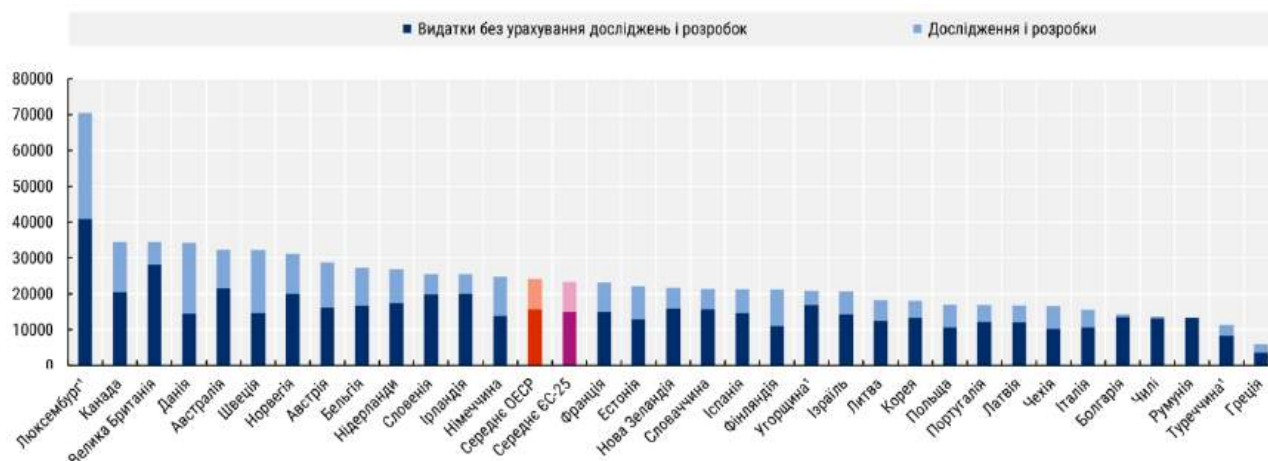
Масштаб цієї подвійної ролі — у сфері навчання й досліджень — суттєво різниться між країнами, що зумовлює відмінності в частці видатків, спрямованих на дослідження і розробки. У середньому по країнах ОЕСР близько третини загальних видатків у розрахунку на одного здобувача освіти пов'язано з дослідженнями і розробками, що становить 8 433 дол. США, тоді як 15 753 дол. США спрямовується на навчання та іншу основну освітню діяльність. Країни з найвищими загальними видатками в розрахунку на одного здобувача освіти, як правило, також спрямовують значні ресурси на дослідження і розробки. У Люксембурзі видатки на дослідження і розробки сягають майже 30 000 дол. США в розрахунку на одного здобувача освіти, що відображає глибоку інтеграцію досліджень у систему вищої освіти. Подібна картина спостерігається в Данії та Швеції, де видатки на дослідження і розробки становлять дуже велику частку загальних видатків (рисунок С5.3).

Натомість Болгарія, Чилі та Румунія вирізняються поєднанням порівняно низького загального рівня видатків у розрахунку на одного здобувача освіти з дуже обмеженими інвестиціями в дослідження і розробки у закладах вищої освіти. У Болгарії та Чилі видатки на дослідження і розробки становлять менше ніж 1 000 дол. США в розрахунку на одного здобувача освіти, а в Румунії вони майже мізерні (28 дол. США в розрахунку на одного здобувача освіти). Варто зазначити, що ці показники не враховують досліджень і розробок, які здійснюються поза закладами вищої освіти. У країнах зі спеціалізованими державними науково-дослідними установами ці дані не охоплюють частку державних досліджень і розробок, що виконуються в таких установах. Наприклад, у Болгарії дослідницька діяльність історично зосереджувалася в державних науково-дослідних установах, а не в університетах (OECD, 2025^[8]). Це засвідчує, що міжнародні порівняння видатків на дослідження і розробки у закладах вищої освіти слід тлумачити з урахуванням ширшої організації національних дослідницьких систем і різних ролей, покладених на університети та неуніверситетські науково-дослідні установи (рисунок С5.3).

Показники досліджень і розробок Румунії відображають її нижчу загальну інвестиційну спроможність: видатки на дослідження і розробки у державному секторі дуже малі й скорочуються, через що країна посідає 27-ме місце серед 27 держав — членів ЄС (European Commission, 2025^[9]). Як і Болгарія, Румунія успадкувала радянську модель організації наукової системи, за якої університети були переважно навчальними закладами, а наукові дослідження здійснювалися в окремих науково-дослідних інститутах. Після 1990 року чисельність персоналу, зайнятого дослідженнями і розробками, у вищій освіті дещо зросла завдяки новій дослідницькій місії університетів. Як член Європейського Союзу (ЄС) з 2007 року, Румунія долучилася до загальноєвропейської мети збільшити видатки на дослідження і розробки до 3% ВВП, але не змогла досягти свого національного цільового показника. Останні тенденції свідчать про спад: Румунія має найнижчу в ЄС інтенсивність досліджень і розробок (European Commission, 2021^[10]). У Чилі видатки на дослідження і розробки належать до найнижчих серед країн ОЕСР, а з університетами співпрацює менше ніж 10% великих компаній, що значно нижче за середнє значення для ОЕСР (29%) (OECD, 2025^[11]).

Рисунок С5.3. Видатки на заклади освіти рівнів бакалавра, магістра та доктора в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання, за складовими видатків (2023)

Видатки на заклади освіти в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. відповідну таблицю.

Дані див. у таблиці С5.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/h7ub2s>.

Розподіл поточних видатків

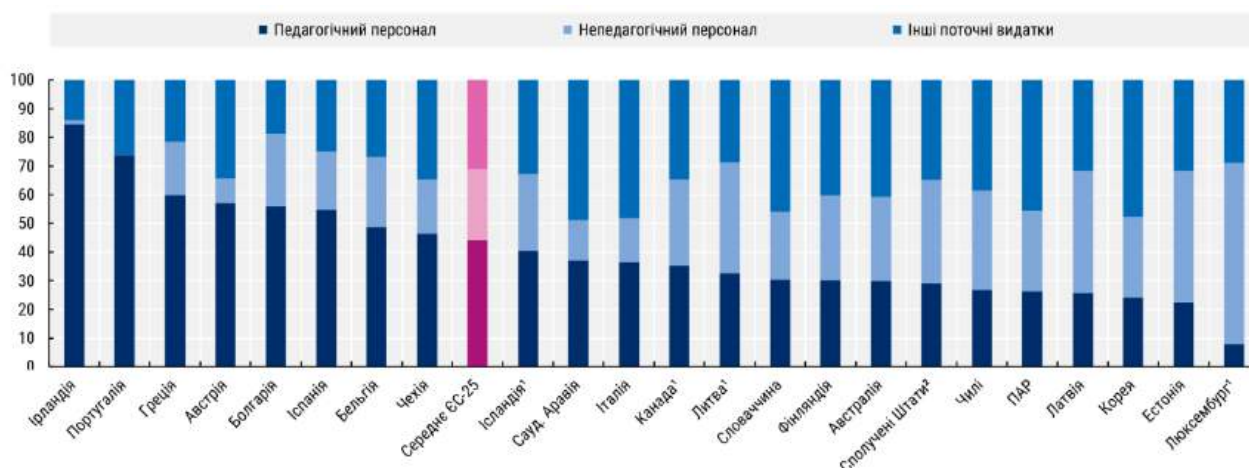
Видатки в закладах вищої освіти розподіляються в різних країнах по-різному, що відображає відмінності в інституційній організації, кадровій структурі та співвідношенні навчальної, адміністративної та іншої операційної діяльності (рисунок С1.4). У середньому по країнах ЄС-25 на педагогічний персонал припадає 44% поточних видатків, на непедагогічний персонал — 25%, а на інші поточні видатки — 31% (рисунок С5.4).

В Ірландії видатки значною мірою зосереджено на педагогічному персоналі: на нього спрямовується 85% поточних видатків; далі йде Португалія (74%). Натомість Люксембург спрямовує відносно велику частку видатків на непедагогічний персонал — 63% видатків, і лише 8% — на педагогічний персонал. Це відображає як потужну дослідницьку спрямованість Люксембурзького університету, так і правила функціонального розподілу, що застосовуються під час звітування про видатки. Зокрема, до категорії непедагогічного персоналу належить велика кількість постдокторських дослідників, докторантів, технічного та адміністративного персоналу, діяльність яких класифікується як дослідницька чи адміністративна, а не як навчальна. Порівняно високі частки видатків на непедагогічний персонал спостерігаються також в Естонії (46%) і Латвії (43%) (рисунок С5.4).

У низці країн значна частка видатків припадає на категорію інших поточних видатків. Вона охоплює видатки на матеріали, операційні витрати та послуги, що надаються зовнішніми підрядниками, як-от технічне обслуговування будівель, допоміжні послуги та оренда приміщень. Італія, Корея та Саудівська Аравія спрямовують на цю категорію майже половину поточних видатків (рисунок С5.4).

Рисунок С5.4. Розподіл поточних видатків у державних закладах вищої освіти (2023)

У відсотках



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. відповідну таблицю.

2. Звітний період — 2022 рік.

Дані див. у таблиці С5.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/h7ub2s>.

Динаміка видатків у розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання

Зміни видатків у розрахунку на одного здобувача освіти визначаються не лише загальним рівнем фінансування, а й демографічними змінами та розподілом ресурсів між рівнями освіти, а також політичними пріоритетами, умовами ринку праці та інституційними реформами. У середньому по країнах ОЕСР загальні видатки в розрахунку на одного здобувача вищої освіти у 2015–2023 роках зросли на 10%. Зміни видатків на оплату праці персоналу були загалом помірнішими: за цей період видатки на оплату праці всього персоналу зросли в середньому на 7% (рисунок С5.5).

У 2015–2023 роках видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в країнах ОЕСР і країнах-партнерах змінювалися по-різному, що відображає відмінності в демографічних тенденціях, фінансуванні закладів, динаміці заробітної плати та інвестиційних пріоритетах. Кілька країн Центральної та Східної Європи за цей період зафіксували особливо стрімке зростання видатків у розрахунку на одного здобувача освіти. Найбільше вони зросли в Угорщині (на 73%) і Словенії (на 59%); далі йдуть Литва, Польща та Корея, де видатки в розрахунку на одного здобувача освіти в еквіваленті денної форми навчання зросли більш ніж на 30%. В Естонії, Латвії, Литві та Румунії видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти зростали швидше, ніж загальні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти, через скорочення кількості здобувачів освіти в цих країнах, що могло призвести до зменшення розміру груп і підвищення питомих витрат, навіть за відносно стабільної загальної чисельності персоналу (рисунок С5.5).

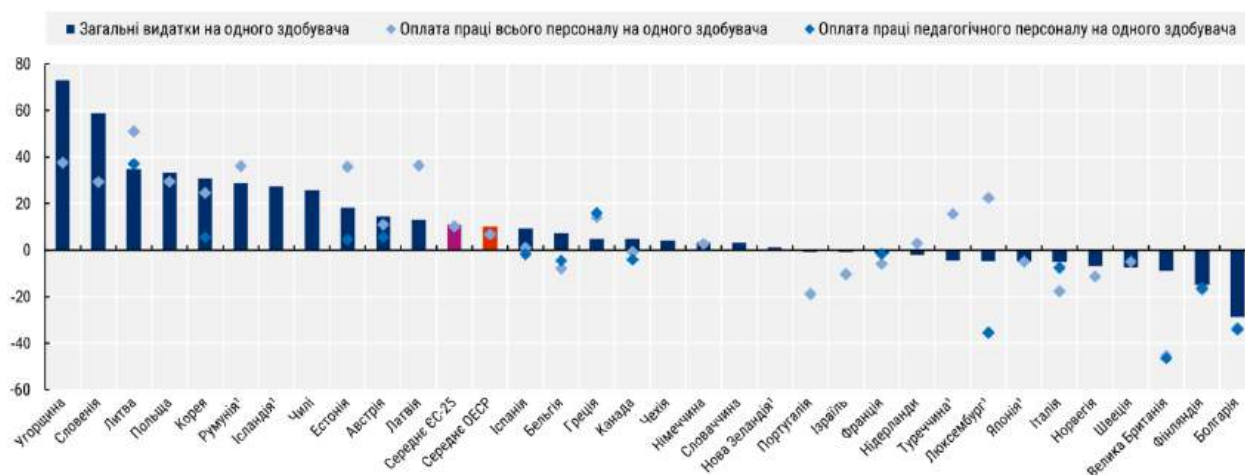
Натомість у кількох країнах видатки в розрахунку на одного здобувача освіти у 2015–2023 роках скоротилися. Найбільше скорочення зафіксовано в Болгарії (–29%) і Фінляндії (–15%). У Люксембурзі видатки на оплату праці всього персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти за цей період зросли, тоді як видатки на педагогічний персонал у розрахунку на одного здобувача освіти скоротилися. Це відображає зміну кадрової структури: стрімке зростання чисельності постдокторських і докторських дослідників, а також іншого непедагогічного персоналу сприяло тому, що видатки на дослідницькі й адміністративні функції зростали швидше, ніж на педагогічний персонал. Так само в Естонії, Кореї та Литві видатки на оплату праці педагогічного персоналу зростали значно повільніше, ніж загальні видатки на персонал, що свідчить про швидше зростання витрат на непедагогічний персонал або персонал, пов'язаний із дослідженнями (рисунок С5.5).

У Болгарії, Фінляндії та Великій Британії скорочення загальних видатків у розрахунку на одного здобувача освіти у 2015–2023 роках супроводжувалося суттєвим зменшенням видатків на оплату праці

персоналу. Найбільше скорочення за обома категоріями видатків на персонал зафіксовано у Великій Британії, де видатки на оплату праці педагогічного персоналу в розрахунку на одного здобувача освіти скоротилися на 46%, а видатки на оплату праці всього персоналу — на 45%. Таке скорочення є несподіваним з огляду на те, що загальні видатки в розрахунку на одного здобувача освіти у Великій Британії за той самий період зменшилися лише на 9% (рисунком C5.5).

Рисунок C5.5. Зміна видатків у розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання за видами видатків (2015 і 2023)

У відсотках; видатки на заклади освіти рівнів бакалаврату, магістратури, докторантури або еквівалента (з урахуванням досліджень і розробок)



1. Дані включають або не включають деякі категорії; докладніше див. відповідну таблицю. Дані див. у таблиці C5.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/h7ub2s>.

Визначення

Визначення видатків на заклади освіти, державних видатків на заклади освіти, приватних видатків на заклади освіти, а також досліджень і розробок див. у розділі C1.

Методологія

Огляд методології, що ґрунтується на спільному зборі даних ЮНЕСКО, ОЕСР і Євростату (UOE), див. у розділі C1. Докладнішу інформацію див. у виданні OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics (OECD, 2018^[12]). Примітки щодо окремих країн див. у виданні Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Джерела

Огляд джерел даних, що ґрунтуються на спільному зборі даних ЮНЕСКО, ОЕСР і Євростату (UOE), див. у розділі C1. Додаткові відомості див. у виданні Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Список використаних джерел

- European Commission (2025), *European Innovation Scoreboard 2025: Country Profile Romania*, European Commission, Brussels, https://ec.europa.eu/assets/rtd/eis/2025/ec_rtd_eis-country-profile-ro.pdf. [9]
- European Commission (2021), “PSF review of the Romanian R&I System”, *Background Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, <https://doi.org/10.2777/38334>. [10]
- Johnstone, D. (2004), “The economics and politics of cost sharing in higher education: Comparative perspectives”, *Economics of Education Review*, Vol. 23/4, pp. 403-410, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2003.09.004>. [1]

- OECD (2026), *Data Explorer - Education and Skills*, <http://data-explorer.oecd.org/s/5q>. [4]
- OECD (2025), *Education and Skills in Bulgaria*, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ac0229da-en>. [8]
- OECD (2025), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>. [3]
- OECD (2025), *OECD Economic Surveys: Chile 2025*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/efad96ce-en>. [11]
- OECD (2025), *The Financial Sustainability of Higher Education: Insights from Policy in OECD Countries*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f544ccfe-en>. [5]
- OECD (2022), *OECD Economic Surveys: Finland 2022*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/516252a7-en>. [7]
- OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>. [12]
- Teixeira, P. et al. (2022), "Competition and diversification in higher education: Analysing impacts on access and equity in the case of Portugal", *European Journal of Education*, Vol. 57/2, pp. 235-254, <https://doi.org/10.1111/ejed.12501>. [6]
- Židonė-Bylė, G. and R. Krušinskas (2025), "Who pays, who graduates? Funding mechanisms and other drivers of graduation in the European Union", *Economies*, Vol. 13/12, p. 364, <https://doi.org/10.3390/economies13120364>. [2]

Таблиці до розділу С5

Таблиці та примітки

Таблиця С5.1	Видатки на заклади вищої освіти в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання (2023)
Таблиця С5.2	Розподіл видатків у державних закладах вищої освіти (2023)
Таблиця С5.3	Динаміка видатків на оплату праці персоналу закладів вищої освіти в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання (2015–2023)
Онлайн-таблиця С5.4	Видатки на заклади вищої освіти у відсотках до ВВП (2023)
Онлайн-таблиця С5.5	Видатки на заклади вищої освіти в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання у відсотках до ВВП на душу населення (2023)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/h7ub2s>. Для доступу до додаткових даних та/або інших освітніх показників скористайтеся OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що OECD Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: а — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряду; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; u — неповні дані; x — дані містяться в іншому стовпці (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця С5.1. Видатки на заклади вищої освіти в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання (2023)

Видатки на заклади освіти з урахуванням і без урахування досліджень і розробок, за рівнями освіти, в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП

	Загальні видатки (державні, приватні та зовнішні)											Короткий цикл вищої освіти (без урахування досліджень і розробок)	Бакалаврат, магістратура, докторантура або еквівалент (без урахування досліджень і розробок)
	Короткий цикл вищої освіти (з урахуванням досліджень і розробок)					Бакалаврат, магістратура, докторантура або еквівалент (з урахуванням досліджень і розробок)							
	Державні та приватні	Державні	Приватні	Державно-заповітні приватні	Незаповітні приватні	Державні та приватні	Державні	Приватні	Державно-заповітні приватні	Незаповітні приватні			
											(1)		
Країни ОЕСР													
Австралія	13 850	39 397	2 133	x(3)	x(3)	32 368	34 032	13 893	x(8)	x(8)	12 086	21 654	
Австрія	23 492	24 907	17 187	x(3)	x(3)	28 745	31 935	19 464	x(8)	x(8)	23 492	16 231	
Бельгія	19 060	20 796	17 663	17 663	a	27 272	31 179	24 596	24 508	68 644	19 060	16 663	
Канада	22 464	22 464	a	a	a	34 468	34 468	a	a	a	22 464	20 563	
Чилі	4 252	10 688	3 835	21 392	3 379	13 843	19 263	12 526	28 608	8 139	4 252	13 116	
Колумбія	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	
Коста-Рика	m	m	a	a	a	m	m	a	a	a	m	m	
Чехія	37 633	43 438	13 096	13 096	a	16 542	17 754	6 413	6 550	6 371	37 633	10 283	
Данія	15 666	14 778	51 764	51 764	a	34 216	34 189	51 926	51 926	a	15 214	14 577	
Естонія	a	a	a	a	a	22 077	22 890	7 967	a	7 967	a	12 849	
Фінляндія	a	a	a	a	a	21 179	31 836	11 180	11 180	a	a	11 065	
Франція	23 668	m	m	m	m	23 172	m	m	m	m	23 668	14 995	
Німеччина	9 641	16 029	9 139	x(3)	x(3)	24 773	27 383	10 735	x(8)	x(8)	9 641	13 960	
Греція	a	a	a	a	a	5 890	5 890	a	a	a	a	3 672	
Угорщина ¹	23 109	7 560	23 580 ^d	x(3)	x(3)	20 923	12 644	23 581 ^d	x(8)	x(8)	23 109 ^u	16 945 ^u	
Ісландія ²	24 010 ^d	24 179 ^d	22 991 ^u	22 991 ^u	a	24 010 ^d	27 798 ^d	12 869 ^u	12 869 ^u	a	m	m	
Ірландія ^{3,4}	x(6)	x(7)	a	a	a	25 576 ^{d,u}	25 993 ^d	6 152	a	6 152	x(6)	20 165 ^{d,u}	
Ізраїль	5 662	6 278	5 555	5 256	6 001	20 797	646	24 000	24 383	22 135	5 662	14 329	
Італія	4 551	a	4 551	a	4 551	15 553	16 882	10 711	a	10 711	4 551	10 627	
Японія ⁵	14 885 ^d	x(1)	x(1)	m	x(1)	23 242 ^d	x(6)	x(6)	m	x(6)	m	m	
Корея	9 337	26 365	8 981	a	8 981	18 001	30 231	14 028	a	14 028	9 147	13 349	
Латвія	18 365	19 526	17 034	20 712	12 198	16 667	a	16 667	18 368	8 337	18 177	12 056	
Литва	a	a	a	a	a	18 175	19 652	7 889	a	7 889	a	12 508	
Люксембург ⁶	9 406	9 406	a	a	a	70 510 ^u	70 510	m	a	m	9 406	40 866 ^u	
Мексика	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	
Нідерланди	13 071	a	13 071	16 333	8 195	27 001	35 584	22 623	20 925	34 713	12 473	17 386	
Нова Зеландія	12 532	13 178	11 348	12 031	5 274	21 750	22 129	13 924	13 929	5 274	12 532	15 902	
Норвегія	23 076	31 518	11 236	11 236	a	31 233	34 324	16 688	20 180	15 002	23 076	20 116	
Польща	8 136	14 695	2 997	a	2 997	16 961	21 830	6 529	a	6 529	8 136	10 634	
Португалія	11 317	13 590	4 531	a	4 531	16 914	17 883	13 017	a	13 017	11 317	12 075	
Словаччина	13 419 ^u	15 274	10 861 ^u	10 861 ^u	a	21 346 ^u	22 602	8 863 ^u	a	8 863 ^u	13 419 ^u	15 665 ^u	
Словенія	10 951	10 183	13 941	14 360	13 790	25 589	26 391	19 372	18 547	20 546	10 951	19 969	
Іспанія	14 440	16 457	10 131	x(3)	m	21 301	22 776	17 364	a	m	14 440	14 806	
Швеція	8 099	7 737	8 215	8 341	6 292	32 299	32 288	32 446	32 446	a	8 099	14 807	
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Туреччина ³	x(6)	x(7)	x(10)	a	x(10)	11 311 ^d	12 314 ^d	6 890 ^d	a	6 890 ^d	x(6)	8 428 ^{d,u}	
Велика Британія	31 748	a	31 748	31 748	a	34 420	a	34 420	34 420	a	28 154	28 077	
Сполучені Штати	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	
Середнє ОЕСР	15 772	m	13 721	m	m	24 186	25 631	16 669	m	m	15 206	15 753	
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ													
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Бразилія ^{3,4}	m	m	a	a	a	m	m	m	a	m	m	m	
Болгарія	a	a	a	a	a	14 332	13 045	25 271	a	25 271	a	13 617	
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Хорватія	m	m	m	a	m	m	m	m	a	m	m	m	
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Румунія	a	a	a	a	a	13 332	14 427	4 549	a	4 549	a	13 304	
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Середнє ЄС-25	15 531	m	14 517	m	m	23 348	25 253	16 539	m	m	15 458	14 989	
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	

Примітка. Стовпці з державними видатками доступні онлайн.

1. Видатки на всі заклади освіти не включають видатків із міжнародних джерел. Видатки на приватні заклади освіти включають деякі видатки поза закладами освіти.
2. Видатки на державні заклади освіти включають трансфери з міжнародних джерел державі та приватним закладам освіти.
3. Видатки на бакалаврат, магістратуру, докторантуру або еквівалент включають видатки на короткий цикл вищої освіти, не пов'язані з дослідженнями і розробками.
4. Не включає видатків центрального уряду на незалежні приватні заклади освіти.
5. Видатки на вищу освіту включають деякі видатки на післясередню невищу освіту та деякі видатки на професійну освіту старшого середнього рівня (1–3 роки навчання в KOSEN).
6. Видатки на короткий цикл вищої освіти не включають платежів неосвітніх приватних суб'єктів приватним закладам освіти.
7. Не включає деяких видатків місцевих органів влади.
8. Звітний період — 2022 рік.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/h7ub2s>.

Таблиця С5.2. Розподіл видатків у державних закладах вищої освіти (2023)

Видатки з усіх джерел у межах закладів освіти з урахуванням досліджень і розробок

	Розподіл поточних і капітальних видатків (%)		Розподіл поточних видатків за категоріями персоналу (%)				Розподіл поточних видатків за видами оплати праці (%)					
	Капітальні	Поточні	Педагогічний персонал	Непедагогічний персонал	Увесь персонал	Інші поточні видатки	Заробітна плата	Пенсійне забезпечення	Інші виплати персоналу, крім заробітної плати	Увесь персонал	Інші поточні видатки	Видатки на оплату праці персоналу в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми нарахування (в еквіваленті доларів США, конвертованих за ППС для ВВП)
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Країни ОЕСР												
Австралія	9	91	30	29	59	41	47	7	5	59	41	17 139
Австрія	7	93	57	9	66	34	65	0	0	66	34	18 678
Бельгія	5	95	49	24	73	27	x(10)	x(10)	x(10)	73	27	21 347
Канада ¹	8	92	35	30	65	35	54	x(9)	11 ^d	65	35	18 071
Чилі	8	92	27	35	62	38	62	0	0	62	38	10 487
Колумбія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Коста-Рика	5	95	x(5)	x(5)	75	25	26	8	42	75	25	13 311
Чехія	9	91	46	19	65	35	48	10	7	65	35	10 600
Данія	5	95	x(5)	x(5)	64	36	x(10)	x(10)	x(10)	64	36	19 567
Естонія	6	94	22	46	68	32	50	10	8	68	32	14 728
Фінляндія	4	96	30	29	60	40	50	8	2	60	40	18 267
Франція	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Німеччина	10	90	x(5)	x(5)	67	33	m	m	m	67	33	16 628
Греція	44	56	60	19	78	22	50	9	19	78	22	2 573,8
Угорщина	5	95	x(5)	x(5)	61	39	43	6	13	61	39	6 769
Ісландія ²	2 ^d	98	41	27	67	33	x(10)	x(10)	x(10)	67	33	18 141
Ірландія	10	90	85	1	86	14	m	m	m	86	14	10 319
Ізраїль	20	80	x(5)	x(5)	25	75	x(10)	x(10)	x(10)	25	75	578
Італія	10	90	36	15	52	48	36	14	3	52	48	7 888
Японія	13	87	x(5)	x(5)	50	50	41	8	x(10)	50	50	16 329
Корея	16	84	24	28	52	48	48	1	3	52	48	12 752
Латвія	10	90	26	43	68	32	53	13	2	68	32	12 291
Литва ¹	19	81	33	39	71	29	68 ^d	x(7)	3	71	29	11 136
Люксембург ³	1	99 ^u	8 ^u	63	71 ^u	29	60	5	6	71 ^u	29	41 195 ^u
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	12	88	x(5)	x(5)	71	29	x(10)	x(10)	x(10)	71	29	23 373
Нова Зеландія	12	88	x(5)	x(5)	63	37	x(10)	x(10)	x(10)	63	37	11 781
Норвегія	11	89	x(5)	x(5)	66	34	54	13	0	66	34	20 326
Польща	15	85	x(5)	x(5)	76	24	55	9	12	76	24	14 887
Португалія	8	92	74	0	74	26	x(10)	x(10)	x(10)	74	26	10 018
Словаччина	16	84	30	24	54	46	40	6	8	54	46	10 215
Словенія	13	87	x(5)	x(5)	74	26	64	6	4	74	26	15 370
Іспанія	15	85	55	20	75	25	x(10)	x(10)	x(10)	75	25	13 665
Швеція	3	97	x(5)	x(5)	66	34	44	13	9	66	34	20 233
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина ⁴	13	87 ^d	x(5)	x(5)	76	24 ^d	65	6	5	76	24 ^d	8 665
Велика Британія	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Сполучені Штати ⁵	8	92	29	36	65	35	m	m	m	65	35	21 204
Середнє ОЕСР	11	89	m	m	66	34	m	m	m	66	34	14 804
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	4 101
Бразилія	4	96	m	m	82	18	57	11	14	82	18	11 182
Болгарія	9	91	56	25	81	19	70	7	4	81	19	9 595
Китай	20	80	x(5)	x(5)	55	45	x(10)	x(10)	x(10)	55	45	3 713
Хорватія ⁵	10	90	x(5)	x(5)	71	29	68	0	3	71	29	8 561
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія	7	93	x(5)	x(5)	61	39	58	0	3	61	39	7 538
Саудівська Аравія	5	95	37	14	51	49	x(10)	x(10)	x(10)	51	49	8 282
Південно-Африканська Республіка	0	100	26	28	54	46	m	m	m	54	46	6 050
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	11	89	44	25	69	31	55	7	6	69	31	14 393
Середнє G20	10	90	m	m	61	39	m	m	m	61	39	11 693

1. Поточні видатки включають видатки на пенсійне забезпечення.
2. Капітальні видатки включають видатки на державно залежні приватні заклади освіти.
3. Видатки на короткий цикл вищої освіти не включають платежів неосвітніх приватних суб'єктів приватним закладам освіти.
4. Поточні видатки включають видатки на допоміжні послуги.
5. Звітний період — 2022 рік.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/h7ub2s>.

Таблиця С5.3. Динаміка видатків на оплату праці персоналу закладів вищої освіти в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання (2015–2023)

Видатки з усіх джерел у межах закладів освіти з урахуванням досліджень і розробок, за рівнями освіти, у постійних цінах (2020 = 100)

	Видатки на оплату праці всього персоналу в розрахунку на одного здобувача в еквіваленті денної форми навчання (в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для ВВП)								
	Уся вища освіта			Короткий цикл вищої освіти			Бакалаврат, магістратура, докторантура або еквівалент		
	Зміна у 2015–2023 роках (%)	2015	2023	Зміна у 2015–2023 роках (%)	2015	2023	Зміна у 2015–2023 роках (%)	2015	2023
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Країни ОЕСР									
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія	8,5	12 817	13 905	-1,7	14 967	14 714	11,0	12 408	13 770
Бельгія	-7,8	16 099	14 839	0,1	12 817	12 826	-7,9	16 223	14 939
Канада	-8,3	15 831	14 515	-19,4	12 177	9 811	-0,8	17 617	17 485
Чилі	m	m	4 525	m	m	1 803	m	m	5 399
Колумбія ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Коста-Рика	m	m	11 902	m	m	m	m	m	m
Чехія	m	m	8 195	54,5	12 682	19 590	m	m	8 159
Данія	m	m	16 702	m	m	8 984	m	m	17 592
Естонія	35,7	8 785	11 922	a	a	a	35,7	8 785	11 922
Фінляндія	-17,0	12 968	10 764	a	a	a	-17,0	12 968	10 764
Франція	-6,7	14 973	13 974	-11,4	12 843	11 384	-5,9	15 658	14 738
Німеччина	2,4	12 379	12 680	m	m	5 117	2,6	12 380	12 698
Греція	14,0	1 884	2 147	a	a	a	14,0	1 884	2 147
Угорщина	40,7	5 611	7 893	197,5	2 823	8 397	37,5	5 725	7 874
Ісландія ²	m	m	12 478	m	m	12 479	m	m	12 478
Ірландія ^{3,4}	4,6 ^u	8 169	8 547 ^u	m	x(8)	x(9)	m	m	8 547 ^{d,u}
Ізраїль	-16,8	8 835	7 352	-22,6	2 312	1 789	-10,3	12 089	10 839
Італія	-18,5	7 304	5 955	-5,0	1 242	1 180	-17,7	7 328	6 029
Японія ⁵	-4,5	9 459 ^d	9 036	-7,9	6 412 ^d	5 903	-4,9	10 275 ^d	9 767
Корея	28,0	5 824	7 457	29,2	3 260	4 214	24,5	6 542	8 148
Латвія	41,8	5 719	8 109	79,6	5 895	10 586	36,2	5 690	7 753
Литва	51,0	5 708	8 618	a	a	a	51,0	5 708	8 618
Люксембург ⁶	13,1 ^u	29 181	32 999 ^u	-95,4 ^u	21 290	975 ^u	22,4 ^u	30 070	36 813 ^u
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	1,1	14 410	14 575	-19,3	8 158	6 582	2,9	14 436	14 851
Нова Зеландія ⁷	m	m	9 624 ^u	m	m	4 216 ^u	m	m	10 434 ^u
Норвегія	-11,5	13 700	12 128	-14,3	10 488	8 989	-11,3	13 810	12 245
Польща	29,1	7 632	9 855	-69,9	16 378	4 931	29,4	7 620	9 857
Португалія	-19,9	9 312 ^d	7 459	m	x(8)	5 558	-18,8	9 312 ^d	7 558
Словаччина	m	m	8 351	82,9	5 361	9 805	m	m	8 328
Словенія	33,8	9 006	12 049	103,3	2 635	5 359	29,2	9 930	12 828
Іспанія	0,9	9 531	9 618	3,1	8 364	8 620	0,9	9 824	9 913
Швеція	-8,1	18 025	16 562	-10,4	4 992	4 472	-5,0	19 112	18 153
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина ⁴	15,6	5 742	6 636	m	x(8)	x(9)	15,6 ^d	5 742 ^d	6 636 ^d
Велика Британія	-41,4	18 953	11 110	105,4	6 830	14 030	-45,4	20 044	10 934
Сполучені Штати	m	18 834	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ОЕСР	6,1	11 071	11 181	m	m	8 208	6,7	11 647	11 891
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ									
Аргентина	m	3 686	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія ^{3,4}	m	m	2 130 ^u	m	m	m	m	m	2 130 ^{d,u}
Болгарія	-33,6	12 271	8 153	a	a	a	-33,6	12 271	8 153
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	5 487	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	582	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія ⁸	36,0	4 162	5 661	m	a	a	36,0	4 162	5 661
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	9,6	10 759	11 252	m	9 318	8 530	10,1	11 075	11 752
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. Середні значення охоплюють лише країни, що мають дані як за 2015, так і за 2023 рік. Стовпці з видатками на педагогічний персонал і загальними видатками в розрахунку на одного здобувача доступні онлайн.

1. Не включає деяких видатків із приватних і міжнародних джерел (онлайн-стовпці).
2. Не включає поточних видатків із міжнародних джерел (онлайн-стовпці).
3. Не включає поточних видатків на незалежні приватні заклади освіти.
4. Видатки на бакалаврат, магістратуру, докторантуру або еквівалент включають видатки на короткий цикл вищої освіти, не пов'язані з дослідженнями і розробками.
5. Видатки на вищу освіту включають деякі видатки на післясередню невищу освіту та деякі видатки на професійну освіту старшого середнього рівня (1–3 роки навчання в KOSEN).
6. Видатки на короткий цикл вищої освіти не включають платежів неосвітніх приватних суб'єктів приватним закладам освіти.

7. Дані стосуються лише державних закладів освіти.

8. Видатки на педагогічний персонал включають видатки на непедагогічний персонал у державних закладах освіти (онлайн-стовпці).

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/h7ub2s>.

Частина D. Учителі, освітнє середовище та організація роботи шкіл

Розділ D1

Цей розділ не включено до цього видання «Погляду на освіту».

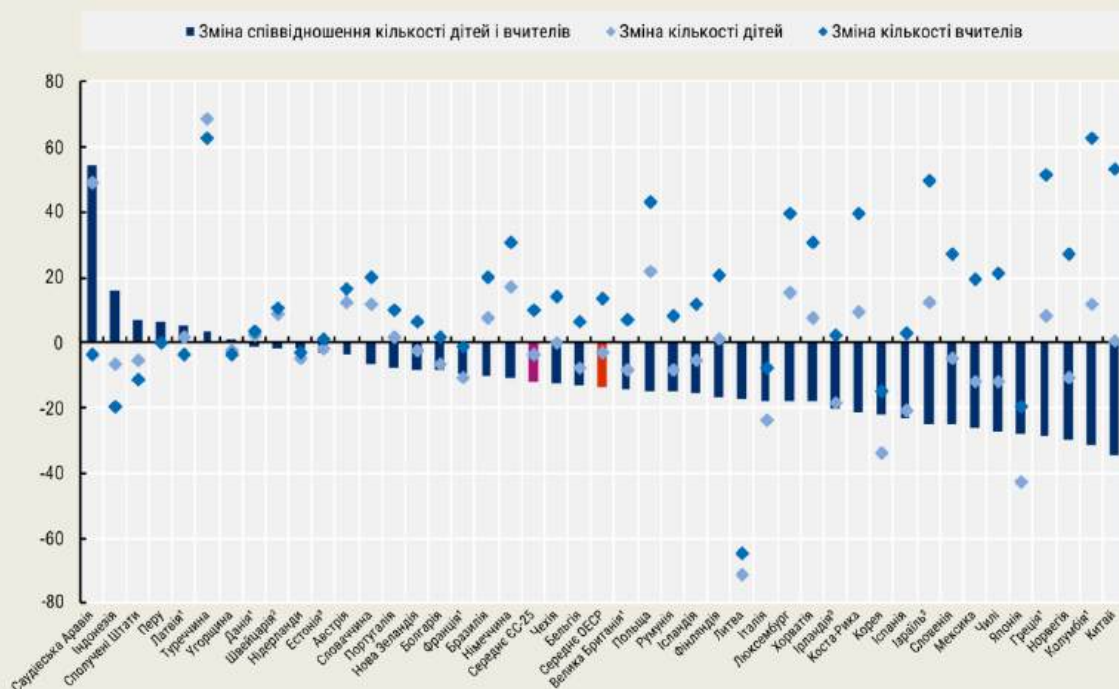
Розділ D2. Як співвідношення кількості здобувачів освіти й педагогічних працівників та наповнюваність класів різняться за рівнями освіти?

Ключові положення

- У 2015–2024 роках співвідношення кількості дітей і вчителів у дошкільній освіті в середньому по країнах ОЕСР знизилося на 14%. Це поліпшення стало результатом збільшення кількості вчителів на 14% за одночасного скорочення кількості вихованців на 2%.
- У початковій освіті середнє співвідношення кількості учнів і вчителів у країнах ОЕСР дещо знизилося — з 15:1 у 2015 році до 14:1 у 2024 році. У 2024 році кадрове забезпечення початкової освіти суттєво різнилося між країнами: співвідношення коливалося від лише 7:1 у Греції та 8:1 у Люксембурзі до 22:1 у Колумбії та 23:1 у Мексиці.
- У базовій середній освіті наповнюваність класів і співвідношення кількості учнів і вчителів помірно позитивно корелюють, хоча й відображають різні виміри педагогічних ресурсів. Наприклад, у Японії та Сполучених Штатах співвідношення кількості учнів і вчителів подібне (12:1 і 14:1), проте середня наповнюваність класів помітно різниться — 32 і 21 учень відповідно.

Рисунок D2.1. Зміна співвідношення кількості дітей і вчителів, кількості дітей та кількості вчителів у дошкільній освіті (2015–2024)

У відсотках



1. Звітний період відрізняється від 2015 року.

2. Лише державні заклади освіти.

3. Дошкільна освіта включає програми освітнього розвитку дітей раннього віку (МСКО 01).

Дані див. в OECD Data Explorer. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/po9vrb>.

Контекст

Наповнюваність класів і співвідношення кількості учнів і вчителів — два ключові показники, за якими уважно стежать розробники освітньої політики, адже обидва суттєво впливають на видатки на освіту, насамперед через витрати на заробітну плату вчителів. Ці показники дають змогу зрозуміти, як розподіляються ресурси в системах освіти та як вони можуть впливати на якість освітнього середовища.

У цьому розділі ці показники розглянуто на різних рівнях освіти — від освіти дітей раннього й дошкільного віку (ECE) до вищої освіти. На кожному етапі характер взаємодії вчителів і здобувачів освіти змінюється відповідно до відмінностей у педагогічних підходах і потребах розвитку. Наприклад, у закладах освіти дітей раннього й дошкільного віку поширеним є залучення допоміжного персоналу, зокрема помічників учителів, які виконують як освітні функції, так і функції догляду, що суттєво впливає на співвідношення кількості дітей і працівників.

З огляду на нинішні виклики — зокрема демографічні зміни, нестачу вчителів і бюджетні обмеження — вкрай важливо відстежувати ці показники та їхню динаміку. Ці чинники впливають як на якість освіти, так і на здатність систем освіти задовольняти різноманітні потреби здобувачів освіти, тому потребують постійної уваги для забезпечення сталого планування кадрових ресурсів.

Інші висновки

- У країнах ОЕСР співвідношення кількості здобувачів освіти й педагогічних працівників залишається відносно сталим на різних рівнях освіти: у середньому 14:1 у початковій освіті, 13:1 у базовій і старшій середній освіті та 15:1 у вищій освіті. Хоча ці середні значення свідчать про загальну узгодженість, національні показники суттєво різняться між рівнями освіти, що відображає різноманітність інституційних структур і пріоритетів політики щодо розподілу педагогічних кадрів.
- У 2015–2024 роках середня наповнюваність класів у початковій освіті в усіх закладах освіти залишалася стабільною — 21 учень, хоча в окремих країнах сформувалися різноспрямовані тенденції. Наприклад, в Ізраїлі та Великій Британії наповнюваність класів у приватному секторі зросла, тоді як у державному залишилася відносно стабільною.
- У базовій середній освіті наповнюваність класів у середньому зростає до 23 учнів, що відображає перехід від моделі початкової школи, де один учитель викладає більшість предметів, до предметно спеціалізованого навчання в середній школі. Така тенденція простежується в більшості країн, найвиразніше — у Коста-Риці та Таїланді, хоча в деяких системах освіти, зокрема в Австралії та Великій Британії, наповнюваність класів між цими рівнями зменшується.

Примітка

Співвідношення кількості учнів і вчителів та наповнюваність класів характеризують дуже різні аспекти системи освіти. Співвідношення кількості учнів і вчителів зіставляє кількість учнів із кількістю вчителів на певному рівні освіти та в закладах подібного типу. Цей показник дає уявлення про обсяг педагогічних ресурсів, наявних у країні відносно чисельності її учнів, і відображає людські ресурси, прямо чи опосередковано спрямовані на освіту дітей. Це співвідношення важливе як з адміністративного, так і з економічного погляду, оскільки тісно пов'язане з обсягом коштів, що витрачаються на одного учня.

Натомість наповнюваність класів вимірює середню кількість учнів, які навчаються разом в одному класі. Цей показник має більше значення з психологічного погляду та безпосередніше характеризує педагогічні ресурси, спрямовані на розвиток учня. На вищих рівнях освіти учень зазвичай відвідує кілька різних класів залежно від предмета, що ускладнює визначення та зіставлення наповнюваності класів на цих рівнях. Тому цей показник обмежено початковою та базовою середньою освітою.

Аналіз

Співвідношення кількості здобувачів освіти й педагогічних працівників та наповнюваність класів — ключові показники інвестування людських ресурсів в освіту. Вони опосередковано характеризують інтенсивність освітньої взаємодії та можливості вчителів надавати індивідуальну підтримку своїм учням (OECD, 2024^[1]). Для розробників політики ці показники мають ключове значення для збалансування якості освіти й фінансової сталості, оскільки заробітна плата вчителів становить найбільшу частку видатків на освіту (див. розділ D3). Крім того, рівень кадрового забезпечення впливає на умови праці вчителів і залученість учнів, безпосередньо позначаючись на загальній ефективності та справедливості шкільних систем. Оскільки демографічні зміни й нестача вчителів і надалі впливають на організацію та розподіл педагогічних ресурсів, моніторинг динаміки цих співвідношень є життєво важливим для сталого планування кадрових ресурсів.

Кадрове забезпечення освіти дітей раннього й дошкільного віку

Дошкільна освіта та виховання (ECEC) глибоко впливають на освітній, когнітивний, поведінковий і соціальний розвиток дітей як у короткостроковій, так і в довгостроковій перспективі. Як базовий етап навчання впродовж життя та добробуту, якісна дошкільна освіта та виховання сприяють зменшенню нерівності й утвердженню інклюзії з раннього віку. Якість систем дошкільної освіти та виховання визначається складною взаємодією чинників, зокрема освітньої програми й педагогіки, освіти та підготовки персоналу, складу кадрів, співвідношення кількості працівників і дітей, а також механізмів моніторингу на рівні системи й закладу. Ці елементи є ключовими важелями політики для підвищення якості послуг і створення справедливішого та інклюзивнішого середовища (OECD, 2025^[2]). Хоча жоден окремий показник не може повністю відобразити складність якості дошкільної освіти та виховання і взаємодії між дітьми та персоналом, склад кадрів і співвідношення кількості працівників і дітей дають цінне уявлення про два суттєві виміри якості. Подальший аналіз зосереджено на освіті дітей раннього й дошкільного віку (ECE), тобто на послугах дошкільної освіти та виховання, що відповідають критеріям рівня 0 МСКО (див. розділ «Визначення»).

Співвідношення кількості дітей і працівників та кількості дітей і вчителів

Співвідношення кількості дітей і вчителів та кількості дітей і працівників, які безпосередньо працюють з дітьми, характеризують інтенсивність кадрового забезпечення, проте відображають різні аспекти надання послуг. Співвідношення кількості дітей і вчителів — це кількість дітей у розрахунку на одного кваліфікованого вчителя, тоді як співвідношення кількості дітей і контактного персоналу охоплює всіх працівників, які безпосередньо працюють з дітьми, тобто як учителів, так і помічників учителів. Важливо розрізняти ці показники, оскільки вони можуть призводити до дуже різних висновків щодо забезпеченості персоналом у закладах дошкільної освіти та виховання.

Інтенсивність кадрового забезпечення в програмах освітнього розвитку дітей раннього віку (МСКО 01) насамперед зумовлена потребами розвитку дітей віком до 3 років, які потребують чуйнішої та більш індивідуалізованої взаємодії (COFACE Families Europe, 2023^[3]). У середньому по країнах ОЕСР на цьому рівні на одного вчителя припадає 10 дітей, проте якщо враховувати весь контактний персонал, це співвідношення знижується в середньому до 5 дітей на одного працівника. За цими середніми значеннями приховано суттєві відмінності між країнами: співвідношення кількості дітей і вчителів коливається від 3:1 в Ісландії до 47:1 у країні — партнері ОЕСР Перу.

Ці відмінності часто відображають різні організаційні моделі. У деяких системах освіти невелика кількість учителів керує командами допоміжного персоналу. Наприклад, у Великій Британії помічники вчителів становлять 91% контактного персоналу, завдяки чому співвідношення кількості дітей і працівників становить 3:1, попри значно вище співвідношення кількості дітей і вчителів — 32:1. Натомість у таких країнах, як Литва, де співвідношення кількості дітей і вчителів є відносно низьким (8:1), помічники вчителів становлять меншу частку кадрів — лише 39% (таблиця D2.1).

Загалом по країнах ОЕСР співвідношення кількості дітей і вчителів у програмах освітнього розвитку дітей раннього віку в приватних закладах дещо вище, ніж у державних, хоча відмінності між двома секторами залишаються відносно невеликими. У середньому по країнах ОЕСР у державних закладах на одного вчителя припадає 9 дітей, тоді як у приватних — 11. Утім, відмінності між державними та

приватними закладами на національному рівні суттєво різняться. Наприклад, у Великій Британії це співвідношення становить 25:1 у державних закладах і 33:1 у приватних, тоді як у Чилі в державних закладах воно дуже низьке (2:1) порівняно з 8:1 у приватному секторі. Натомість у Перу тенденція різко протилежна: у державних закладах на одного вчителя припадає 72 дитини порівняно з 13 у приватних. Такі відмінності часто відображають різні національні підходи до організації освіти дітей раннього й дошкільного віку. Наприклад, на державних постачальників послуг можуть поширюватися суворіші мінімальні нормативи кадрового забезпечення, тоді як приватний сектор часто працює за іншими моделями фінансування або кадровими вимогами (таблиця D2.1).

У дошкільній освіті (МСКО 02), яку зазвичай здобувають діти від 3 років до вступу до початкової школи, співвідношення кількості дітей і працівників загалом вищі, ніж в освітньому розвитку дітей раннього віку, що відображає перехід до більш формалізованих педагогічних підходів. У середньому по країнах ОЕСР співвідношення кількості дітей і вчителів у дошкільній освіті становить 13:1, а співвідношення кількості дітей і всього контактного персоналу — 9:1. Відмінності між країнами залишаються суттєвими: співвідношення кількості дітей і вчителів коливається від 5:1 в Ісландії до 22:1 у Франції та 33:1 у Великій Британії. У дошкільній освіті помічники вчителів становлять у середньому 37% контактного персоналу, що менше, ніж 49% у програмах МСКО 01 у середньому по країнах ОЕСР. Менша залежність від допоміжного персоналу на рівні дошкільної освіти може пояснюватися тим, що старші діти загалом потребують менш інтенсивного догляду й нагляду, ніж молодші (таблиця D2.1).

Відмінності в кадровому забезпеченні державних і приватних закладів на рівні дошкільної освіти зазвичай менші, ніж в освітньому розвитку дітей раннього віку. У середньому по країнах ОЕСР співвідношення кількості дітей і вчителів однакове в державних і приватних закладах — 13:1. Це може відображати більш формалізований характер дошкільної освіти, де нормативна база та вимоги до кадрового забезпечення в різних секторах зазвичай співставніші. Проте на національному рівні зберігаються суттєві розбіжності. У Колумбії в державних закладах на одного вчителя припадає 29 дітей, тоді як у приватному секторі — лише 11; натомість у Франції тенденція протилежна: у державних закладах співвідношення нижче (21:1), ніж у приватних (27:1) (таблиця D2.1). Ці відмінності можуть відображати різні пріоритети національної політики та те, якою мірою приватні заклади отримують державне фінансування або інтегровані у формальну шкільну систему. На відміну від освітнього розвитку дітей раннього віку, системи дошкільної освіти часто тісніше узгоджені зі структурою початкової школи, що може зумовлювати стандартизованіші нормативи кадрового забезпечення в державному секторі, тоді як деякі приватні постачальники послуг можуть свідомо обирати нижчі співвідношення з педагогічних або ринкових міркувань.

Динаміка співвідношення кількості дітей і вчителів

За останнє десятиліття розподіл людських ресурсів у дошкільній освіті помітно змінився: у 2015–2024 роках співвідношення кількості дітей і вчителів у країнах ОЕСР знизилося на 14% (рисунки D2.1). Ця тенденція до зниження відображає те, що педагогічний корпус зростає, тоді як кількість вихованців дещо скоротилася. Зокрема, кількість учителів збільшилася в середньому на 14%, а кількість дітей, охоплених освітою, зменшилася на 2%. У низці країн ОЕСР зниження народжуваності та ширші демографічні зміни послабили тиск контингенту, створивши можливості для зниження співвідношення кількості дітей і вчителів попри поточні труднощі, пов'язані з нестачею вчителів і старінням кадрів (OECD, 2024^[4]). У деяких країнах кількість учителів дошкільної освіти зростала значно швидше, ніж кількість дітей, що зумовило помітне зниження співвідношення кількості дітей і вчителів. У Хорватії завдяки національним реформам, спрямованим на розширення доступу до освіти дітей раннього й дошкільного віку та сприяння залученню додаткового персоналу дитячих садків (Euriduse, 2026^[5]), кількість учителів зросла приблизно на 31%, тоді як кількість дітей — лише на 8%. Так само в Греції внаслідок поступового розширення обов'язкової дошкільної освіти чисельність педагогічних кадрів зросла на 52%, а кількість дітей — на 9% (EASNIE, 2026^[6]).

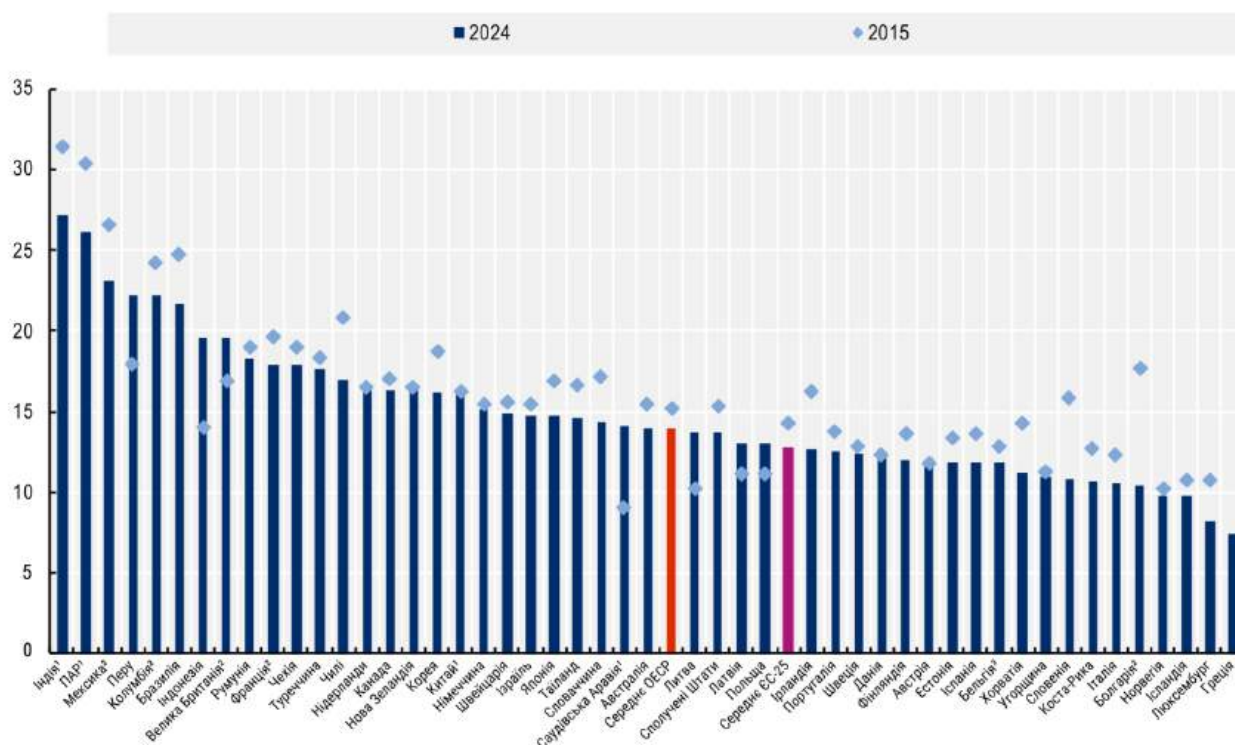
Проте тенденція до зниження не була повсюдною: у низці країн за той самий період співвідношення кількості дітей і вчителів зросло. Таке зростання відбувається, коли кількість здобувачів освіти зростає швидше, ніж кількість учителів, або коли кількість учителів скорочується за стабільного чи зростаючого контингенту. У Сполучених Штатах співвідношення зросло на 7%, оскільки кількість учителів скоротилася на 11%, що перевищило зменшення кількості дітей на 5% (рисунки D2.1).

Учителі початкових класів відіграють ключову роль у когнітивному, емоційному та соціальному розвитку дітей (Jowett et al., 2023^[7]; Rucinski, Brown and Downer, 2018^[8]). У більшості країн ОЕСР у початковій школі зазвичай застосовується модель, за якої один учитель викладає кілька предметів одній і тій самій групі учнів, що забезпечує тривалу взаємодію та міцнішу безперервність стосунків. Така щоденна близькість дає змогу вчителям ефективніше реагувати на індивідуальні освітні потреби та створювати сприятливий клімат у класі. Нижче співвідношення кількості учнів і вчителів у початковій освіті може посилювати цю взаємодію, надаючи вчителям більше часу й гнучкості для роботи з кожним учнем (Werler and Tahirsylaj, 2020^[9]).

У середньому по країнах ОЕСР співвідношення кількості учнів і педагогічних працівників у початковій освіті у 2024 році становило 14:1, що трохи менше, ніж зафіксовані у 2015 році 15:1. Попри цю відносну стабільність, між країнами існують значні відмінності, що відображають різні пріоритети національної політики та демографічні умови (OECD, 2024^[4]). У 2024 році співвідношення кількості учнів і вчителів коливалося від менш ніж 10 учнів на одного вчителя в Греції (7:1) і Люксембурзі (8:1) до 22 у Колумбії та Перу і 23 у Мексиці. У більшості країн воно перебуває в межах від 11:1 до 16:1, що свідчить про поширене прагнення політики підтримувати рівень кадрового забезпечення, який сприяє безперервності стосунків і чуйній взаємодії в базові роки когнітивного та емоційного розвитку дітей (рисунки D2.2).

За останнє десятиліття в розподілі людських ресурсів у низці систем освіти відбулися суттєві зрушення. Найпомітніше співвідношення кількості учнів і вчителів знизилося в Болгарії — з 18:1 до 10:1, а також у Мексиці — з 27:1 до 23:1. Таке зниження зазвичай відображає швидше зростання педагогічного корпусу порівняно з контингентом учнів. Натомість у невеликій кількості країн за цей період співвідношення зросло. Наприклад, у Литві, Перу та Великій Британії воно збільшилося на 3 і більше учнів на одного вчителя. Таке зростання може відображати труднощі з добором учителів або демографічні зміни, що випереджають зростання педагогічного корпусу (рисунки D2.2).

Рисунок D2.2. Динаміка співвідношення кількості здобувачів освіти й педагогічних працівників у початковій освіті (2015 і 2024)



1. Звітний період відрізняється від 2024 року.
 2. Звітний період відрізняється від 2015 року.
 3. Реформа модульної структури освіти дорослих (Фламандська спільнота), запроваджена у 2023/24 навчальному році, змінила методологію обліку здобувачів освіти, які навчаються за програмами освіти дорослих, що спричинило розрив у часовому ряду.
- Дані див. у таблиці D2.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/po9vrb>.

Співвідношення кількості учнів і вчителів у початковій освіті має особливе значення з огляду на модель викладання, за якої один учитель веде більшість предметів. Нижчі співвідношення дають більше часу й гнучкості для реагування на індивідуальні освітні потреби та створення сприятливого клімату в класі. Натомість вищі співвідношення — як-от у Бразилії (22:1), Індії (27:1), Мексиці (23:1) і ПАР (26:1) — можуть обмежувати можливості такої індивідуальної уваги (рисунок D2.2). Тому співвідношення кількості учнів і вчителів ретельно відстежують як показник людських ресурсів, спрямованих у системи освіти. Утім, його зниження часто потребує значних інвестицій через збільшення набору вчителів і видатків на заробітну плату, що робить такий крок одним із найдорожчих варіантів освітньої політики та порушує ширші питання про те, як найефективніше розподіляти ресурси між конкурентними освітніми пріоритетами.

Кадрове забезпечення базової та старшої середньої освіти

Учителі базової середньої освіти часто слугують своєрідним містком між підходом початкової освіти, за якого один учитель викладає більшість предметів, і предметною спеціалізацією старшої середньої освіти. Вони підтримують учнів у ранньому підлітковому віці — період, вирішальний для соціального та емоційного розвитку, водночас запроваджуючи чіткіші академічні вимоги. У деяких системах освіти вчителів базової середньої школи готують до викладання кількох предметів і постійної взаємодії з тією самою групою учнів, що може зміцнювати стосунки між учителями та учнями й забезпечувати стабільність, поки учні адаптуються до складнішого шкільного середовища. Нещодавні дослідження показали, що така тривала взаємодія позитивно впливає на соціальну участь учнів і їхнє відчуття належності (Schürer, van Ophuysen and Marticke, 2025^[10]).

Учителі старшої середньої освіти, навпаки, зазвичай є фахівцями з окремих предметів, які працюють зі старшими учнями, що готуються до вступу до закладів вищої освіти або виходу на ринок праці. Залежно

від освітньої траєкторії їхня викладацька роль має більш академічний або професійний характер, а стосунки з учнями зазвичай формальніші й зосереджені на змісті навчання. З огляду на фрагментований характер старшої середньої освіти, коли вчителі щодня працюють із багатьма різними групами учнів, можливості для індивідуальної підтримки обмеженіші. За таких умов співвідношення кількості учнів і вчителів може впливати на здатність учителів надавати персоналізований супровід та ефективно відстежувати навчання.

У середньому по країнах ОЕСР співвідношення кількості учнів і вчителів у базовій середній освіті становить 13:1 і залишається незмінним з 2015 року. Проте в країнах ОЕСР і країнах-партнерах воно суттєво різниться — від 28:1 у ПАР і 31:1 у Мексиці до 8:1 у Хорватії, Греції та Норвегії. За останнє десятиліття інтенсивність кадрового забезпечення помітно змінилася, зокрема в Болгарії, де співвідношення знизилося з 13:1 у 2015 році до 9:1 у 2024 році. У деяких країнах, як-от у Словаччині, спостерігалася протилежна тенденція: за той самий період співвідношення зросло з 12:1 до 16:1. Такі зміни зазвичай відображають відмінності в темпах зростання педагогічного корпусу порівняно з контингентом учнів (таблиця D2.2).

У старшій середній освіті співвідношення кількості учнів і вчителів у середньому по країнах ОЕСР також становить 13:1, проте за цим приховано різні моделі розподілу педагогічних ресурсів у національних системах. Низка країн ОЕСР повідомляє про нижче співвідношення в старшій середній освіті, ніж у базовій; найразучіше — Мексика, де воно суттєво знижується — з 31:1 у базовій середній до 22:1 у старшій середній освіті. Натомість у Фінляндії співвідношення майже подвоюється — з 9:1 у базовій середній до 17:1 у старшій середній освіті (таблиця D2.2). Це відображає орієнтовану на інклюзію модель освіти Фінляндії, де розгалужені служби підтримки, освіта дітей з особливими освітніми потребами та індивідуалізоване навчання потребують вищого рівня кадрового забезпечення в базовій середній освіті. Міжнародне дослідження викладання та навчання (TALIS) 2024 року засвідчило, що понад половина фінських учителів працюють у школах зі значною часткою учнів з особливими освітніми потребами, а структури спільної підтримки є широко поширеними (OECD, 2025^[11]).

Хоча середні співвідношення на цьому рівні у 2015–2024 роках також залишалися майже незмінними, окремі країни ОЕСР зазнавали різного тиску. У Латвії співвідношення кількості учнів і вчителів у старшій середній освіті зросло з 10:1 до 14:1, а в Литві та Польщі — на 2 учні на одного вчителя. Натомість у Чилі співвідношення в старшій середній освіті знизилося з 23:1 до 18:1, а в Туреччині — на 3 учні на одного вчителя (таблиця D2.2).

Кадрове забезпечення освіти після середньої школи

Післясередня невища освіта

Післясередня невища освіта часто слугує містком між старшою середньою освітою та вищою освітою або ринком праці, що зумовлює різноманіття структур програм і моделей кадрового забезпечення в різних країнах. Ці програми часто поєднують теоретичне навчання з професійними компонентами або навчанням на робочому місці, що може впливати на співвідношення кількості здобувачів освіти й викладачів залежно від обсягу практичної підготовки та необхідного індивідуального супроводу. Аналізувати співвідношення кількості здобувачів освіти й викладачів та їхню динаміку на рівні післясередньої невищої освіти слід обережно, оскільки програми цього рівня залишаються дуже неоднорідними в різних країнах, а в деяких випадках охоплюють лише дуже невелику кількість здобувачів освіти. У таких країнах, як Болгарія, Колумбія, Люксембург і Нідерланди, програми післясередньої невищої освіти мають відносно обмежений масштаб, що може зумовлювати особливо мінливі або нетипові співвідношення. Натомість у таких країнах, як Греція, Нова Зеландія, Німеччина, Польща та Угорщина, цей рівень освіти розвинений краще, тож співвідношення кількості здобувачів освіти й викладачів може давати стабільніше уявлення про організацію програм (OECD, 2026^[12]).

У середньому по країнах ОЕСР співвідношення кількості здобувачів освіти й викладачів на цьому рівні у 2024 році становило 18:1, тоді як у 2015 році — 17:1. Польща має одне з найвищих співвідношень серед країн ОЕСР — 60:1 (таблиця D2.2). Таке порівняно високе співвідношення може частково пояснюватися організацією програм *szkoła policealna* (післясередніх шкіл), які мають переважно професійне спрямування, їх часто відвідують дорослі здобувачі освіти, а навчання нерідко відбувається

у гнучких формах або без відриву від роботи (Eurydice, 2025^[13]; Cedefop and Educational Research Institute, 2023^[14]).

Вища освіта

У вищій освіті співвідношення кількості здобувачів освіти й викладачів характеризує обсяг академічних ресурсів, доступних здобувачам освіти в дедалі різноманітнішому та складнішому освітньому середовищі. Ці співвідношення визначаються широким спектром моделей викладання у вищій освіті: навчання з високою дослідницькою складовою та лабораторні заняття зазвичай потребують нижчих співвідношень, ніж масові лекції на рівні бакалаврату (OECD, 2025^[15]). У середньому по країнах ОЕСР співвідношення становить 15:1, що близьке до рівня 2015 року (16:1). Проте за цим середнім значенням приховано значні відмінності між системами: у Люксембурзі зафіксовано найнижче співвідношення — 4:1, тоді як Греція вирізняється співвідношенням 54:1. Високі співвідношення характерні також для країн-партнерів, як-от Бразилії (29:1) і Перу (28:1). У 2015–2024 роках відбулися певні помітні зрушення: у Бразилії співвідношення зросло з 23:1 до 29:1, тоді як у Литві знизилося з 16:1 до 11:1, що відображає випереджальне зростання викладацького складу порівняно з контингентом здобувачів освіти (таблиця D2.2).

Наповнюваність класів

Якщо співвідношення кількості учнів і вчителів є показником загальних педагогічних ресурсів на рівні системи, то наповнюваність класів безпосередніше характеризує повсякденне освітнє середовище учнів і їхню взаємодію в класі. Наповнюваність класів і надалі залишається одним із ключових питань для шкіл, органів управління освітою та розробників політики й може впливати на вибір школи батьками. Вважається, що менші класи дають змогу вчителям приділяти учням більше індивідуальної уваги, скорочувати час на організацію роботи класу та краще узгоджувати навчання з освітніми потребами учнів. Хоча загальні дані про безпосередній вплив наповнюваності класів на результати навчання учнів залишаються неоднозначними (OECD, 2016^[16]), багато систем освіти й надалі розглядають її як пріоритетний важіль політики для підтримки викладання та навчання, зокрема учнів із неблагополучних родин; дані свідчать, що менші класи можуть забезпечувати адреснішу підтримку учнів у неблагополучному середовищі (Charpentier, 2026^[17]).

У відповідь на ці питання країни впровадили низку заходів щодо наповнюваності класів, особливо в умовах освітньої нерівності. У Франції в рамках ширших зусиль із подолання освітньої нерівності скоротили наповнюваність класів на початковому етапі початкової освіти в школах, розташованих у пріоритетних освітніх зонах (Blouet, Charpentier and Odin-Steiner, 2020^[18]). Ірландія запровадила подібні заходи в межах програми Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS — «Забезпечення рівності можливостей у школах»), яка передбачає нижчі нормативи співвідношення кількості учнів і вчителів у школах, що обслуговують неблагополучні громади (Government of Ireland, 2020^[19]). Ці стратегії ґрунтуються на спільному для політики переконанні, що менші класи можуть сприяти поліпшенню умов навчання та підтримувати справедливість.

За останнє десятиліття на багато систем освіти впливали дві одночасні тенденції: скорочення чисельності населення шкільного віку та зростання занепокоєння щодо нестачі вчителів (див. розділ 1 «Нестача вчителів і привабливість учительської професії»). Хоча може здатися, що ці процеси врівноважують один одного — менша кількість учнів могла б означати менший тиск на потребу в кадрах, — насправді взаємозв'язок складніший. У багатьох країнах скорочення кількості учнів збіглося зі старінням педагогічних кадрів, що спричинило значну потребу в заміщенні попри менший контингент. У поєднанні з труднощами в доборі та утриманні кваліфікованих учителів, особливо в сільській місцевості та з окремих предметів, а в деяких випадках — і з напруженим ринком праці, що посилює конкуренцію за кваліфікованих працівників, це обмежило ту міру, якою демографічні зміни перетворилися на нижчі кадрові потреби (див. вставку 2 і таблицю 7 розділу 1). Як наслідок, середня наповнюваність класів загалом залишалася стабільною, а подекуди навіть зросла попри скорочення контингенту.

У середньому по країнах ОЕСР середня наповнюваність класів на рівні початкової освіти у 2015–2024 роках залишалася напрочуд стабільною — 21 учень у класі в усіх закладах освіти. Ця загальна стабільність стосується як державного, так і приватного сектору: у державних закладах у середньому навчалася 21 учень у класі, а в приватних — 20 упродовж усього періоду. Проте за цією сукупною

стабільністю приховано значні відмінності між країнами та протилежні національні тенденції. Хоча в багатьох системах освіти середня наповнюваність класів залишалася відносно стабільною, помітне її зменшення зафіксовано в Бразилії, Франції та Данії. У державних і приватних закладах разом середня наповнюваність класів зменшилася з 23 до 20 учнів у Бразилії, з 24 до 21 учня у Франції та з 22 до 19 учнів у Данії. Натомість у Литві та Мексиці вона зросла: у Литві — з 16 до 19 учнів у класі, у Мексиці — з 22 до 23 (таблиця D2.3).

Тенденції для державних і приватних закладів разом здебільшого відображають зміни в державному секторі, на який у більшості країн ОЕСР припадає переважна частина учнів початкової школи. Наприклад, у Бразилії загальне зменшення наповнюваності класів було зумовлене насамперед державним сектором, де середній показник знизився з 24 до 21 учня. У Литві зростання національного середнього значення майже повністю пояснюється тенденціями в державному секторі, де наповнюваність класів зросла з 16 до 19, тоді як у приватному секторі вона залишалася відносно стабільною (таблиця D2.3).

У деяких країнах тенденції в приватному секторі суттєво відрізнялися від державного. У Латвії загальна середня наповнюваність класів зросла з 16 до 18 учнів, тоді як у приватних закладах вона суттєво збільшилася — з 9 до 12. Подібну розбіжність зафіксовано у Великій Британії, де середня наповнюваність класів у приватних початкових школах зросла з 23 до 25, тоді як у державних закладах вона залишалася стабільною — 27 (таблиця D2.3).

У країнах ОЕСР середня наповнюваність класів зростає в міру переходу учнів від початкової до базової середньої освіти — з 21 до 23 учнів у класі. Така тенденція спостерігається в більшості країн, а найвиразніше — у Коста-Риці та Таїланді, де середня наповнюваність класів між цими двома рівнями зростає на 16 і 13 учнів відповідно. Проте ця закономірність не є універсальною: в Австралії, Угорщині та Великій Британії середня кількість учнів у класі під час переходу до базової середньої освіти фактично зменшується (таблиця D2.3).

Між країнами існують значні відмінності, особливо в базовій середній освіті, де середня наповнюваність класів коливається від 18 учнів у Хорватії, Латвії та Польщі до 31 у Чилі, 32 в Японії та 36 у Таїланді. У середньому по країнах ОЕСР середня наповнюваність класів у базовій середній освіті у 2015–2024 роках залишалася стабільною — 23 учні в класі. Ця сукупна стабільність приховує значні відмінності між країнами: у Кореї наповнюваність класів зменшилася з 30 до 26 учнів, а у Сполучених Штатах — з 27 до 21 учня, тоді як у Великій Британії вона різко зросла — з 19 до 24 учнів у класі (таблиця D2.3).

Як і на рівні початкової освіти, національні тенденції щодо наповнюваності класів визначаються переважно державним сектором, на який припадає найбільша частка учнів базової середньої школи. У Кореї та Мексиці загальне зменшення наповнюваності класів простежувалося як у державних, так і в приватних закладах, що свідчить про загальносистемний вплив реформ політики або демографічних зрушень. Так само у Великій Британії зростання національного показника було зумовлене обома секторами: наповнюваність класів у державних закладах зросла з 20 до 25 учнів, а в приватних — з 18 до 23. Проте в деяких умовах приватний сектор демонстрував інші закономірності. У Латвії наповнюваність класів у державних закладах помірно зросла — з 15 до 17, тоді як у приватному секторі вона різко збільшилася — з 12 до 20 учнів у класі. Такі відмінності свідчать про те, що хоча державна політика часто визначає загальну тенденцію, приватні заклади можуть незалежно реагувати на різні моделі фінансування або педагогічні пріоритети (таблиця D2.3).

Наповнюваність класів і співвідношення кількості учнів і вчителів

У базовій середній освіті співвідношення кількості учнів і вчителів та середня наповнюваність класів доповнюють одне одного, характеризуючи розподіл педагогічних ресурсів. Якщо співвідношення кількості учнів і вчителів вимірює загальну кількість учителів відносно чисельності учнів, то наповнюваність класів відображає, як учнів фактично групують для навчання. На рисунку D2.3 показано помірну позитивну кореляцію між цими двома показниками: системи освіти з більшою кількістю учнів на одного вчителя часто формують і більші класи. Проте цей взаємозв'язок неоднорідний, оскільки наповнюваність класів залежить також від організації часу викладання та навчального часу. Наприклад, система освіти може поєднувати відносно високе співвідношення кількості учнів і вчителів із меншими класами, якщо вчителі більше часу присвячують викладанню або учні мають менше навчальних годин.

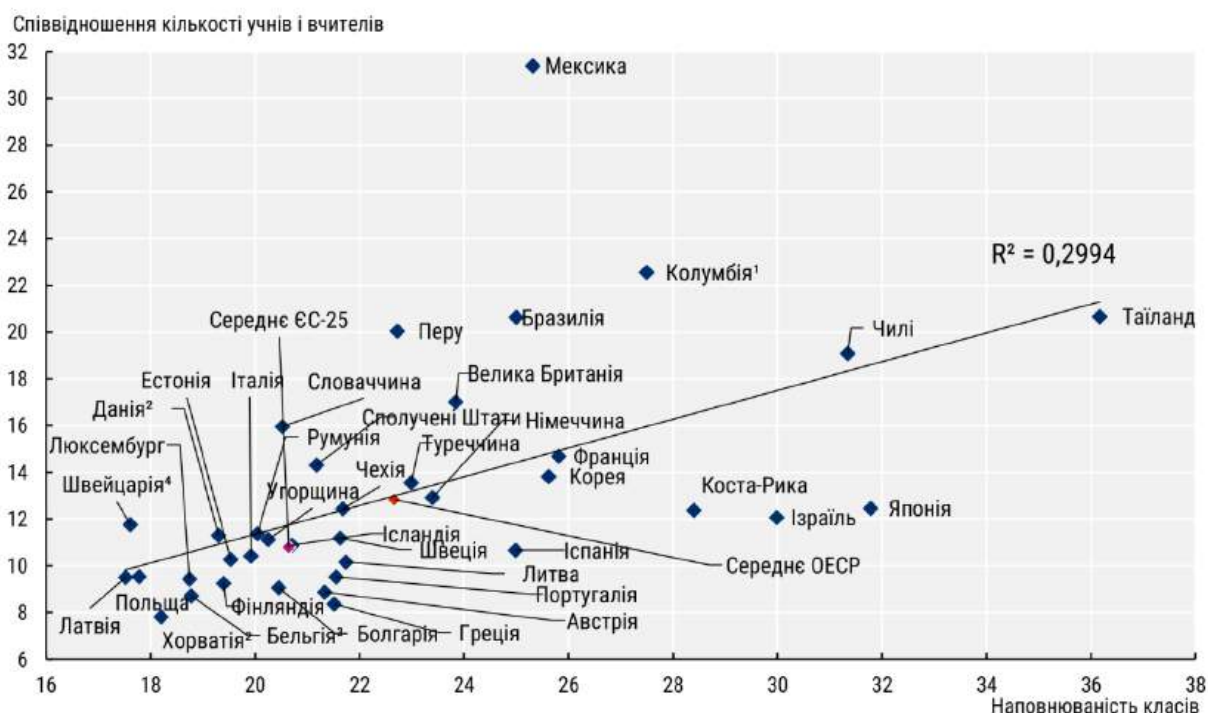
І навпаки, нижчі співвідношення не обов'язково означають малі класи, якщо вчителі мають зменшене навчальне навантаження, навчальний час є тривалим або додатковий персонал залучають до спеціалізованої підтримки, а не до звичайного викладання в класі. Тож те, якою мірою співвідношення кількості учнів і вчителів відображається у фактичній наповнюваності класів, залежить від національних політичних рішень щодо робочого часу вчителів, навчальних годин учнів і залучення асистентів учителів або вчителів-фахівців.

Відмінності між країнами суттєві й відображають різні способи організації педагогічних ресурсів і навчання в класі. Японія та Сполучені Штати мають загалом подібні співвідношення кількості учнів і вчителів у базовій середній освіті — 12:1 і 14:1 відповідно (таблиця D2.2), проте середня наповнюваність класів помітно різниться: 32 учні в класі в Японії порівняно з 21 у Сполучених Штатах (таблиця D2.3). Дані свідчать, що ці відмінності можуть бути пов'язані з організацією робочого часу вчителів (див. розділ D4, таблиця D4.1). У країнах ОЕСР учителі витрачають приблизно половину робочого часу на діяльність, не пов'язану з викладанням, зокрема на підготовку до уроків, перевірку робіт, адміністративну роботу та співпрацю з колегами. Для Японії характерні особливо тривалий загальний робочий час і велике навантаження поза викладанням у класі: учителі витрачають значний час на планування, шкільні заходи та адміністративні обов'язки (OECD, 2025^[20]). Водночас Японія сприяє зменшенню наповнюваності класів і впроваджує реформи, спрямовані на скорочення обов'язків учителів, не пов'язаних із викладанням, що підкреслює: розподіл кадрових ресурсів залежить не лише від наповнюваності класів, а й від політичних рішень щодо обов'язків учителів.

Протилежна закономірність простежується в Кореї та Мексиці, де середня наповнюваність класів відносно подібна (26 і 25 учнів відповідно), проте співвідношення кількості учнів і вчителів різко відрізняються. Мексика має найвище в ОЕСР співвідношення кількості учнів і вчителів — 31:1, тоді як у Кореї воно становить 14:1 (рисунок D2.3). Дані свідчать, що корейські вчителі витрачають порівняно менше годин на безпосереднє викладання в класі, але більше часу — на адміністративні завдання, підготовку до уроків і підтримку учнів (див. розділ D4, таблиця D4.1). Це свідчить, що Корея залучає більше вчителів відносно чисельності учнів не обов'язково для зменшення наповнюваності класів, а для виконання ширшого кола навчальних і позанавчальних обов'язків. Ці контрасти підкреслюють, що наповнюваність класів і співвідношення кількості учнів і вчителів відображають різні виміри освітніх ресурсів, тому їх слід тлумачити в сукупності.

На протилежному кінці шкали низка європейських країн надає пріоритет високій інтенсивності кадрового забезпечення завдяки поєднанню малих класів і низьких співвідношень кількості учнів і вчителів. Хорватія, Латвія та Польща поєднують одну з найменших у країнах ОЕСР середніх наповнюваностей класів (18 учнів у класі) з низькими співвідношеннями кількості учнів і вчителів — від 8:1 до 10:1. Натомість Франція та Велика Британія мають більші класи (26 і 24 учні відповідно) та вищі за середні співвідношення кількості учнів і вчителів (15:1 і 17:1) (рисунок D2.3).

Рисунок D2.3. Співвідношення кількості учнів і вчителів та середня наповнюваність класів у базовій середній освіті (2024)



1. Звітний період для співвідношення кількості учнів і вчителів відрізняється від 2024 року.

2. Звітний період для наповнюваності класів відрізняється від 2024 року.

3. Дані отримано з Міжнародного дослідження викладання та навчання ОЕСР (TALIS).

4. Лише державні заклади освіти.

Дані див. у таблицях D2.2 і D2.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/po9vrb>.

Визначення

Наповнюваність класу — кількість учнів, які навчаються за спільним курсом, визначена за найбільшою кількістю спільних курсів (зазвичай обов'язкових предметів), без урахування навчання в підгрупах.

Освіта дітей раннього й дошкільного віку (ECE). Послуги дошкільної освіти та виховання, що відповідають критеріям класифікації МСКО 2011 (див. визначення МСКО 01 і 02), вважаються програмами освіти дітей раннього й дошкільного віку, тому в цьому розділі їх позначено як ECE. Отже, термін ECE не охоплює програм, які не відповідають критеріям МСКО 2011.

Помічники вчителів і асистенти з навчальної роботи — працівники або студенти, які допомагають учителям у навчанні учнів.

Педагогічні працівники — персонал, безпосередньо залучений до навчання учнів. До цієї категорії належать класні вчителі, учителі спеціальної освіти та інші вчителі, які працюють з усім класом у класній кімнаті, з невеликими групами в ресурсній кімнаті або індивідуально — у класі чи поза ним.

Методологія

Співвідношення кількості здобувачів освіти й педагогічних працівників розраховують як відношення кількості здобувачів освіти певного рівня в еквіваленті повної зайнятості (денної форми навчання) до кількості вчителів цього самого рівня та в закладах подібних типів в еквіваленті повної зайнятості. Як виняток, для освітнього розвитку дітей раннього віку (МСКО 01) і дошкільної освіти (МСКО 02) це співвідношення ґрунтується на фактичній кількості дітей і кількості вчителів в еквіваленті повної зайнятості. Причина — складнощі, пов'язані з відсутністю стандартизованих критеріїв навчального навантаження, різною тривалістю перебування дітей за повною формою відвідування та відсутністю загальноприйнятої методики розрахунку еквівалента денної форми навчання для дітей цього рівня.

Щоб співвідношення кількості здобувачів освіти й учителів було змістовним, дані про персонал і контингент мають охоплювати одне й те саме коло закладів. Наприклад, якщо вчителів релігійних шкіл не враховано в даних про персонал, то учнів цих шкіл також слід вилучити.

Наповнюваність класів розраховують як відношення кількості зарахованих учнів до кількості класів. Для забезпечення зіставності між країнами програми для учнів з особливими освітніми потребами не враховано. Дані охоплюють лише загальні програми початкової та базової середньої освіти й не враховують навчання в підгрупах поза звичайним класом.

Джерела

Дані стосуються 2024 звітнього року (2023/24 навчального року) і ґрунтуються на зборі даних статистики освіти ЮНЕСКО, ОЕСР та Євростату (УОЕ), який ОЕСР здійснювала у 2025/26 році. Докладніше див. у виданні *Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Частину даних щодо Аргентини, Індії, Індонезії, Китайської Народної Республіки, Південно-Африканської Республіки, Саудівської Аравії та Таїланду надав Інститут статистики ЮНЕСКО (UIS).

Список використаних джерел

- Blouet, L., A. Charpentier and D. Odin-Steiner (2020), "Dédoulement des classes de CP en éducation prioritaire : exploitation des enquêtes auprès des enseignants après deux années de déploiement", *Note D'Information*, No. 20.15, DEPP, <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/45798/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-exploitation-des-enquetes-aupres-des-enseign>. [18]
- Cedefop and Educational Research Institute (2023), *VET in Europe database – Poland: system description*, <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/poland-u3>. [14]
- Charpentier, A. (2026), "Réduction de la taille de classe en éducation prioritaire: Que nous apprennent les données de la DEPP?", *Synthèse de la DEPP*, No. 8, DEPP, <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/r-duction-de-la-taille-de-classe-en-ducation-prioritaire-que-nous-apprennent-les-donn-es-de-la-depp--478949.pdf>. [17]
- COFACE Families Europe (2023), "High-quality early childhood education and care: Low children-to-staff ratio as a primary driver for children's well-being and families' engagement", *COFACE Thematic Note*, COFACE Families Europe, <https://coface-eu.org/thematic-note-on-high-quality-early-childhood-education-and-care/>. [3]
- EASNIE (2026), *Country information for Greece - Legislation and policy*, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, <https://www.european-agency.org/country-information/greece/legislation-and-policy>. [6]
- Euridyce (2026), *Croatia - National reforms in early childhood education and care*, European Commission, <https://euridyce.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/croatia/national-reforms-early-childhood-education-and-care>. [5]
- Eurydice (2025), *Poland - Organisation of post-secondary non-tertiary education*, European Commission, <https://euridyce.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/poland/organisation-post-secondary-non-tertiary-education>. [13]
- Government of Ireland (2020), *DEIS Delivering Equality of Opportunity in Schools*, Department of Education and Youth, <https://www.gov.ie/en/department-of-education/policy-information/deis-delivering-equality-of-opportunity-in-schools/>. [19]
- Jowett, S. et al. (2023), "Teacher–student relationship quality as a barometer of teaching and learning effectiveness: Conceptualization and measurement", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 93/3, pp. 842-861, <https://doi.org/10.1111/bjep.12600>. [7]
- OECD (2026), *OECD Data Explorer - Ratio of students to teaching staff by type of institution*, OECD. [12]
- OECD (2025), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>. [15]
- OECD (2025), *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b78f8b25-en>. [2]
- OECD (2025), "Results from TALIS 2024: Finland", *Country Note*, OECD, https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/finland_ab17fae3-en.html (accessed on 15 May 2026). [11]
- OECD (2025), "Results from TALIS 2024: Japan", *Country Note*, OECD, https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/japan_b48b1dd7-en.html. [20]

- OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>. [1]
- OECD (2024), "How are demographic changes affecting education systems?", *Education Indicators in Focus*, No. 87, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/158d4c5c-en>. [4]
- OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>. [16]
- Rucinski, C., J. Brown and J. Downer (2018), "Teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 110/7, pp. 992-1004, <https://doi.org/10.1037/edu0000240>. [8]
- Schürer, S., S. van Ophuysen and S. Marticke (2025), "Social participation in secondary school: The relation to teacher-student interaction, student characteristics and class-related variables", *Social Psychology of Education*, Vol. 28/1, <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09992-2>. [10]
- Werler, T. and A. Tahirsylaj (2020), "Differences in teacher education programmes and their outcomes across Didaktik and curriculum traditions", *European Journal of Teacher Education*, Vol. 45/2, pp. 154-172, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827388>. [9]

Таблиці до розділу D2

Таблиці та примітки

Таблиця D2.1	Співвідношення кількості дітей і працівників в освіті дітей раннього й дошкільного віку (ECE) за рівнями освіти та типами закладів (2024)
Таблиця D2.2	Динаміка співвідношення кількості здобувачів освіти й педагогічних працівників за рівнями освіти (2015 і 2024)
Таблиця D2.3	Динаміка середньої наповнюваності класів у початковій і базовій середній освіті за типами закладів (2015 і 2024)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/po9vrb>. Інші дані та/або інші показники освіти доступні в OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: a — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряду; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; x — дані містяться в іншому стовпці (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця D2.1. Співвідношення кількості дітей і працівників в освіті дітей раннього й дошкільного віку (ECE) за рівнями освіти та типами закладів (2024)

	Освітній розвиток дітей раннього віку (МСКО 01)						Дошкільна освіта (МСКО 02)					
	Частка помічників учителів у складі персоналу, що працює з дітьми (%)	Кількість дітей на одного працівника, що працює з дітьми (учителі та помічники)	Кількість дітей на одного педагогічного працівника			Частка помічників учителів у складі персоналу, що працює з дітьми (%)	Кількість дітей на одного працівника, що працює з дітьми (учителі та помічники)	Кількість дітей на одного педагогічного працівника				
			Усі заклади	Державні заклади	Приватні заклади			Усі заклади	Державні заклади	Приватні заклади		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	
Країни ОЕСР												
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія	46	5	9	9	9	10	41	8	13	13	13	13
Бельгія	m	m	m	m	m	m	m	m	15	13	13	13
Канада	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чилі	28	5	12	7	2	8	61	7	25	18	14	21
Колумбія ¹	62	11	m	28	28	m	39	14	33	23	29	11
Коста-Рика	m	m	9	5	3	7	m	m	13	10	11	7
Чехія	a	a	a	a	a	a	10	11	13	12	12	11
Данія ¹	43	3	5	5	5	12	43	6	11	10	9	m
Естонія	m	m	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	m	m	9 ^d	8 ^d	8 ^d	10 ^d
Фінляндія	m	m	m	m	m	m	m	m	10	8	8	11
Франція ¹	a	a	a	a	a	a	36	14	24	22	21	27
Німеччина	13	4	5	5	4	5	15	7	10	9	9	9
Греція ¹	m	m	m	m	m	m	a	8	11	8	7	13
Угорщина	31	5	10	7	7	11	48	7	12	13	13	12
Ісландія	a	3	3	3	3	3	a	5	5	5	4	6
Ірландія ¹	a	x(8)	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	a	7 ^d	8 ^d	7 ^d	10 ^d	7 ^d
Ізраїль	m	m	m	m	a	m	m	m	m	m	17	m
Італія	m	m	a	m	m	m	a	11	13	11	10	15
Японія	a	a	a	a	a	a	10	10	15	11	8	11
Корея	m	m	5	5	5	5	m	m	15	12	10	13
Латвія ¹	m	m	8	5	5	5	m	m	10	11	10	16
Литва	39	5	10	8	8	8	33	6	11	9	9	5
Люксембург	a	a	a	a	a	a	a	9	11	9	9	8
Мексика	76	5	44	22	18	28	a	18	25	18	19	14
Нідерланди	a	a	a	a	a	a	22	16	21	21	16	23
Нова Зеландія	m	m	6	5	4	5	m	m	10	9	10	9
Норвегія	59	3	9	6	6	7	59	5	16	11	11	12
Польща	a	a	a	a	a	a	m	m	15	13	13	13
Португалія	m	m	m	m	m	m	m	m	17	16	15	18
Словаччина	a	a	a	a	a	a	5	11	12	12	12	10
Словенія	40	5	13	8	8	8	40	9	19	14	15	13
Іспанія	m	m	9	9	8	10	m	m	15	11	11	14
Швеція	59	5	m	12	12	16	55	6	m	13	13	16
Швейцарія	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	18	m
Туреччина	a	a	m	x(10)	x(11)	x(12)	a	18	17	18 ^d	19 ^d	13 ^d
Велика Британія ¹	91	3	34	32	25	33	87	4	39	33	25	35
Сполучені Штати	m	m	m	m	m	m	26	12	15	16	20	12
Середнє ОЕСР	49	5	12	10	9	11	37	9	15	13	13	13
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	37	8	14	13	13	13	17	15	20	18	19	17
Болгарія ¹	a	a	a	a	a	a	m	m	12	11	11	8
Китай	a	a	a	a	a	a	m	m	20	13	13	13
Хорватія	m	m	9	7	7	8	m	m	13	11	11	13
Індія	a	a	a	a	a	a	m	m	m	12	m	m
Індонезія ¹	m	m	21	m	m	m	m	m	13	15	m	m
Перу	37	30	9	47	72	13	20	15	18	19	23	13
Румунія	5	12	37	13	13	10	5	13	16	14	14	10
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	10	16	18	13
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	29	16	m	23	24	10	5	23	m	24	27	19
Середнє ЄС-25	34	6	12	8	8	9	29	9	14	12	12	13
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	18	16	16	16

1. Звітний період відрізняється від 2015 року: 2016 рік — для Болгарії, Греції, Колумбії та Франції; 2017 рік — для Індонезії, Латвії та Великої Британії; 2018 рік — для Данії та Ірландії.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/po9vrb>.

Таблиця D2.2. Динаміка співвідношення кількості здобувачів освіти й педагогічних працівників за рівнями освіти (2015 і 2024)

	Початкова освіта		Базова середня освіта		Старша середня освіта		Післясередня невища освіта		Вища освіта	
	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Країни ОЕСР										
Австралія	15	14	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія	12	12	9	9	10	10	12	13	14	15
Бельгія ¹	13	12	9	9	10	9	16	7	22	23
Канада	17 ^d	16 ^d	x(1)	x(2)	13	13	m	m	m	m
Чилі	21	17	22	19	23	18	a	a	m	m
Колумбія ²	24	22	26	23	26	23	31	30	31	26
Коста-Рика	13	11	14	12	14	13	a	a	m	m
Чехія	19	18	12	12	11	11	21	16	23	17
Данія	12	12	11	11	12	13	a	a	18	14
Естонія	13	12	10	10	15 ^d	16 ^d	x(5)	x(6)	14	10
Фінляндія	14	12	9	9	16	17	18	19	15	16
Франція ²	20	18	14	15	11	11	18	15	16	14
Німеччина	15	15	13	13	13	12	13	13	12	11
Греція	m	7	m	8	m	10	15	18	m	54
Угорщина	11	11	11	11	11	11	14	11	15	11
Ісландія	11	10	10	11	m	13 ^d	m	x(6)	m	8
Ірландія ³	16	13	x(5)	x(6)	14 ^d	14 ^d	m	6	20	19
Ізраїль	15	15	12	12	11	11	m	m	m	14
Італія	12	11	12	10	12	11 ^d	m	x(6)	20	19
Японія	17	15	14	12	12 ^d	11 ^d	x(5)	x(6)	m	m
Корея	19	16	17	14	15	12	a	a	m	m
Латвія	11	13	8	10	10	14	23	36	19	16
Литва	10	14	7	10	8	10	16	7	16	11
Люксембург	11	8	11	9	11	9	m	7	8	4
Мексика ²	27	23	34	31	23	22	a	a	17	17
Нідерланди	17	16	16	16	18	16	a	17	15	13
Нова Зеландія	16	16	16	17	13	13	20	24	17	17
Норвегія	10	10	10	8	10	10	13	17	10	9
Польща	11	13	10	10	10	12	14	60	15	13
Португалія	14	13	10	10	10 ^d	9 ^d	x(5)	x(6)	14	13
Словаччина	17	14	12	16	14	14	14	11	13	12
Словенія	16	11 ^d	8	x(2)	13	14	a	a	17	12
Іспанія	14	12	12	11	11	10	a	a	13	12
Швеція	13	12	12	11	14	13	10	10	10	10
Швейцарія ³	16	15	12	12	12 ^d	12 ^d	x(5)	x(6)	15	14
Туреччина	18	18	17	14	14	11	a	a	22	22
Велика Британія ²	17	20	15	17	17	m	a	a	16	14
Сполучені Штати	15	14	15	14	15	15	x(9)	x(10)	14 ^d	13 ^d
Середнє ОЕСР	15	14	13	13	14	13	17	18	16	15
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ										
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	25	22	25	21	24	22	25	33	23	29
Болгарія ²	18	10	13	9	12	12	4	2	12	10
Китай	16	16	12	13	16	14	m	m	m	m
Хорватія	14	11	9	8	10	8	a	a	13	11
Індія ⁴	31	27	30	19	33	21	m	m	24	26
Індонезія ^{2,4}	14	20	14	21	14	20	m	m	30	33
Перу	18	22	9 ^d	20	x(3)	20	a	a	m	28
Румунія	19	18	12	11	14	13	70	51	19	19
Саудівська Аравія	9	14	8	14	8	14	m	m	20	31
Південно-Африканська Республіка ⁴	30	26	m	28	m	32	m	m	m	m
Таїланд ²	17	15	25	21	28	20	m	m	25	20
Середнє ЄС-25	14	13	11	11	12	12	19	18	16	15
Середнє G20	19	18	18	17	16	16	m	m	20	21

1. Реформа модульної структури освіти дорослих (Фламандська спільнота), запроваджена у 2023/24 навчальному році, змінила методологію обліку здобувачів освіти, які навчаються за програмами освіти дорослих, що спричинило розрив у часовому ряду.

2. Звітний період відрізняється від 2015 року: 2016 рік — для Болгарії, Індонезії, Колумбії, Таїланду та Франції; 2017 рік — для Мексики та Великої Британії.

3. Охоплено лише державні заклади освіти.

4. Звітний період відрізняється від 2024 року: 2023 рік — для Індії, Індонезії та Південно-Африканської Республіки.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/po9vrb>.

Таблиця D2.3. Динаміка середньої наповнюваності класів у початковій і базовій середній освіті за типами закладів (2015 і 2024)

Розрахунки на основі кількості учнів і кількості класів

	Початкова освіта						Базова середня освіта					
	Державні заклади		Приватні заклади		Усі заклади		Державні заклади		Приватні заклади		Усі заклади	
	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Країни ОЕСР												
Австралія	23	23	25	23	24	23	22	22	24	19	23	20
Австрія	18	19	19	19	18	19	21	21	21	21	21	21
Бельгія ^{1,2}	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	19	19
Канада	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чилі	28	27	31	32	30	30	29	29	31	33	31	31
Колумбія	24	24	18	17	23	22	31	29	24	22	29	27
Коста-Рика	15	14	17	16	15	15	28	30	21	20	27	28
Чехія	21	20	15	15	21	20	22	22	19	15	22	22
Данія	22	20	22	17	22	19	21	20	20	18	21	19
Естонія	19	19	15	15	19	18	18	20	15	16	18	20
Фінляндія	19	19	17	18	19	19	20	19	20	21	20	19
Франція	23	21	25	24	24	21	25	25	26	27	25	26
Німеччина	21	21	21	20	21	21	24	24	24	22	24	23
Греція	17	16	20	22	17	17	21	21	23	24	21	22
Угорщина	21	23	21	21	21	22	21	20	21	20	21	20
Ісландія	19	19	15	14	19	19	21	21	13	16	20	21
Ірландія	25	22	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ізраїль	28	28	24	26	27	27	29	31	24	26	28	30
Італія	19	18	19	18	19	18	21	20	21	21	21	20
Японія	27	26	29	28	27	26	32	32	33	33	32	32
Корея	23	21	28	27	23	21	30	26	29	25	30	26
Латвія	16	18	9	12	16	17	15	17	12	20	15	18
Литва	16	19	14	15	16	19	19	22	19	19	19	22
Люксембург	15	15	20	21	16	16	19	18	19	21	19	19
Мексика	22	23	20	20	22	23	28	26	24	22	28	25
Нідерланди	m	23	m	23	m	23	m	m	m	m	m	m
Нова Зеландія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Норвегія	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Польща	19	19	12	13	19	18	23	18	17	13	22	18
Португалія	21	20	21	19	21	20	22	21	24	23	23	22
Словаччина	18	19	17	18	18	19	19	21	18	18	19	21
Словенія	19	18	20	17	19	18	20	21	21	19	20	21
Іспанія	21	20	25	23	22	21	25	24	26	26	26	25
Швеція	19	21	17	19	19	20	21	22	22	21	21	22
Швейцарія ³	19	19	m	m	m	m	19	19	m	m	m	m
Туреччина	22	23	18	19	22	23	25	23	19	18	25	23
Велика Британія	27	27	23	25	26	26	20	25	18	23	19	24
Сполучені Штати	22	21	18	16	21	20	28	22	20	15	27	21
Середнє ОЕСР	21	21	20	20	21	21	23	23	22	21	23	23
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	24	21	18	16	23	20	28	25	24	23	27	25
Болгарія ¹	21	20	13	14	21	20	22	21	11	13	22	20
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія ¹	17	16	8	15	17	16	19	18	6	14	19	18
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	13	m	17	m	14	m	22	m	23	m	23
Румунія	m	20	m	16	m	19	m	20	m	16	m	20
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	19	m	21	m	20	m	37	m	31	m	36
Середнє ЄС-25	19	19	18	18	19	19	21	21	19	20	21	21
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Звітний період відрізняється від 2015 року: 2016 рік — для Болгарії та Хорватії; 2018 рік — для Бельгії.

2. Дані отримано з Міжнародного дослідження викладання та навчання ОЕСР (TALIS). У TALIS наповнюваність класу — це кількість учнів, зарахованих до конкретного «цільового класу», про який повідомляють учителі.

3. Охоплено лише державні заклади освіти.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/po9vrb>.

Розділ D3. Яку заробітну плату отримують учителі та керівники шкіл?

Ключові положення

- У більшості країн ОЕСР нормативна заробітна плата вчителів зростає разом із рівнем освіти, на якому вони викладають. У середньому по країнах і економіках ОЕСР заробітна плата вчителів із найпоширенішою кваліфікацією та 15-річним стажем становить від 60 437 дол. США на рівні дошкільної освіти до 68 928 дол. США на рівні старшої середньої освіти.
- У 2015–2025 роках нормативна заробітна плата як учителів-початківців, так і вчителів із 15-річним стажем у більшості країн зросла, причому початкова заробітна плата, як правило, зростала швидше. У середньому по країнах і економіках ОЕСР, що мають зіставні дані за 2015–2025 роки щодо вчителів початкової та середньої освіти з найпоширенішою кваліфікацією, заробітна плата вчителів із 15-річним стажем за цей період зросла на 6–7%, тоді як початкова заробітна плата — на 18–20%.
- У середньому по країнах ОЕСР фактична заробітна плата вчителів початкової та загальної середньої освіти становить 87–95% середніх заробітків працівників із вищою освітою. Фактична заробітна плата керівників шкіл, як правило, вища за заробітки працівників із вищою освітою.

Контекст

Оплата та умови праці — важливі чинники залучення, професійного розвитку та утримання кваліфікованих і висококласних учителів (див. розділ 1 «Нестача вчителів і привабливість учительської професії»). Заробітна плата вчителів — як в абсолютному вимірі, так і порівняно з іншими професіями — може безпосередньо впливати на привабливість учительської кар'єри, хоча значення можуть мати й інші чинники, як-от можливості професійного розвитку, адміністративне навантаження та суспільне сприйняття вчителів (OECD, 2023^[1]). Заробітна плата може впливати на рішення людей про вступ на програми педагогічної освіти, про те, щоб стати вчителем (Nagler, Piorunik and West, 2020^[2]), і залишатися в професії (Qin, 2020^[3]). Загалом що вища відносна заробітна плата вчителів, то привабливіша професія; цей показник є одним із ключових у системі моніторингу показників Цілі сталого розвитку 4 (ЦСР 4) (показник 4.с.5) (див. інформаційну панель ЦСР 4, <https://www.oecd.org/en/data/dashboards/monitoring-sdg-4.html>). Заробітна плата та кар'єрні перспективи можуть також впливати на рішення стати керівником школи й залишатися на цій посаді (див. вставку D3.2 у виданні Education at a Glance 2025 (OECD, 2025^[4])). Відносно низька заробітна плата керівників шкіл може знеохочувати вчителів братися за цю роль (Pont, Nusche and Moorman, 2008^[5]).

Заробітна плата шкільного персоналу, передусім учителів і керівників шкіл, становить найбільшу окрему статтю витрат у формальній освіті (частина С). Хоча конкурентна заробітна плата є одним із чинників кращих навчальних результатів учнів (OECD, 2020^[6]), вона не єдиний такий чинник. Тому розробникам політики важливо ретельно зважувати рівень заробітної плати й кар'єрні перспективи вчителів і керівників шкіл, щоб забезпечити і високу якість систем освіти, і сталість освітніх бюджетів.

Рисунок D3.1. Фактична заробітна плата вчителів і керівників шкіл базової середньої освіти відносно заробітків працівників із вищою освітою (2025)

Відношення заробітної плати до заробітків працівників віком 25–64 роки, зайнятих повний робочий день протягом усього року



Примітка. Дані відображають відношення середньої річної заробітної плати (з урахуванням премій і надбавок) учителів і керівників шкіл у державних закладах освіти до заробітків працівників з аналогічним рівнем освіти (зважене середнє) та до заробітків працівників із вищою освітою, зайнятих повний робочий день протягом усього року. Заробітки працівників з аналогічним рівнем освіти зважено за розподілом учителів (або керівників шкіл) за рівнями кваліфікації (див. таблиці X2.10 і X2.11). Оскільки значення, близькі до одиниці, на рисунку важко розрізнити, див. вихідну таблицю.

1. Дані про заробітки працівників із вищою освітою, зайнятих повний робочий день протягом усього року, стосуються всієї країни.

2. Звітний період для заробітної плати вчителів відрізняється від 2025 року.

Дані див. у таблиці D3.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/z15uv3>.

Інші висновки

- Заробітна плата вчителів у межах однієї країни може суттєво різнитися, оскільки різним рівням кваліфікації можуть відповідати різні шкали заробітної плати. Для вчителів базової середньої освіти середня заробітна плата на найвищому рівні шкали за максимальної кваліфікації на 75% перевищує середню початкову заробітну плату за мінімальної кваліфікації.
- Нормативна заробітна плата керівників шкіл різниться приблизно так само, як і заробітна плата вчителів: на рівнях початкової та середньої освіти максимальна заробітна плата на 70–75% вища за мінімальну. Водночас фактична заробітна плата керівників шкіл у середньому по країнах ОЕСР більш ніж на 50% перевищує заробітну плату вчителів на цих рівнях освіти.
- У 2015–2025 роках фактична заробітна плата вчителів початкової та середньої освіти зросла в реальному вимірі на 17%. У країнах, де заробітна плата в реальному вимірі знизилася, це було зумовлено переважно інфляцією, оскільки номінальна заробітна плата все ж зросла.
- Відносна заробітна плата вчителів (фактична заробітна плата у відсотках від заробітків працівників із вищою освітою) у 2015–2023 роках на рівнях початкової та середньої освіти дещо знизилася (на 1 відсотковий пункт), однак за цим середнім показником приховуються значні відмінності між країнами, зумовлені різними темпами зростання заробітної плати вчителів і заробітків працівників із вищою освітою.
- Фінансову компенсацію за участь у програмах наставництва або підтримку вчителів-початківців виплачують приблизно в половині країн, однак рішення взяти на себе роль наставника може залежати не лише від фінансових міркувань. Певну роль можуть відігравати й внутрішні мотиви, як-от цінність співпраці або можливість виконувати більш лідерську роль.

Примітка

Нормативна заробітна плата — лише одна зі складових загальної винагороди вчителів і керівників шкіл. До їхньої загальної винагороди можуть належати й інші пільги, як-от регіональні надбавки за роботу у віддалених районах, сімейні надбавки, пільгові тарифи на громадський транспорт і податкові пільги на придбання навчальних матеріалів. Крім того, системи оподаткування та соціальних пільг у країнах

ОЕСР суттєво різняться. У деяких країнах шкали заробітної плати вчителів і керівників шкіл можуть також значно відрізнятися на рівні адміністративно-територіальних одиниць залежно від місцевих чинників, як-от вартості життя (вставка D3.1). Це слід враховувати під час аналізу заробітної плати вчителів і міжкраїнних порівнянь, так само як і можливі проблеми зіставності зібраних даних (див. вставку D3.1 у виданні *Education at a Glance 2019* (OECD, 2019^[7]), вставку D3.2 у виданні *Education at a Glance 2023* (OECD, 2023^[8]) та видання *Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>)), а також те, що зібрані дані охоплюють лише державні заклади освіти.

Усі суми в доларах США переведено з національних валют за обмінними курсами, скоригованими з урахуванням відмінностей у купівельній спроможності між країнами (див. розділ «Методологія»).

Аналіз

Заробітна плата вчителів

Заробітна плата вчителів може різнитися залежно від низки чинників, зокрема рівня їхньої кваліфікації, рівня освіти, на якому вони викладають, стажу та етапу кар'єри. Вона може також різнитися в межах країни, якщо нормативну заробітну плату та структуру оплати праці визначають на рівні адміністративно-територіальних одиниць (вставка D3.1).

Нормативна заробітна плата

Учителі можуть приходити в професію з мінімальною кваліфікацією або з вищою кваліфікацією, якій може відповідати вища заробітна плата. Приблизно у двох п'ятих країн і економік ОЕСР учителі з найпоширенішою кваліфікацією (для вступу до професії) мають такий самий діапазон заробітної плати, як і вчителі з мінімальною кваліфікацією, потрібною для того, щоб стати вчителем. У країнах, де різним рівням кваліфікації відповідають різні діапазони заробітної плати, мінімальну або максимальну кваліфікацію можуть мати дуже небагато вчителів (додаток 2, таблиця X2.9). Тому порівняльний аналіз нормативної заробітної плати зосереджено на вчителях із найпоширенішою кваліфікацією. Водночас дані про нормативну заробітну плату вчителів збирають для трьох рівнів кваліфікації (мінімального, найпоширенішого та максимального); вони доступні в OECD Data Explorer. Дані про заробітну плату вчителів середньої освіти збирають лише щодо вчителів загальних програм, хоча як виняток дані щодо вчителів професійних програм старшої середньої освіти проаналізовано у вставці D3.3 видання *Education at a Glance 2023* (OECD, 2023^[8]).

За певного рівня кваліфікації заробітна плата вчителів залежить від стажу. У межах збору даних ОЕСР про заробітну плату вчителів збирають інформацію про нормативну заробітну плату в чотирьох точках шкали: початкову заробітну плату, заробітну плату після 10 років стажу, після 15 років стажу та на найвищому рівні шкали. Аналіз зазвичай зосереджено на заробітній платі вчителів із 15-річним стажем як наближеному показнику для вчителів у середині кар'єри.

Нормативна заробітна плата вчителів у різних країнах суттєво різниться. Заробітна плата вчителів базової середньої освіти з найпоширенішою кваліфікацією після 15 років стажу коливається від менш ніж 30 000 дол. США в Аргентині та Словаччині до понад 100 000 дол. США в Люксембурзі, Нідерландах і Німеччині (таблиця D3.1).

Як правило, заробітна плата вчителів зростає разом із рівнем освіти, на якому вони викладають. У середньому по країнах і економіках ОЕСР заробітна плата вчителів (із найпоширенішою кваліфікацією після 15 років стажу) становить від 60 437 дол. США на рівні дошкільної освіти до 64 349 дол. США на рівні початкової освіти, 66 583 дол. США на рівні базової середньої освіти та 68 928 дол. США на рівні старшої середньої освіти (таблиця D3.1).

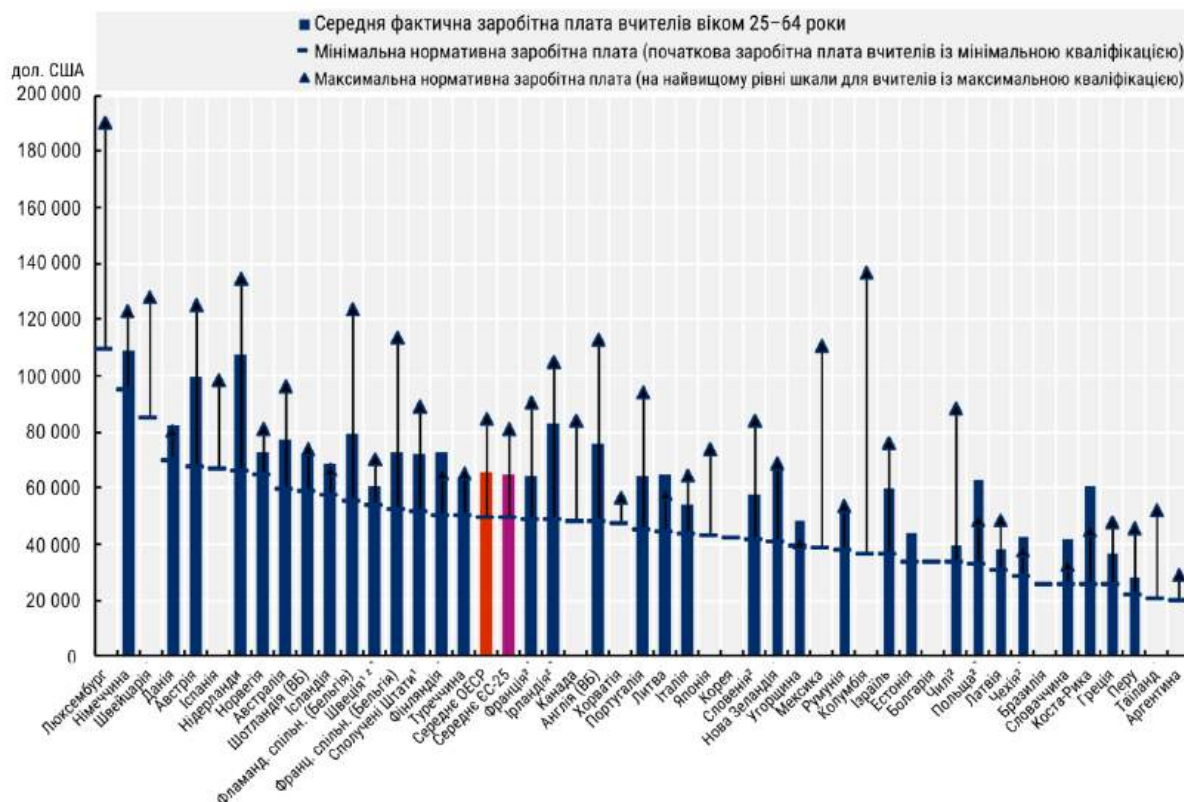
Різниця в заробітній платі між рівнями освіти в різних країнах неоднакова. Зокрема, вчителі старшої середньої освіти (з найпоширенішою кваліфікацією після 15 років стажу) у Фінляндії заробляють на 42% більше, ніж учителі дошкільної освіти, а в Мексиці — на 68% більше. У Фінляндії вищу заробітну плату

на рівні старшої середньої освіти можна пояснити тим, що вчителям старшої середньої освіти потрібна вища кваліфікація, ніж учителям дошкільної освіти (інформацію про найпоширенішу кваліфікацію див. у таблиці D.D3.3 видання Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>)). У Мексиці ця різниця зумовлена переважно тим, що для вчителів старшої середньої освіти діє інша структура заробітної плати, ніж для вчителів інших рівнів. Натомість приблизно в чверті країн і економік ОЕСР із наявними даними вчителі отримують однакову заробітну плату незалежно від рівня освіти, на якому викладають (таблиця D3.1).

Заробітна плата вчителів, як правило, зростає з кожним роком стажу. У середньому вчителям базової середньої освіти (з найпоширенішою кваліфікацією для вступу до професії у 2025 році) потрібно близько 21 року, щоб пройти шлях від початкового до найвищого рівня шкали заробітної плати. У Канаді, Колумбії, Новій Зеландії та Шотландії (Велика Британія) шкали заробітної плати стиснуто до щонайбільше 10 років від початкової до найвищої заробітної плати (тобто заробітна плата швидко зростає впродовж кількох років), тоді як в інших країнах шкали довші, що дає вчителям більше стимулів працювати довше. Через ці різні підходи заробітна плата вчителів у різних країнах зростає різними темпами. Наприклад, для вчителів базової середньої освіти як в Ірландії, так і в Нідерландах нормативна заробітна плата на найвищому рівні шкали приблизно вдвічі перевищує початкову (для вчителів із найпоширенішою кваліфікацією для вступу до професії у 2025 році), проте вчителю в Ірландії потрібно в середньому 35 років, щоб досягти найвищого рівня шкали, тоді як його колезі в Нідерландах — лише 12 років (OECD Data Explorer (OECD, 2026^[9]) та рисунок D3.6).

Рисунок D3.2. Середня фактична заробітна плата вчителів базової середньої освіти порівняно з мінімальною та максимальною нормативною заробітною платою (2025)

Річна заробітна плата вчителів державних закладів освіти в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для приватного споживання



Примітка. Фактична заробітна плата включає премії та надбавки.

1. Мінімальна та максимальна заробітна плата — це фактична, а не нормативна заробітна плата.

2. Звітний період для фактичної заробітної плати відрізняється від 2025 року.

Дані див. у таблиці D3.3 та в OECD Data Explorer. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/z15uv3>.

Якщо розглянути весь діапазон нормативної заробітної плати (де мінімум — це початкова заробітна плата вчителів із мінімальною кваліфікацією, а максимум — заробітна плата на найвищому рівні шкали для вчителів із максимальною кваліфікацією), то в середньому по країнах і економіках максимальна заробітна плата вчителя базової середньої освіти на 75% перевищує мінімальну. Проте ця різниця в різних країнах істотно різниться — від приблизно 4% в Угорщині до майже чотирикратної в Колумбії (рисунок D3.2). Ще в 13 країнах і економіках максимальна заробітна плата щонайменше вдвічі перевищує мінімальну. Ці відмінності можуть свідчити про різну структуру оплати праці. Наприклад, в Угорщині діє лише один діапазон заробітної плати незалежно від кваліфікації вчителів (хоча з певною диференціацією між учителями зі ступенем бакалавра та магістра), тоді як у Колумбії для вчителів із різними рівнями кваліфікації встановлено різні діапазони заробітної плати.

У більшості країн і економік, де мінімальна заробітна плата нижча за середнє значення для ОЕСР, максимальна заробітна плата також нижча за середнє значення для ОЕСР. На рівні базової середньої освіти помітним винятком є Колумбія, де мінімальна заробітна плата на 27% нижча за середнє значення для ОЕСР, а максимальна — на 61% вища. Ці відмінності можуть відображати різні кар'єрні шляхи, доступні вчителям із різною кваліфікацією (рисунок D3.2).

Різниця між максимальною заробітною платою (яку можуть отримувати лише дуже небагато вчителів) і заробітною платою вчителів із найпоширенішою кваліфікацією та 15-річним стажем також різниться залежно від країни. На рівні базової середньої освіти розрив між цими двома групами становить менш ніж 10% у дев'яти країнах і економіках (Данії, Канаді, Новій Зеландії, Німеччині, Польщі, Румунії, Угорщині, Фінляндії та Шотландії (Велика Британія)), тоді як ще в п'яти (Колумбії, Мексиці, Португалії, Франції та Чилі) він перевищує 60% (рисунок D3.2 і таблиця D3.1).

Вставка D3.1. Відмінності в заробітній платі вчителів і керівників шкіл дошкільної, початкової та середньої освіти на рівні адміністративно-територіальних одиниць

Нормативна заробітна плата вчителів може суттєво різнитися в межах країни, особливо у федеративних державах, де заробітну плату можуть визначати на рівні адміністративно-територіальних одиниць. Відмінності в нормативній або фактичній заробітній платі можуть бути, принаймні частково, зумовлені різною вартістю життя в різних адміністративно-територіальних одиницях. Дані, надані чотирма країнами ОЕСР (Бельгією, Канадою, Великою Британією і Сполученими Штатами), ілюструють такі відмінності на субнаціональному рівні.

Масштаб субнаціональних відмінностей у нормативній заробітній платі в цих чотирьох країнах неоднаковий (залежить від рівня освіти та етапу кар'єри вчителів), що може бути пов'язано зі значною різницею в розмірах цих країн. У 2025 році початкова заробітна плата вчителів початкової освіти в Бельгії різнилася приблизно на 6% (2 949 дол. США) — від 52 227 дол. США на рік у Французькій спільноті до 55 176 дол. США у Фламандській спільноті. Найбільшими відмінностями були в Канаді та Сполучених Штатах: початкова заробітна плата вчителів початкової школи в різних адміністративно-територіальних одиницях Канади різнилася на 51% (25 031 дол. США) — від 48 762 дол. США в Квебеку до 73 793 дол. США в Північно-Західних територіях, а в Сполучених Штатах — на 52% (22 575 дол. США), від 43 669 дол. США в Північній Кароліні до 66 244 дол. США в Каліфорнії. Початкова заробітна плата в середній освіті також найменше різнилася в Бельгії (на 6%, від 52 227 дол. США у Французькій спільноті до 55 176 дол. США у Фламандській спільноті на рівні базової середньої освіти), а найбільше — у Сполучених Штатах (на 67% на рівні базової середньої освіти, від 43 562 дол. США в Північній Кароліні до 72 664 дол. США в штаті Нью-Йорк) (OECD, 2026^[9]).

Субнаціональні відмінності в нормативній заробітній платі залишаються сталими на різних рівнях освіти в Бельгії, Канаді (за винятком рівня дошкільної освіти) і Великій Британії, але різняться на різних етапах кар'єри вчителів у Канаді та Великій Британії. У Бельгії різниця в нормативній заробітній платі між адміністративно-територіальними одиницями становить від 6% до 9%. У Великій Британії відмінності подібні на різних рівнях освіти, але між адміністративно-територіальними одиницями вони більші для початкової заробітної плати, ніж для заробітної плати на найвищому рівні шкали. Наприклад, на рівні базової середньої освіти початкова заробітна плата у Великій Британії різниться між адміністративно-територіальними одиницями на 27% (12 677 дол. США) — від 46 357 до 59 034 дол. США, але на найвищому рівні шкали різниця скорочується до 16% (11 849 дол. США, від 71 887 до 83 736 дол. США). У Канаді відмінності подібні на рівнях початкової та середньої освіти, але також різняться залежно від етапу кар'єри. Різниця між адміністративно-територіальними одиницями сягає 51% (25 031 дол. США) для початкової заробітної плати та 54% (36 944 дол. США) для заробітної плати після 10 років стажу, а потім скорочується до 40% (29 989 дол. США) для заробітної плати після 15 років стажу та на найвищому рівні шкали. У Сполучених Штатах немає чіткої закономірності щодо масштабу відмінностей у нормативній заробітній платі між адміністративно-територіальними одиницями на різних етапах кар'єри вчителів і рівнях освіти. На рівні базової середньої освіти різниця найменша для початкової заробітної плати й найбільша — для заробітної плати після 15 років стажу, яка коливається від 56 568 до 108 821 дол. США (різниця 92%, або 52 253 дол. США), а не для заробітної плати на найвищому рівні шкали. Відмінності в заробітній платі після 15 років стажу між адміністративно-територіальними одиницями найбільші на рівні початкової освіти (різниця 99%) і найменші — на рівні старшої середньої освіти (різниця 83%).

У трьох країнах із наявними даними за 2025 рік спостерігаються також значні субнаціональні відмінності у фактичній заробітній платі вчителів і керівників шкіл. У Бельгії субнаціональні відмінності у фактичній заробітній платі не перевищують 16% на всіх рівнях освіти як для вчителів, так і для керівників шкіл, причому для керівників шкіл вони більші, ніж для вчителів. Наприклад, на рівні старшої середньої освіти заробітна плата вчителів у Бельгії становить від 90 115 дол. США у Французькій спільноті до 95 233 дол. США у Фламандській спільноті — різниця 6%, або 5 118 дол. США. Для порівняння, заробітна плата керівників шкіл коливається від 125 594 дол. США у Французькій спільноті до 144 487 дол. США у Фламандській спільноті — різниця 15%, або 18 893 дол. США. Деякі більші субнаціональні відмінності у фактичній заробітній платі спостерігалися для

вчителів базової та старшої середньої освіти у Великій Британії, а також для вчителів старшої середньої освіти й керівників початкових шкіл у Сполучених Штатах, де середня заробітна плата керівників початкових шкіл коливалася від 87 502 дол. США в Західній Вірджинії до 180 545 дол. США в штаті Нью-Йорк — різниця 106%, або 93 043 дол. США.

Масштаб субнаціональних відмінностей у фактичній заробітній платі вчителів і керівників шкіл різниться також залежно від рівня освіти. У Великій Британії субнаціональні відмінності в заробітній платі керівників шкіл найбільші на рівні дошкільної освіти, тоді як для вчителів вони більші на рівні середньої освіти. У Сполучених Штатах субнаціональні відмінності в середній фактичній заробітній платі керівників шкіл були більшими на рівні початкової освіти, ніж на рівнях базової та старшої середньої освіти.

Джерело: база даних Education at a Glance, <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>.

Фактична заробітна плата

Фактична заробітна плата вчителів охоплює всі виплати, пов'язані з роботою, як-от базову заробітну плату (визначену нормативною шкалою заробітної плати), премії за результатами, доплати за понаднормове викладання, відпускні, надбавки за виконання певних завдань та інші додаткові виплати (див. розділ «Визначення»). Наприклад, у Чехії запроваджено низку надбавок, зокрема додаткові виплати за консультування учнів і за виконання додаткових завдань після проходження відповідного професійного розвитку; рішення про ці виплати ухвалює керівник школи. У Швейцарії такі надбавки менш поширені або їх замінюють інші пільги — наприклад, підготовка студентів-практикантів дає право на скорочення навчального навантаження. У 2025 році середня фактична заробітна плата вчителів віком 25–64 роки становила 56 334 дол. США на рівні дошкільної освіти, 62 942 дол. США на рівні початкової освіти, 65 499 дол. США на загальних програмах базової середньої освіти та 69 255 дол. США на загальних програмах старшої середньої освіти (таблиця D3.3).

Премії та надбавки можуть бути суттєвим доповненням до нормативної заробітної плати. На рівні базової середньої освіти 31 країна та економіка мають дані як про нормативну заробітну плату вчителів із найпоширенішою кваліфікацією після 15 років стажу (наближений показник заробітної плати в середині кар'єри), так і про фактичну середню заробітну плату вчителів віком 25–64 роки. У більш ніж двох п'ятих цих країн фактична середня заробітна плата щонайменше на 10% перевищує нормативну, що може свідчити про важливу роль премій і надбавок у системі оплати праці вчителів цих країн. Фактична заробітна плата більш ніж на 25% перевищує нормативну (після 15 років стажу) у Коста-Риці (62%), Литві (26%), Польщі (34%), Словаччині (43%) і Чехії (33%) (таблиці D3.1 і D3.3).

Порівняння фактичної заробітної плати вчителів із мінімальною та максимальною нормативною заробітною платою також дає уявлення про розподіл учителів між мінімальним і максимальним рівнями оплати. Наприклад, на рівні базової середньої освіти в Норвегії фактична заробітна плата вчителів віком 25–64 роки на 13% перевищує мінімальну нормативну, і це найменша різниця серед країн, що мають дані за обома показниками за один і той самий звітний рік (рисунок D3.2). Це може бути пов'язано з відносно вузьким діапазоном нормативної заробітної плати в країні (таблиця D3.1) у поєднанні з меншими додатковими надбавками, ніж в інших країнах. Водночас у дев'яти країнах фактична заробітна плата перевищує нормативну заробітну плату на найвищому рівні шкали. Найбільша різниця між фактичною та нормативною заробітною платою серед країн із зіставними даними спостерігається в Коста-Риці та Польщі, де фактична заробітна плата щонайменше на 28% перевищує максимальну нормативну; це свідчить про значний вплив надбавок на суму, яку вчителі отримують «на руки» (рисунок D3.2 і таблиця D3.8, доступна онлайн).

Динаміка нормативної заробітної плати

Майже дві третини країн ОЕСР мають зіставні дані про нормативну заробітну плату вчителів (із найпоширенішою кваліфікацією після 15 років стажу) як за 2015, так і за 2025 рік щонайменше для одного рівня освіти. За цей період нормативна заробітна плата вчителів зросла в реальному вимірі (тобто в постійних цінах 2015 року) у половині — трьох п'ятих цих країн залежно від рівня освіти. У

середньому по країнах і економіках ОЕСР із зіставними даними нормативна заробітна плата зросла приблизно на 7% на рівні початкової освіти, на 6% на рівні базової середньої освіти (загальні програми) та на 7% на рівні старшої середньої освіти (загальні програми), що стало винагородою для тих, хто залишився в професії (таблиця D3.7, доступна онлайн).

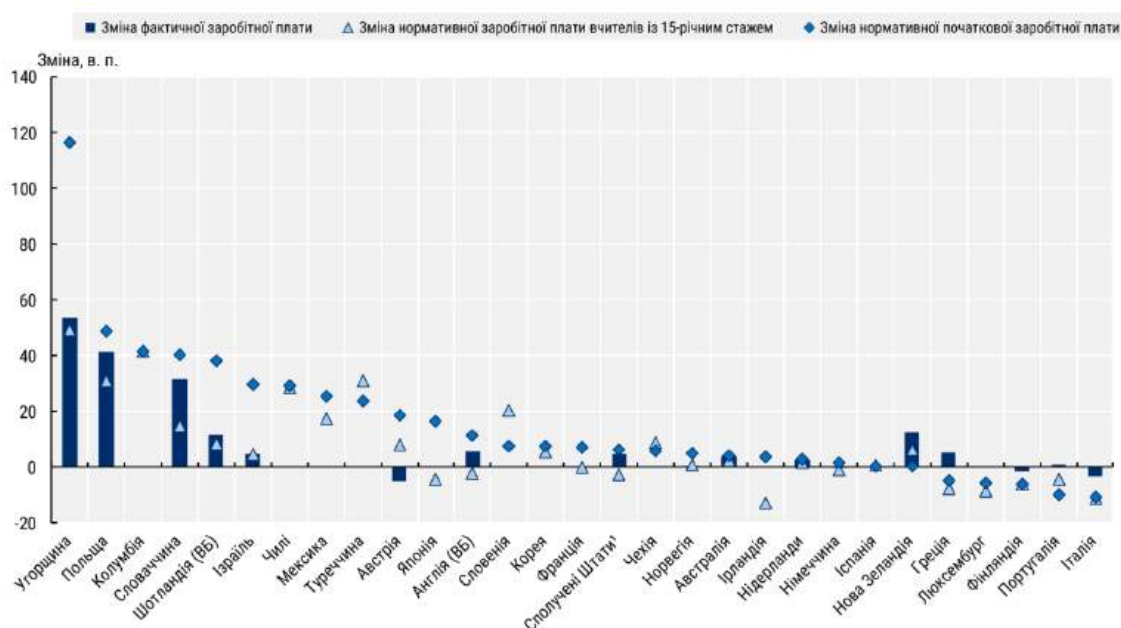
Проте в деяких країнах нормативна заробітна плата за цей період змінилася значно більше. На рівні базової середньої освіти вона зросла в реальному вимірі більш ніж на 30% у Колумбії, Литві та Польщі. У номінальному вимірі зростання було ще більшим, але інфляція за цей період нівелювала частину номінального приросту заробітної плати (OECD, 2022^[10]). Натомість у 12 країнах і економіках реальна нормативна заробітна плата вчителів базової середньої освіти з 2015 року знизилася. Найбільшим зниження було в Ірландії, де заробітна плата в реальному вимірі скоротилася майже на 13%, хоча в номінальному вимірі (тобто в поточних цінах без урахування інфляції) у 2015–2025 роках вона все ж зросла (додаток 2, таблиця X2.6, і таблиця D3.7, доступна онлайн).

Початкова заробітна плата у 2015–2025 роках також зросла. У середньому по країнах і економіках ОЕСР із зіставними даними за цей період початкова нормативна заробітна плата зросла в реальному вимірі на 20% на рівнях початкової та базової середньої освіти й на 18% на рівні старшої середньої освіти (загальні програми), що зробило вступ до професії привабливішим (таблиця D3.6, доступна онлайн). І знову ж таки, ці зміни в різних країнах суттєво різняться. У трьох чвертях країн і економік ОЕСР початкова нормативна заробітна плата на рівні базової середньої освіти зросла в реальному вимірі. Проте в кількох країнах вона значно знизилася — зокрема на 10% або більше в Італії, Коста-Риці та Португалії (таблиця D3.6, доступна онлайн).

У більшості з 29 країн, що мають дані за 2015–2025 роки як про початкову заробітну плату, так і про заробітну плату вчителів базової середньої освіти з 15-річним стажем, заробітна плата на обох етапах або зросла, або знизилася. Однак в Англії (Велика Британія), Ірландії, Німеччині, Сполучених Штатах, Франції та Японії початкова заробітна плата зросла, тоді як заробітна плата вчителів із 15-річним стажем у реальному вимірі знизилася. У цих країнах жодне зростання чи зниження не перевищило 13 відсоткових пунктів, за винятком Японії, де початкова заробітна плата зросла на 17 відсоткових пунктів (рисунки D3.3). Ці зміни стали результатом поєднання змін номінальної заробітної плати та вартості життя: у цих країнах номінальна заробітна плата в поточних національних валютах зросла для вчителів на обох етапах кар'єри (додаток 2, таблиці X2.5 і X2.6).

Рисунок D3.3. Зміна нормативної та фактичної заробітної плати вчителів базової середньої освіти у 2015–2025 роках

Зміна реальної нормативної заробітної плати вчителів (2015 = 100), у відсоткових пунктах



Примітка. Зміну нормативної заробітної плати вчителів розраховано для вчителів із найпоширенішою кваліфікацією та 15-річним стажем. Заробітну плату переведено в постійні ціни за допомогою дефляторів приватного споживання.

1. Фактична заробітна плата замість мінімальної та максимальної нормативної заробітної плати.

Дані див. у таблицях D3.6, D3.7 і D3.8 (доступні онлайн). Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/z15uv3>.

Навіть там, де заробітна плата на обох етапах кар'єри вчителів за цей період зростала або знижувалася одночасно, масштаб змін був різним. У більшості з 18 країн, де заробітна плата в реальному вимірі зросла на обох етапах, більшим було зростання початкової заробітної плати; винятками є Нова Зеландія, Словенія, Туреччина та Чехія, де більшим було зростання заробітної плати після 15 років стажу. У п'яти країнах, де заробітна плата в реальному вимірі знизилася на обох етапах, немає чіткої тенденції щодо того, на якому з них зниження було найбільшим. В Італії та Фінляндії зміна була однаковою для обох етапів (рисунок D3.3). Ці відмінності можуть відображати зміни в системах оплати праці вчителів, спрямовані на залучення вчителів до професії або їх утримання в ній (див. розділ 1).

Динаміка фактичної заробітної плати

За період 2015–2025 років майже половина країн і економік ОЕСР мають зіставні часові ряди даних про фактичну заробітну плату на рівнях початкової та середньої освіти (для рівня дошкільної освіти — лише близько третини). У середньому по країнах і економіках ОЕСР, що мають зіставні дані за всі звітні роки з 2015 по 2025, фактична заробітна плата на рівнях початкової та середньої освіти зросла в реальному вимірі приблизно на 17%. Приблизно у двох третинах цих країн у 2015–2025 роках (у реальному вимірі) зафіксовано зростання на всіх рівнях освіти. Зростання перевищило 20% в Естонії, Ізраїлі (на рівні старшої середньої освіти), Ісландії (на рівнях дошкільної, початкової та базової середньої освіти), Латвії та Словаччині, а в Литві фактична заробітна плата зросла вдвічі. Ці відмінності можуть бути результатом поєднання змін у розмірах нормативної заробітної плати чи надбавок, які отримували вчителі, а також змін у характеристиках учителів (наприклад, досвідченіші вчителі можуть заробляти більше) (таблиця D3.8, доступна онлайн).

У трьох країнах і економіках ОЕСР із зіставними часовими рядами даних (Французькій спільноті Бельгії, Італії та Німеччині) фактична заробітна плата вчителів у реальному вимірі знизилася на всіх рівнях освіти, охоплених наявними даними. Зниження щонайменше на 3% зафіксовано в Австрії (на рівнях середньої освіти), Фламандській і Французькій спільнотах Бельгії (обидві — на рівні старшої середньої освіти) та Італії (на всіх рівнях). Оскільки в усіх цих країнах заробітна плата в номінальному вимірі

зросла, зниження було зумовлене тим, що темпи інфляції випереджали зростання фактичної заробітної плати (таблиця D3.8, доступна онлайн).

Заробітна плата керівників шкіл

Нормативна заробітна плата

До обов'язків керівників шкіл можуть належати освітня діяльність (зокрема викладання), а також інші адміністративні, кадрові та фінансові обов'язки (докладніше, зокрема про відмінності в характері роботи та кількості робочих годин керівників шкіл порівняно з учителями, див. розділ D4 видання *Education at a Glance 2022* (OECD, 2022^[11])). У деяких країнах для керівників шкіл встановлено окремі шкали заробітної плати; понад нормативну заробітну плату вони можуть отримувати або не отримувати надбавку за керівництво школою. В інших країнах керівникам шкіл можуть оплачувати працю за шкалами заробітної плати вчителів із додатковою надбавкою за керівництво школою. Використання шкал заробітної плати вчителів може відображати те, що керівниками шкіл можуть бути вчителі, які взяли на себе управлінські обов'язки в школі, можливо, зі скороченням їхнього навчального навантаження (див. вставку D3.2 у виданні *Education at a Glance 2025* (OECD, 2025^[4])). У 14 із 37 країн і економік із наявними даними керівникам шкіл базової середньої освіти оплачують працю за шкалами заробітної плати вчителів із надбавкою за керівництво школою, тоді як в інших 23 для них встановлено окремий діапазон заробітної плати. З останніх у 16 країнах і економіках окремої надбавки за керівництво школою немає, а в 7 таку надбавку включено до заробітної плати (таблиця D3.14, доступна онлайн).

Суми, що виплачуються керівникам шкіл (у вигляді нормативної заробітної плати та/або надбавок за керівництво школою), можуть залежати від характеристик школи чи шкіл, якими вони керують, як-от розміру школи (за кількістю учнів або вчителів). Вони можуть також залежати від індивідуальних характеристик самих керівників шкіл, як-от обов'язків, які вони виконують, або стажу (чинники, що визначають нормативну заробітну плату та надбавку за керівництво школою, див. у таблиці D.D3.5 видання *Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>)).

Зважаючи на велику кількість критеріїв, що використовуються для розрахунку заробітної плати керівників шкіл, дані про їхню нормативну заробітну плату стосуються мінімальних кваліфікаційних вимог для обіймання посади керівника школи, а в таблиці D3.4 (доступна онлайн) наведено лише мінімальну та максимальну заробітну плату (мінімальні кваліфікаційні вимоги наведено в таблиці D.D3.6 видання *Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>)). Тому ці значення слід інтерпретувати з обережністю, оскільки мінімальна та максимальна нормативна заробітна плата можуть стосуватися керівників різних типів шкіл, а на практиці такі суми можуть отримувати небагато керівників.

Як і в учителів, заробітна плата керівників шкіл суттєво різниться залежно від країни та рівня освіти. Більш ніж у половині країн і економік ОЕСР діапазони заробітної плати керівників початкових і базових середніх шкіл подібні, тоді як керівники старших середніх шкіл у середньому мають вищу нормативну заробітну плату. Подібність заробітної плати на рівнях початкової та базової середньої освіти може бути зумовлена тим, що в багатьох із цих країн керівники очолюють школи, які забезпечують і початкову, і базову середню освіту (таблиця D3.4, доступна онлайн).

На рівні базової середньої освіти середня мінімальна заробітна плата керівників шкіл у країнах і економіках ОЕСР становить 72 467 дол. США — від 25 774 дол. США в Коста-Риці до 151 218 дол. США в Люксембурзі. Максимальна заробітна плата в середньому становить 115 064 дол. США — від 55 233 дол. США в Польщі до 209 131 дол. США в Люксембурзі (рисунок D3.4).

У середньому по країнах і економіках ОЕСР максимальна нормативна заробітна плата керівника школи з мінімальною кваліфікацією на рівнях початкової та середньої освіти на 70–75% перевищує мінімальну нормативну заробітну плату. У десяти країнах і економіках керівники шкіл на найвищому рівні шкали можуть розраховувати на заробітну плату, щонайменше вдвічі вищу за мінімальну нормативну, принаймні на одному з цих рівнів освіти; у Колумбії, Коста-Риці та Таїланді вони можуть розраховувати на заробітну плату, більш ніж утричі вищу за мінімальну, на всіх рівнях освіти (рисунок D3.4 і таблиця D3.4, доступна онлайн).

Фактична заробітна плата

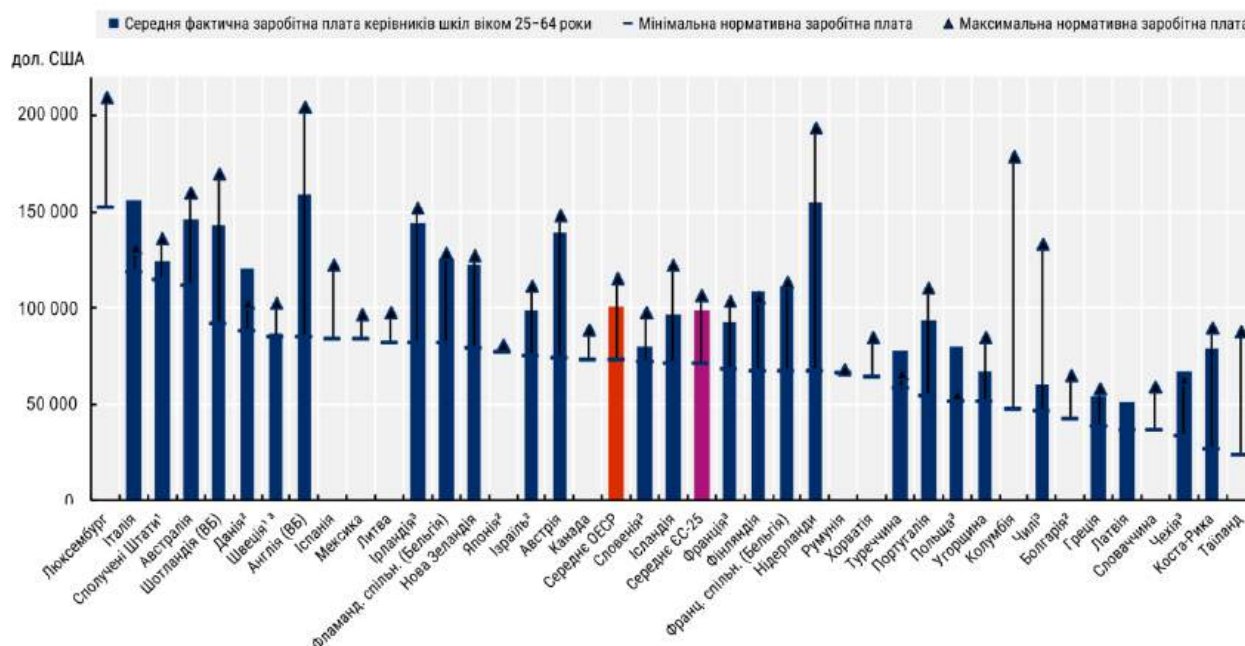
У країнах і економіках ОЕСР середня фактична заробітна плата керівників шкіл (віком 25–64 роки) становила від 93 468 дол. США на рівні початкової освіти до 100 867 дол. США на рівні базової середньої освіти та 107 309 дол. США на рівні старшої середньої освіти. Фактична заробітна плата керівників шкіл вища, ніж у вчителів, і ця надбавка (різниця у фактичній заробітній платі між керівниками шкіл і вчителями на користь керівників) зростає з рівнем освіти. У середньому по країнах і економіках ОЕСР, що мають дані як щодо вчителів, так і щодо керівників шкіл, у 2025 році фактична заробітна плата керівників шкіл була на 51% вищою, ніж у вчителів, на рівні початкової освіти, на 55% — на рівні базової середньої освіти та на 56% — на рівні старшої середньої освіти (таблиця D3.3).

Проте розмір надбавки, яку отримують керівники шкіл, суттєво різниться залежно від країни та рівня освіти. На рівні дошкільної освіти найбільшою різниця була в Словенії, де фактична заробітна плата керівників шкіл на 80% перевищує заробітну плату вчителів. На рівні початкової освіти фактична заробітна плата керівників шкіл в Італії втричі перевищує фактичну заробітну плату вчителів. На рівнях базової та старшої середньої освіти фактична заробітна плата керівників шкіл приблизно вдвічі або більше перевищує заробітну плату вчителів в Англії (Велика Британія), Італії та Шотландії (Велика Британія). Найменша надбавка — менш ніж 30% — в Естонії (початкова та середня освіта), Франції (дошкільна та початкова освіта), Норвегії (дошкільна освіта), Польщі (базова середня освіта) та Туреччині (усі рівні) (таблиця D3.3). Причини такої різної структури заробітної плати різноманітні. У Франції низьку надбавку можна пояснити тим, що керівниками дошкільних і початкових шкіл є вчителі, частково звільнені від викладацьких обов'язків. Так само керівники шкіл у Польщі — це вчителі зі значно скороченим навчальним навантаженням. В обох цих країнах їм оплачують працю за шкалою заробітної плати вчителів відповідного рівня освіти з додаванням спеціальної надбавки за керівництво школою, яка враховує додаткові управлінські функції. У Норвегії фактична заробітна плата вчителів на різних рівнях освіти подібна: різниця між найнижчою середньою фактичною заробітною платою (на рівні дошкільної освіти) і найвищою (на рівнях середньої освіти) становить 21%. Водночас заробітна плата керівників шкіл також найнижча на рівні дошкільної освіти, але поступово зростає і на рівні старшої середньої освіти стає на 42% вищою, тож різниця між заробітною платою керівників шкіл і вчителів поступово збільшується.

Як і слід було очікувати, фактична заробітна плата керівників шкіл вища за мінімальну нормативну. Частково це може бути зумовлено тим, що фактична заробітна плата включає додаткові до нормативної заробітної плати виплати залежно від завдань і обов'язків керівників. Як правило, вона також нижча за максимальну нормативну заробітну плату. Проте в кількох країнах фактична заробітна плата перевищує максимальну нормативну, що може бути наслідком відмінностей у заробітній платі залежно від рівня кваліфікації керівників шкіл. На рисунку фактична заробітна плата стосується всіх керівників шкіл, тоді як мінімальна та максимальна нормативна заробітна плата — керівників шкіл із мінімальним рівнем кваліфікації (рисунок D3.4).

Рисунок D3.4. Середня фактична заробітна плата керівників шкіл базової середньої освіти порівняно з мінімальною та максимальною нормативною заробітною платою (2025)

Річна заробітна плата керівників шкіл, що реалізують загальні програми, у державних закладах освіти, в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для приватного споживання



Примітка. Фактична заробітна плата включає премії та надбавки. Фактичну заробітну плату всіх керівників шкіл порівняно з нормативною заробітною платою керівників шкіл із мінімальною кваліфікацією.

1. Фактична базова заробітна плата замість мінімальної та максимальної нормативної заробітної плати.
2. Дані про нормативну заробітну плату не враховують надбавок керівникам шкіл за виконання управлінських функцій.
3. Звітний період для фактичної заробітної плати відрізняється від 2025 року.

Дані див. у таблиці D3.3 і таблиці D3.4 (доступна онлайн). Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/z15uv3>.

Базова заробітна плата та додаткові виплати: заохочення та надбавки

Нормативна заробітна плата, що ґрунтується на шкалах оплати праці, — лише одна зі складових загальної винагороди вчителів і керівників шкіл. Системи освіти можуть також пропонувати їм додаткові виплати, як-от надбавки, премії чи інші винагороди. Вони можуть мати форму грошової винагороди або скорочення кількості годин викладання. Рішення щодо критеріїв формування базової заробітної плати та додаткових виплат ухвалюють органи влади різних рівнів.

Критерії додаткових виплат у різних країнах різні. У переважній більшості країн і економік основні завдання вчителів (викладання, планування чи підготовка уроків, перевірка робіт учнів, загальна адміністративна робота, спілкування з батьками, нагляд за учнями та співпраця з колегами) рідко компенсуються спеціальними преміями чи додатковими виплатами. Від учителів можуть також вимагати брати на себе інші обов'язки чи виконувати певні завдання без додаткової компенсації, хоча нерідко це пов'язано з певним фінансовим стимулом (завдання та обов'язки вчителів, а також пов'язані з ними фінансові та інші стимули див. у розділі D4).

На рівні базової середньої освіти вчителі, які, крім викладацьких обов'язків, беруть участь в управлінні школою чи іншій управлінській діяльності, отримують додаткову фінансову компенсацію майже в 60% країн і економік із наявною інформацією. Наприклад, у Кореї вчителі, які виконують функції керівника паралелі певного класу або завідувача навчальної частини, отримують регулярні додаткові виплати. Натомість у Швейцарії вчителям, які беруть на себе управлінські обов'язки в школі чи інші управлінські функції, компенсують це скороченням кількості годин викладання. Поширеною практикою є також надання вчителям додаткових виплат — щорічних або разових — за викладання в більшій кількості класів чи більшої кількості годин, ніж передбачено договором про повну зайнятість, або за виконання

спеціальних завдань, як-от підготовка студентів-практикантів. Участь у програмах наставництва та/або підтримка вчителів-початківців у програмах професійної адаптації винагороджується фінансовою компенсацією в половині країн із зіставними даними (див. вставку D3.2 і таблицю D3.10, доступна онлайн).

Інші надбавки — за видатні результати роботи або за викладання в неблагополучних, віддалених районах чи районах із високою вартістю життя — також можуть передбачати додаткову винагороду у формі разових чи щорічних додаткових виплат або підвищення базової заробітної плати. Наприклад, у Чилі вчителів переводять на вищу шкалу заробітної плати, якщо вони викладають у школі з високою часткою вразливих учнів. Видатні результати роботи також можуть давати право на додаткові виплати — наприклад, у Польщі вчителі можуть отримувати разові виплати за результатами спостереження керівника школи за уроками та результатами учнів (докладніше про такі надбавки див. вставку D3.2 у виданні *Education at a Glance 2024* (OECD, 2024^[12])).

Існують також критерії додаткових виплат для керівників шкіл, однак порівняно з учителями додаткові виплати передбачено за меншу кількість завдань чи обов'язків. У різних країнах двома основними органами, які визначають критерії права на надбавки для керівників шкіл та їхні розміри, є центральні органи влади чи органи влади штатів (органи найвищого рівня) та місцеві органи влади (таблиці D3.11 і D3.13, доступні онлайн).

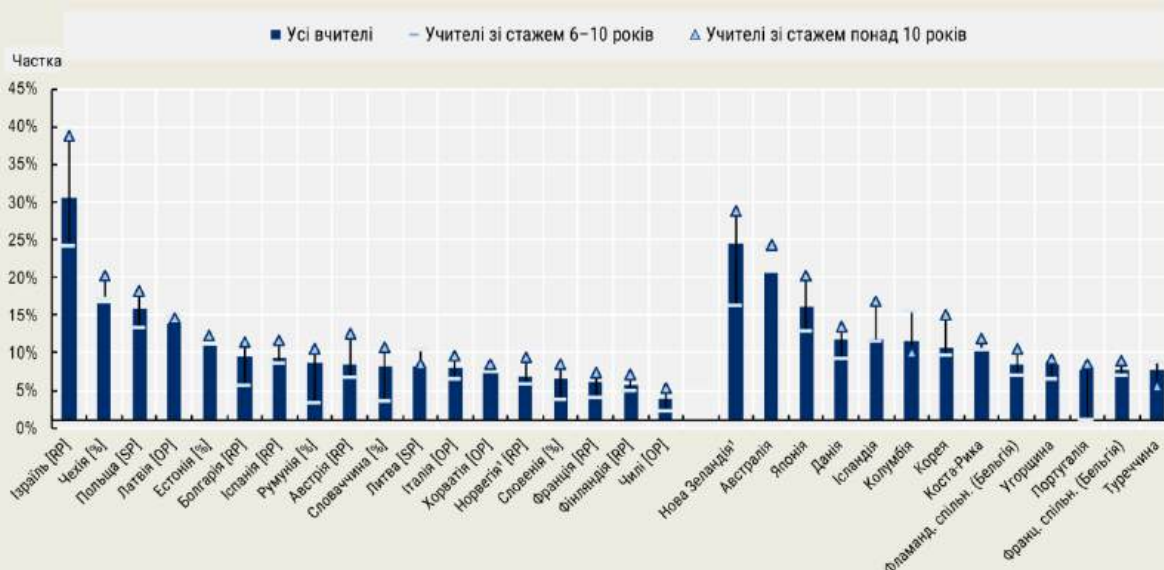
Вставка D3.2. Фінансова компенсація за наставництво та рівень участі в ньому

Наставництво — дієвий інструмент підвищення якості викладання, зменшення відтоку вчителів і передавання знань від досвідчених учителів до початківців. Переваги розвитку систем наставництва можуть мати кілька пояснень. Наставництво може краще, ніж початкова педагогічна підготовка, передавати практичні педагогічні навички, як-от управління класом, оскільки досвідчені вчителі мають добрі можливості підтримувати нових учителів. Програми наставництва та професійної адаптації корисні також для вчителів, які перейшли з інших професій і, як правило, мають коротшу початкову педагогічну підготовку (OECD, 2025^[13]).

Учителі можуть мати внутрішню або зовнішню мотивацію до виконання ролі наставника чи участі в професійній адаптації колег. Внутрішньою мотивацією можуть бути можливість підтримувати інших, брати на себе більше відповідальності та сприяти формуванню того середовища співпраці, яке створює наставництво. І те, й інше пов'язане з вищим рівнем задоволеності роботою та добробуту (наприклад, завдяки кращим професійним стосункам і середовищу співпраці) і сприяє сильнішому відчуттю власної ефективності (OECD, 2025^[13]). Зовнішньою мотивацією може бути фінансова компенсація або скорочення навчального навантаження за виконання наставницьких обов'язків.

На рисунку D3.5 поєднано дані про частку вчителів, які нині виконують роль наставників, зібрані в межах дослідження TALIS (OECD, 2025^[13]), з даними про наявність і вид фінансової компенсації за наставництво (таблиця D3.10, доступна онлайн). Майже у трьох п'ятих країн і економік із наявними даними вчителі отримують певну форму фінансової компенсації за наставницькі обов'язки (ліва частина рисунка D3.5). Найпоширенішими формами є регулярні додаткові виплати або виплати у відсотках від заробітної плати, тоді як разові виплати чи підвищення на щабель шкали заробітної плати застосовують окремі країни. Наприклад, у Болгарії вчителі щомісяця отримують за наставництво фіксовану суму понад заробітну плату, у Литві вони переходять на один щабель вище за шкалою оплати праці, а в Чилі отримують одноразову виплату на початку періоду наставництва. У деяких інших країнах учителі можуть отримувати нефінансову компенсацію у формі скорочення навчального навантаження. Так відбувається у Фламандській спільноті Бельгії та Португалії, де кількість годин викладання скорочують відповідно до потреб наставництва.

Рисунок D3.5. Частка вчителів, призначених наставниками, з фінансовою компенсацією або без неї, за стажем педагогічної роботи



Примітка. Код у квадратних дужках позначає вид фінансової компенсації, яку отримують наставники. Цю компенсацію визначено як відсоток від нормативної базової заробітної плати вчителів (%), регулярні додаткові виплати (RP), разові / епізодичні додаткові виплати (OP) або просування за шкалою заробітної плати (підвищення на один щабель або інше просування в межах діапазону заробітної плати) (SP). Частку вчителів-наставників оцінено на основі відповідей керівників шкіл із використанням остаточних ваг для вчителів. Наставництво може бути доступне всім учителям школи, лише учителям, які нещодавно прийшли до цієї школи, або лише учителям-початківцям (тобто тим, хто має

менше ніж рік оплачуваної роботи на посаді вчителя). Інформацію про компенсацію наставницької діяльності за рахунок скорочення навчального навантаження наведено в таблиці D4.4 (доступна онлайн).

1. Оцінки слід інтерпретувати з обережністю через вищий ризик зміщення внаслідок невідповідей.

Дані див. у таблиці D3.10 (доступна онлайн) і виданні (OECD, 2025^[13]) *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>, таблиця 4.10. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/z15uv3>.

У більшості країн учителі з понад 10-річним стажем частіше беруть на себе роль наставників, ніж їхні колеги зі стажем 6–10 років. Ця закономірність може відображати роль наставництва як одного з каналів, через які досвідчені вчителі передають досвід і професійні знання початківцям, хоча зв'язок між стажем педагогічної роботи та наставницькими обов'язками в різних системах освіти різний (рисунок D3.5).

Рисунок D3.5 також показує, що рівень участі в наставницькій діяльності подібний в обох групах країн. Незалежно від того, чи отримують учителі фінансову компенсацію за наставництво, у більшості країн рівень участі в ньому не перевищує 15%. Це підкреслює важливість внутрішньої мотивації для заохочення вчителів до наставництва. Слід зазначити, що дані про розмір фінансової компенсації за наставницьку діяльність не збирають, хоча він також може впливати на рішення вчителів братися за неї.

Джерело: збір даних про заробітну плату вчителів та OECD (2025^[13]), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

Заробітна плата відносно заробітків інших працівників із вищою освітою

Відносна заробітна плата вчителів і керівників шкіл

Системи освіти конкурують з іншими секторами економіки за те, щоб залучати висококваліфікованих випускників на посади вчителів і утримувати їх у професії. Заробітна плата вчителів порівняно з іншими професіями з подібними освітніми вимогами, а також їхні ймовірні майбутні заробітки можуть впливати на те, чи обирають люди кар'єру вчителя (Nagler, Piopiunik and West, 2020^[2]) і чи залишаються в професії (Qin, 2020^[3]).

У більшості країн ОЕСР для того, щоб стати вчителем на будь-якому рівні освіти, потрібен ступінь вищої освіти (див. таблицю D.D3.3 видання *Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/DCF64A14-EN>)), тож імовірною альтернативою початковій педагогічній освіті була б подібна програма вищої освіти. Отже, рівень відносної заробітної плати вчителів і стан ринку праці в різних країнах можна зрозуміти, порівнявши фактичну заробітну плату вчителів із середніми заробітками інших фахівців із вищою освітою.

Можливі два типи порівнянь. Перший — загальне порівняння вчителів із працівниками віком 25–64 роки з вищою освітою (рівні МСКО 5–8), зайнятими повний робочий день протягом усього року. Другий — порівняння вчителів із працівниками з аналогічним рівнем освіти, зважене за часткою вчителів на кожному рівні вищої освіти. Другий метод гарантує, що порівняння між країнами враховують відмінності в розподілі вчителів за ступенями бакалавра, магістра та доктора або еквівалентними порівняно з працівниками з вищою освітою загалом (частки вчителів за рівнями освіти див. у таблиці X2.10 додатка, докладніше — у розділі «Методологія», а проблеми зіставності, пов'язані з вимірюванням відносної заробітної плати вчителів, — у вставці D3.3).

Молоді випускники, розглядаючи вчительство як справу всього життя, можуть зважати на нормативну заробітну плату вчителів порівняно із заробітками працівників з аналогічним рівнем освіти впродовж усієї кар'єри (заробітки за галузями знань у вищій освіті див. у розділі A4 видання *Education at a Glance 2025* (OECD, 2025^[4])). Дані щодо вчителів базової середньої освіти з найпоширенішою кваліфікацією для вступу до професії у 2025 році доступні для 29 країн і економік ОЕСР. У середньому початкова заробітна плата вчителів у цих країнах і економіках становить 61% середніх заробітків працівників віком 25–64 роки з аналогічним рівнем освіти, тоді як заробітна плата на найвищому рівні шкали сягає 96% середніх заробітків працівників з аналогічним рівнем освіти (рисунок D3.6).

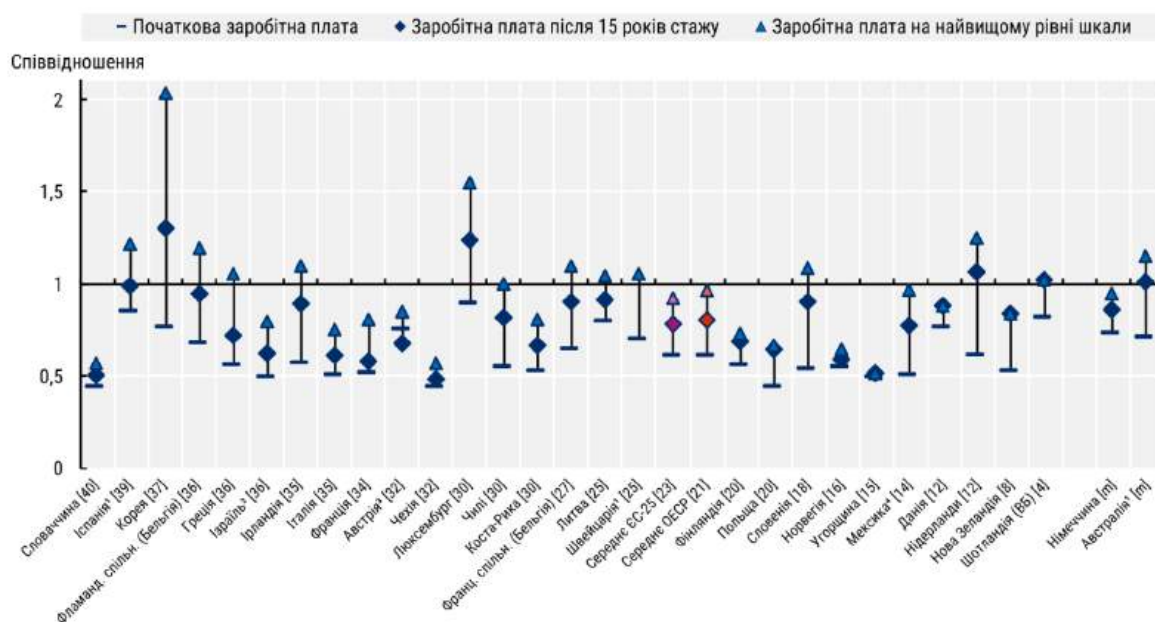
У кількох країнах і економіках нормативна заробітна плата вчителів таки досягає заробітків працівників з аналогічним рівнем освіти або перевищує їх. У Кореї та Люксембурзі нормативна заробітна плата після 15 років стажу щонайменше на 23% вища за середні заробітки працівників з аналогічним рівнем освіти, а для вчителів на найвищому рівні шкали заробітної плати в Кореї — удвічі вища (рисунок D3.6).

У країнах, де заробітна плата вчителів на жодному етапі кар'єри не перевищує середніх заробітків працівників з аналогічним рівнем освіти, найпоширенішою кваліфікацією, як правило, є ступінь магістра (таблиця D.D3.3 видання Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>)).

Якщо шкали заробітної плати вчителів стиснуті, їхня відносна оплата може зростати швидше. Наприклад, початкова заробітна плата вчителів базової середньої освіти в Нідерландах із найпоширенішою кваліфікацією становить лише 61% середніх заробітків працівників з аналогічним рівнем освіти, але через 12 років, на найвищому рівні шкали, сягає 125%. Натомість відносна заробітна плата на початку кар'єри в Ірландії подібна (56%), але через довші шкали заробітної плати (щоб досягти найвищого рівня шкали, потрібно 35 років) вона сягає 89% у середньому після 15 років і 109% середніх заробітків працівників з аналогічним рівнем освіти на найвищому рівні шкали (рисунок D3.6).

Рисунок D3.6. Нормативна заробітна плата вчителів базової середньої освіти на різних етапах кар'єри відносно заробітків працівників з аналогічним рівнем освіти (2025)

Відношення заробітної плати вчителів державних закладів освіти, що реалізують загальні програми, з найпоширенішою кваліфікацією на момент вступу до професії до заробітків працівників віком 25–64 роки з аналогічним рівнем освіти, зайнятих повний робочий день протягом усього року



Примітка. Число у квадратних дужках позначає середню кількість років, потрібну для просування від початкової заробітної плати до найвищого рівня шкали заробітної плати. Країни впорядковані за спаданням кількості потрібних років. Звітні періоди для заробітків працівників і заробітної плати вчителів можуть відрізнятися від 2025 року (див. таблицю D3.2).

1. Зважене середнє значення нормативної заробітної плати в різних адміністративно-територіальних одиницях.
2. На практиці багато вчителів під час роботи здобувають вищі ступені вищої освіти й переходять до вищого діапазону заробітної плати.
3. Початкову заробітну плату зіставлено із заробітками працівників, які здобули ступінь бакалавра або еквівалентний (МСКО 6). Заробітну плату після 15 років стажу та на найвищому рівні шкали зіставлено із заробітками працівників зі ступенем магістра або еквівалентним (МСКО 7) чи вищим рівнем освіти.
4. Поєднання різних шкал заробітної плати для однакової кваліфікаційної вимоги за МСКО.

Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/z15uv3>.

Як і нормативну заробітну плату, середню фактичну заробітну плату вчителів, що відображає їхні загальні заробітки, також можна порівнювати або із заробітками працівників з аналогічним рівнем освіти, або із заробітками всіх працівників із вищою освітою. Проте наявні дані дають змогу розрахувати середні

значення відносної заробітної плати лише в разі порівняння фактичної заробітної плати із заробітками працівників із вищою освітою. Проблеми зіставності, пов'язані з розрахунком показників відносної заробітної плати, розглянуто у вставці D3.3.

Вставка D3.3. Проблеми зіставності відносної заробітної плати вчителів

Змістовні міжнародні порівняння ґрунтуються на чітких визначеннях і відповідній статистичній методології та їх неухильному застосуванні. З огляду на різноманітність систем освіти й систем оплати праці вчителів у різних країнах дотримуватися цих настанов і методології не завжди просто. Тому ці дані слід інтерпретувати з певною обережністю.

Показник відносної заробітної плати — це відношення заробітної плати вчителів або керівників шкіл (чисельник) до заробітків порівнюваних працівників (знаменник), розраховане двома різними методами (див. таблицю D3.2 і розділ «Методологія»). Ці показники відносної заробітної плати можуть бути зміщені через відмінності в характеристиках, режимах роботи та системах оплати праці вчителів та інших працівників або через відмінності в даних, що використовуються для заробітної плати та заробітків. У вставці D3.1 видання *Education at a Glance 2021* (OECD, 2021^[14]) розглянуто проблеми зіставності, зокрема можливе зміщення, пов'язане з включенням учителів до даних про заробітки працівників, а у вставці D3.2 видання *Education at a Glance 2023* (OECD, 2023^[8]) — зміщення, пов'язане з різною кількістю робочих днів у вчителів і працівників із вищою освітою.

Про зміщення, пов'язане із середнім арифметичним або медіаною

Ще одне можливе джерело зміщення показника відносної заробітної плати пов'язане з тим, що саме — середнє арифметичне чи медіану — використано як міру центральної тенденції; це питання розглянуто у вставці D3.2 видання *Education at a Glance 2025* (OECD, 2025^[4]). Показник відносної заробітної плати стабільніший у часі, якщо використовувати медіану (оскільки вона менш чутлива до змін крайніх значень). Під час порівняння відношень, розрахованих на основі середнього арифметичного та медіани за той самий рік, також спостерігаються суттєві відмінності (хоча й без сталих закономірностей), що узгоджується з тим, що медіана загалом стійкіша до викидів і асиметричних розподілів.

Тому для аналізу варіації відносної заробітної плати може бути корисно докладніше вивчити, як розподіляється фактична заробітна плата. Можливими орієнтирами є максимальна та мінімальна відносна нормативна заробітна плата (визначені як відносна початкова заробітна плата вчителів із мінімальною кваліфікацією та відносна заробітна плата на найвищому рівні шкали для вчителів із максимальною кваліфікацією), а також децилі відносної фактичної заробітної плати, тобто значення заробітної плати вчителів на межі верхніх або нижніх 10% розподілу заробітної плати. Порівняння відносної середньої фактичної заробітної плати з мінімальною та максимальною може показати, чи є розподіл заробітної плати приблизно симетричним чи асиметричним — наприклад, якщо порівняно невелика кількість високих значень заробітної плати зміщує його вправо.

Дані про нормативну заробітну плату доступні для більшості країн, але мають певні методологічні вади: надбавки та інші виплати, отримувані понад нормативні суми, не враховуються, хоча вони можуть становити значну частину заробітної плати вчителів. Існують також концептуальні відмінності як від даних про фактичну заробітну плату, так і від даних про заробітки. Децилі фактичної заробітної плати не мають цих вад, оскільки враховують надбавки та інші виплати. Проте вони можуть бути менш доступними.

Попередній аналіз закономірностей відносної заробітної плати порівняно з децилями фактичної заробітної плати та мінімальною чи максимальною нормативною заробітною платою на прикладі трьох країн і економік (Латвії, Фінляндії та Фламандської спільноти Бельгії) свідчить, що для виявлених розподілів заробітної плати результати суттєво різнилися б залежно від виду вимірюваної заробітної плати. Ці відмінності можуть пояснюватися важливістю надбавок для фактичної заробітної плати та невеликими частками вчителів, які отримують максимальну чи мінімальну заробітну плату; це обґрунтовує доцільність аналізу, що охоплює більшу кількість країн, щоб визначити найкращий спосіб урахування відмінностей у розподілі заробітної плати в різних країнах.

Про зміщення, пов'язане з роботою на умовах неповної зайнятості

Робота на умовах неповної зайнятості може спричиняти зміщення показника відносної заробітної плати (якщо її враховують у даних про заробітну плату без системи зважування для розрахунку середньої заробітної плати вчителів в еквіваленті повної зайнятості), оскільки тоді вчителі, які працюють неповний робочий час, впливатимуть на середню фактичну заробітну плату вчителів. У чинному аналізі відносної заробітної плати в цьому розділі вчителів, які працюють неповний робочий час, вилучено з даних про фактичну заробітну плату (а працівників, зайнятих неповний робочий час, — з даних про заробітки), але деякі країни враховують учителів із неповною зайнятістю (зазначаючи заробітну плату вчителів в еквіваленті повної зайнятості), наприклад через технічні обмеження.

Проте зміщення все одно можуть виникати, якщо певні групи вчителів частіше працюють неповний робочий час, ніж інші (подібна проблема може зміщувати й заробітки інших працівників із вищою освітою). Наприклад, молодші вчителі, які, як правило, мають менший досвід, імовірно, отримують і нижчу заробітну плату. Якщо ця когорта вчителів частіше працює неповний робочий час і тому частіше вилучається з даних про заробітну плату вчителів, то вищій заробітній платі досвідченіших учителів надаватиметься більша вага, ніж заробітній платі молодших учителів, зайнятих повний робочий день (див. вставку D4.4 у розділі D4). Це може спричиняти зміщення відносної фактичної заробітної плати в бік завищення. Крім того, зміщення може посилюватися через наявність «штрафу» в оплаті праці за неповну зайнятість (тобто вчителі, які працюють неповний робочий час, отримують нижчу погодинну оплату).

Про зміщення, пов'язане зі спеціальними пенсійними програмами

Спеціальні пенсійні програми для вчителів можуть збільшувати заробітки впродовж життя, наприклад завдяки вищим пенсійним виплатам, і тим самим впливати на привабливість учительської професії, навіть якщо це безпосередньо не відображається в показнику відносної заробітної плати. Новітніх даних саме про спеціальні пенсійні програми для вчителів немає, але у двох п'ятих країн із наявними даними на державних службовців поширюється дія спеціальної пенсійної програми. Оскільки в багатьох країнах учителі також є державними службовцями, ці дані можна використовувати як наближений показник (OECD, 2016^[15]).

Відмінності між пенсійними системами можуть проявлятися в деяких ключових показниках. Наприклад, у Бельгії валовий коефіцієнт заміщення, який показує, яку частку доходу до виходу на пенсію замінює пенсія до сплати податків, становить до 75% у системі для державних службовців порівняно з 48% у загальній системі. У Німеччині цей показник сягає 72% у спеціальній системі та 48% у загальній, а в Кореї державні службовці можуть розраховувати на коефіцієнт заміщення до 61%, тоді як працівники, охоплені загальною системою, — до 39%. Ставки внесків до пенсійних систем також можуть різнитися. У Німеччині державні службовці не сплачують внесків, у Бельгії ставка є такою самою, як і в загальній системі, а в Кореї державні службовці сплачують внески за ставкою, удвічі вищою, ніж у загальній системі (OECD, 2016^[15]).

Це стисле порівняння має певні застереження. Воно охоплює лише обов'язкові державні системи і не враховує добровільних професійних пенсійних систем (тобто таких, у яких частину внесків сплачує роботодавець) або індивідуальних пенсійних програм, які можуть істотно збільшувати фактичний розмір пенсій. У багатьох країнах професійні пенсійні системи є ваговою складовою загальної системи (наприклад, плани 401(k) або 403(b) у Сполучених Штатах чи *betriebliche Altersvorsorge* — корпоративне пенсійне забезпечення — у Німеччині). Нарешті, не в усіх країнах учителі обов'язково охоплені спеціальними пенсійними системами, оскільки, наприклад, вони можуть не мати статусу державного службовця. Так, у Німеччині державними службовцями є 75% педагогічних працівників.

У більшості країн та економік, щодо яких є інформація, і майже на всіх рівнях освіти фактична заробітна плата вчителів нижча, ніж заробітки працівників з вищою освітою. У середньому фактична заробітна плата вчителів дошкільної освіти становить 83% заробітків осіб віком 25–64 роки з вищою освітою, які

працюють повний робочий день протягом повного року; для вчителів початкової освіти цей показник зростає до 87%, базової середньої освіти — до 91%, а старшої середньої освіти — до 95%. Найнижча відносна заробітна плата спостерігається на рівні дошкільної освіти в Чехії — 55% середніх заробітків працівників з вищою освітою (хоча для роботи вчителем дошкільної освіти вища освіта там не вимагається) (таблиця D3.2).

У кількох країнах фактична заробітна плата вчителів у середньому дорівнює заробіткам працівників з вищою або подібною освітою чи перевищує їх. На всіх рівнях освіти вчителі заробляють більше, ніж працівники з вищою освітою, у Коста-Риці, Литві, Перу, Португалії, Румунії та Туреччині. У Коста-Риці (на рівні середньої освіти), Перу та Туреччині фактична заробітна плата вчителів перевищує заробітки працівників з вищою освітою більш ніж на 50% (таблиця D3.2).

Кар'єрні перспективи керівників шкіл і їхня відносна заробітна плата також є для вчителів орієнтиром щодо можливої траєкторії професійного зростання та пов'язаної з нею винагороди в довгостроковій перспективі (див. вставку D3.2 у виданні *Education at a Glance 2025* (OECD, 2025^[4])). Керівники шкіл не лише заробляють більше, ніж учителі, а й, на відміну від учителів, зазвичай заробляють більше, ніж працівники з вищою освітою. Утім, є й винятки, насамперед на рівні дошкільної освіти: у Данії, Естонії, Норвегії, Угорщині, Фінляндії та Чехії середня фактична заробітна плата керівників закладів цього рівня щонайменше на 5% нижча за заробітки працівників з вищою освітою (таблиця D3.2). Можливим поясненням є те, що в Чехії та Фінляндії мінімальні кваліфікаційні вимоги до керівників закладів дошкільної освіти нижчі, ніж на інших рівнях.

Динаміка відносної фактичної заробітної плати вчителів

Заробітна плата — один із кількох чинників, що можуть впливати на привабливість учительської професії, проте її інтерпретація окремо від інших чинників пов'язана з певними труднощами. Перш ніж обрати професію вчителя, потенційні педагоги, імовірно, зважують можливості в інших секторах, крім освіти. Дані про динаміку відносної фактичної заробітної плати дають змогу простежити, як зміни заробітної плати співвідносяться з ширшими економічними тенденціями.

Дані про динаміку відносної фактичної заробітної плати вчителів зіставляють заробітну плату вчителів із заробітками працівників з вищою освітою за той самий звітний рік (див. розділ «Визначення»), що дає змогу аналізувати зміни цього співвідношення. Отримане співвідношення можна інтерпретувати як середню фактичну заробітну плату вчителів у відсотках до заробітків працівників з вищою освітою.

Найновіші наявні дані стосуються 2024 звітного року, проте лише 7–12 країн (залежно від рівня освіти) мають дані про зміни у 2015–2024 роках, тоді як дані за 2015–2023 роки має більша кількість країн (14 — на рівні дошкільної освіти, 18 — початкової освіти та 19 — середньої освіти). Тому для кращого узагальнення цей аналіз зосереджено на періоді 2015–2023 років (таблиця D3.9, доступна онлайн).

У середньому зміни у 2015–2023 роках були незначними, і відносна заробітна плата за цей період залишалася практично незмінною. В усіх 18 або 19 країнах, що мають порівнянні дані за обидва роки на рівнях початкової та середньої освіти, відносна заробітна плата вчителів дещо знизилася на всіх рівнях освіти. На рівні базової середньої освіти вона зменшилася з 0,59 до 0,58, тобто у 2015 році заробітна плата вчителів становила 59% заробітків працівників з вищою освітою, а у 2023 році — 58%. Подібне зниження, приблизно на 1 відсотковий пункт, за цей період спостерігалось на всіх рівнях освіти. Проте за цим середнім показником приховуються значні відмінності між країнами та економіками. На рівні базової середньої освіти відносна фактична заробітна плата вчителів знизилася більш ніж у двох третинах країн, щодо яких є дані, причому в п'яти з них (в Естонії, Ізраїлі, Новій Зеландії, Португалії та Фінляндії) — більш ніж на 5 відсоткових пунктів. Водночас відносна заробітна плата зросла в шести країнах та економіках, причому в п'яти з них (Австралії, Словаччині, Чехії, Чилі та Шотландії (Велика Британія)) — щонайменше на 8 відсоткових пунктів (таблиця D3.9, доступна онлайн).

Утім, ці зміни відносної заробітної плати слід інтерпретувати з обережністю. Зниження відносної заробітної плати не обов'язково означає, що реальна заробітна плата вчителів зменшилася. Наприклад, найбільше зниження на рівні базової середньої освіти відбулося в Ізраїлі, де у 2015–2023 роках відносна заробітна плата знизилася на 19 відсоткових пунктів. Це було зумовлено поєднанням змін як фактичної заробітної плати вчителів, так і заробітків працівників з вищою освітою: хоча за цей

період заробітна плата вчителів у реальному вимірі зросла на 8%, заробітки працівників з вищою освітою зросли ще більше, що й спричинило відносне зниження (таблиці D3.8 і D3.9, доступні онлайн).

Натомість зростання відносної фактичної заробітної плати може свідчити як про підвищення реальної заробітної плати вчителів, так і про зростання привабливості заробітної плати в учительській професії. У Шотландії (Велика Британія) відносна фактична заробітна плата вчителів базової середньої освіти у 2015–2023 роках зросла майже на 15 відсоткових пунктів, а в Чехії — більш ніж на 13 відсоткових пунктів. Це найбільше зростання серед країн, щодо яких є дані. В обох країнах воно, вочевидь, зумовлене швидшим зростанням фактичної заробітної плати вчителів порівняно із заробітками працівників з вищою освітою. За цей період реальна фактична заробітна плата вчителів у Шотландії зросла на 13%, а в Чехії — на 29% (таблиці D3.8 і D3.9, доступні онлайн).

Визначення

Учителі — професійний персонал, безпосередньо залучений до навчання учнів. Ця категорія охоплює класних учителів та інших учителів, які працюють з усім класом у класній кімнаті, з невеликими групами в ресурсній кімнаті або індивідуально з учнями під час звичайних уроків чи поза ними.

Керівник школи — будь-яка особа, основною або головною функцією якої є керівництво школою чи групою шкіл одноосібно або у складі адміністративного органу, наприклад правління чи ради. Керівник школи є головною особою, відповідальною за лідерство, управління та адміністрування школи.

Фактична заробітна плата — середній річний заробіток учителів / керівників шкіл віком 25–64 роки, які працюють на повну ставку, до сплати податків. Це валова заробітна плата з погляду працівника: вона включає частину внесків на соціальне страхування та пенсійне забезпечення, що сплачують працівники (навіть якщо роботодавець автоматично утримує їх із валової заробітної плати працівника). Проте внески роботодавця на соціальне страхування та пенсійне забезпечення не враховуються. Фактична заробітна плата включає також виплати, пов'язані з роботою, як-от надбавку за керівництво школою, щорічні премії, премії за результатами роботи, додаткову оплату відпусток і оплату лікарняних. Доходи з інших джерел, як-от державні соціальні трансферти, доходи від інвестицій та будь-які інші доходи, безпосередньо не пов'язані з професійною діяльністю, не враховуються.

Заробітки працівників з вищою освітою — середні заробітки працівників віком 25–64 роки з освітою рівнів 5, 6, 7 або 8 за МСКО, які працюють повний робочий день протягом повного року.

Максимальна заробітна плата за шкалою — максимальна нормативно встановлена річна заробітна плата (верхня межа діапазону заробітної плати) вчителя, який працює на повну ставку (для певного рівня кваліфікації вчителів, визнаного системою оплати праці).

Заробітна плата після 15 років стажу — нормативно встановлена річна заробітна плата вчителя, який працює на повну ставку. Нормативно встановлена заробітна плата може стосуватися вчителів із певним рівнем кваліфікації, визнаним системою оплати праці (мінімальна підготовка, необхідна для отримання повної кваліфікації, найпоширеніші кваліфікації або максимальна кваліфікація), і стажем роботи 15 років.

Початкова заробітна плата — середня нормативно встановлена валова річна заробітна плата вчителя, який працює на повну ставку, з певним рівнем кваліфікації, визнаним системою оплати праці (мінімальна підготовка, необхідна для отримання повної кваліфікації, або найпоширеніші кваліфікації), на початку педагогічної кар'єри.

Нормативно встановлена заробітна плата — заробітна плата, передбачена офіційними шкалами оплати праці. Наведені дані — це валова заробітна плата (загальна сума, яку виплачує роботодавець) за вирахуванням внесків роботодавця на соціальне страхування та пенсійне забезпечення відповідно до чинних шкал оплати праці. Заробітна плата наводиться «до сплати податків» (тобто до утримання податку на доходи). Нормативно встановлена заробітна плата включає також додаткові виплати, які отримують усі вчителі або керівники шкіл і які є регулярною складовою річної заробітної плати, як-от «тринадцята зарплата». Для керівників шкіл нормативно встановлена заробітна плата включає, де це передбачено, надбавку за управління, яку отримують усі керівники шкіл за керівництво закладом.

Методологія

Дані про заробітну плату вчителів базової та старшої середньої освіти стосуються лише загальноосвітніх програм.

У більшості країн критерії визначення найпоширеніших кваліфікацій учителів ґрунтуються на принципі відносної більшості (тобто це рівень кваліфікації, який має найбільша частка вчителів).

Звітним періодом для даних про заробітну плату вчителів є 2024/25 навчальний рік, якщо навчальний рік починається в другій половині 2024 календарного року і закінчується в першій половині 2025 календарного року, або 2025 навчальний рік, якщо навчальний рік починається в першій половині 2025 календарного року. Для зручності у виданні звітним навчальним роком зазначено 2025 рік.

Заробітну плату конвертовано в еквівалент доларів США за паритетами купівельної спроможності (ПКС) для приватного споживання з бази даних національних рахунків OECD Data Explorer. Ці ПКС стосуються календарного року; для конвертації заробітної плати їх скориговано до січня 2025 року. Таблиці із заробітною платою в національній валюті наведено в додатку 2 (див. таблиці X2.3, X2.4, X2.5, X2.6 і X2.7). Для розрахунку індексу зміни заробітної плати вчителів порівняно з 2015 роком для перерахунку заробітної плати в ціни 2015 року використано дефлятор приватного споживання. Довідкові статистичні дані, використані в розрахунках (ПКС і дефлятори приватного споживання), наведено в таблиці X2.8 додатка 2. Докладніше див. методологічний розділ видання Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

У таблиці D3.2 співвідношення заробітної плати вчителів і заробітків працівників віком 25–64 роки з подібним рівнем освіти, які працюють повний робочий день протягом повного року, розраховано на основі середньозважених заробітків працівників з вищою освітою (стовпці 2–5 для вчителів і стовпці 10–13 для керівників шкіл). Ваги, зібрані окремо для кожної країни, ґрунтуються на частці вчителів або керівників шкіл на кожному рівні вищої освіти за МСКО (див. таблиці X2.9 і X2.10 у додатку 2). Співвідношення розраховано для країн, щодо яких є такі дані. Якщо дані про заробітки працівників стосувалися іншого звітного року, ніж 2025 рік, використаний для заробітної плати вчителів або керівників шкіл, дані про заробітки скориговано до 2025 року за допомогою дефлятора. Для всіх інших співвідношень у таблиці D3.2, а також у таблиці D3.5 (доступній онлайн) замість середньозважених значень використано інформацію про всіх працівників з вищою освітою. Дані про заробітки працівників ураховують заробітки від трудової діяльності всіх осіб за звітний період, зокрема заробітну плату вчителів. У більшості країн чисельність учителів є значною і може впливати на середні заробітки працівників.

Для даних про динаміку відносної заробітної плати в таблиці D3.9 (доступній онлайн) методологія дещо відрізняється. Співвідношення відносної фактичної заробітної плати розраховано лише на основі заробітної плати вчителів і заробітків працівників за той самий звітний рік, тому немає потреби використовувати дефлятори для приведення даних до спільного звітного року. Дані за роки, для яких один зі складників відсутній, позначено як відсутні.

Докладніше див. OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics (OECD, 2018^[16]) та Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Джерела

Дані про заробітну плату вчителів і керівників шкіл зібрано в межах спільного збору даних ОЕСР/Євридіки щодо заробітної плати вчителів і керівників шкіл 2025 року. Дані стосуються 2024/25 навчального року (або 2025 навчального року) і наводяться відповідно до офіційної політики щодо державних закладів освіти. Дані про заробітки працівників ґрунтуються на регулярному зборі даних Мережею ОЕСР з питань ринку праці та соціальних результатів навчання (OECD Labour Market and Social Outcomes of Learning Network).

Список використаних джерел

- Nagler, M., M. Piopiunik and M. West (2020), "Weak markets, strong teachers: Recession at career start and teacher effectiveness", *Journal of Labor Economics*, Vol. 38/2, pp. 453-500, <https://doi.org/10.1086/705883>. [2]
- OECD (2026), *Education and Skills*, OECD Data Explorer, <http://data-explorer.oecd.org/s/5q>. [9]
- OECD (2025), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>. [4]
- OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>. [13]
- OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>. [12]
- OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>. [8]
- OECD (2023), "What do OECD data on teachers' salaries tell us?", *Policy Brief*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/de0196b5-en>. [1]
- OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>. [11]
- OECD (2022), *OECD Economic Outlook, Volume 2022 Issue 2: Confronting the Crisis*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f6da2159-en>. [10]
- OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>. [14]
- OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>. [6]
- OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>. [7]
- OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>. [16]
- OECD (2016), *OECD Pensions Outlook 2016*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/pens_outlook-2016-en. [15]
- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>. [5]
- Qin, L. (2020), "Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis", *Educational Research for Policy and Practice*, Vol. 20/1, pp. 79-105, <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>. [3]

Таблиці до розділу D3

Таблиці та примітки

Таблиця D3.1	Нормативно встановлена заробітна плата вчителів із найпоширенішими кваліфікаціями на різних етапах кар'єри (2025)
Таблиця D3.2	Фактична заробітна плата вчителів і керівників шкіл відносно заробітків працівників із вищою освітою (2025)
Таблиця D3.3	Середня фактична заробітна плата вчителів і керівників шкіл (2025)
Онлайн-таблиця D3.4	Мінімальна та максимальна нормативно встановлена заробітна плата керівників шкіл із мінімальними кваліфікаціями (2025)
Онлайн-таблиця D3.5	Фактична заробітна плата вчителів відносно заробітків працівників з вищою освітою, за віковими групами та статтю (2025)
Онлайн-таблиця D3.6	Динаміка нормативно встановленої початкової заробітної плати вчителів із найпоширенішими кваліфікаціями (2000, 2005 і 2010–2025)
Онлайн-таблиця D3.7	Динаміка нормативно встановленої заробітної плати вчителів із найпоширенішими кваліфікаціями після 15 років стажу (2000, 2005 і 2010–2025)
Онлайн-таблиця D3.8	Динаміка середньої фактичної заробітної плати вчителів (2000, 2005 і 2010–2025)
Онлайн-таблиця D3.9	Динаміка фактичної заробітної плати вчителів відносно заробітків працівників з вищою освітою (2000, 2005 і 2010–2024)
Онлайн-таблиця D3.10	Критерії, що використовуються для визначення базової заробітної плати та додаткових виплат учителям (2025)
Онлайн-таблиця D3.11	Критерії, що використовуються для визначення базової заробітної плати та додаткових виплат керівникам шкіл (2025)
Онлайн-таблиця D3.12	Рівень ухвалення рішень щодо критеріїв визначення базової заробітної плати та додаткових виплат учителям (2025)
Онлайн-таблиця D3.13	Рівень ухвалення рішень щодо критеріїв визначення базової заробітної плати та додаткових виплат керівникам шкіл (2025)
Онлайн-таблиця D3.14	Характеристики системи оплати праці керівників шкіл (2025)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/z15uv3>. Для доступу до додаткових даних та/або інших освітніх показників скористайтеся OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що OECD Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: а — категорія не застосовується; т — дані відсутні. Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця D3.1. Нормативно встановлена заробітна плата вчителів із найпоширенішими кваліфікаціями на різних етапах кар'єри (2025)

Річна заробітна плата вчителів, які працюють на повну ставку в державних закладах освіти, в еквіваленті доларів США, конвертованих за PKS для приватного споживання, за рівнями освіти

	Дошкільна освіта				Початкова освіта			
	Початкова заробітна плата	Заробітна плата після 10 років стажу	Заробітна плата після 15 років стажу	Максимальна заробітна плата за шкалою	Початкова заробітна плата	Заробітна плата після 10 років стажу	Заробітна плата після 15 років стажу	Максимальна заробітна плата за шкалою
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Країни ОЕСР								
Австралія	62 034	88 721	88 721	97 314	59 686	85 248	85 248	96 103
Австрія	m	m	m	m	67 576	71 641	80 252	118 140
Канада	m	m	m	m	47 909	84 159	84 165	84 165
Чилі	33 442	41 055	50 205	61 903	33 442	41 275	50 205	61 903
Колумбія	36 196	66 011	66 011	66 011	36 196	66 011	66 011	66 011
Коста-Рика	28 480	33 454	35 941	43 402	28 762	33 786	36 298	43 835
Чехія	27 055	27 893	28 563	31 746	28 646	30 489	31 829	37 609
Данія	60 749	68 655	68 655	68 655	69 578	79 329	79 882	79 882
Естонія	m	a	a	a	33 804	a	a	a
Фінляндія ¹	42 432	46 267	46 708	46 708	47 087	53 719	57 485	60 934
Франція ²	45 002	49 416	51 038	72 407	45 002	49 416	51 038	72 407
Німеччина	m	m	m	m	85 496	97 723	102 407	110 375
Греція	25 267	30 344	32 883	48 114	25 267	30 344	32 883	48 114
Угорщина	38 256	38 966	39 634	39 634	38 256	38 966	39 634	39 634
Ісландія	57 449	57 991	60 496	61 780	57 449	57 991	60 496	61 780
Ірландія	a	a	a	a	46 922	64 880	74 863	92 896
Ізраїль	41 398	48 724	52 994	83 349	35 937	41 641	47 004	72 998
Італія	40 302	44 171	48 422	58 758	40 302	44 171	48 422	58 758
Японія	m	m	m	m	43 085	55 089	61 679	74 196
Корея	43 139	61 754	72 226	115 171	43 139	61 754	72 226	115 171
Латвія	32 803	m	m	52 484	30 342	m	m	48 544
Литва	44 680	46 122	51 380	58 465	44 680	46 122	51 380	58 465
Люксембург	96 522	124 836	140 924	170 523	96 522	124 836	140 924	170 523
Мексика	30 939	37 899	47 362	59 028	30 939	37 899	46 447	57 464
Нідерланди	65 843	94 445	107 269	134 772	65 843	94 445	107 269	134 772
Нова Зеландія	m	m	m	m	40 888	65 283	65 283	65 283
Норвегія	53 186	60 649	60 649	62 515	64 371	66 918	66 918	71 844
Польща	32 493	38 533	46 818	48 794	32 493	38 533	46 818	48 794
Португалія	44 924	53 926	57 045	94 262	44 924	53 926	57 045	94 262
Словаччина	20 641	23 546	24 118	26 968	25 560	28 740	29 433	32 921
Словенія	41 137	59 542	67 143	78 340	41 137	57 501	69 569	84 193
Іспанія	59 526	64 744	69 047	85 216	59 526	64 744	69 047	85 216
Швеція ^{3,4,5}	51 266	54 237	55 260	59 037	51 842	57 359	59 877	68 830
Швейцарія	72 615	91 582	m	109 916	75 054	95 194	m	114 251
Туреччина	49 916	53 565	56 015	64 135	49 916	53 565	56 015	64 135
Сполучені Штати	51 746	57 404	77 629	86 732	50 688	68 784	74 639	88 089
Інші економіки								
Фламандська спільнота (Бельгія)	55 176	69 029	77 634	97 714	55 176	69 029	77 634	97 714
Французька спільнота (Бельгія)	52 227	65 223	73 390	89 725	52 227	65 223	73 390	89 725
Англія (Велика Британія)	47 897	a	73 914	73 914	47 897	a	73 914	73 914
Шотландія (Велика Британія)	59 034	74 097	74 097	74 097	59 034	74 097	74 097	74 097
Середнє ОЕСР	46 342	56 856	60 437	72 705	48 038	60 631	64 349	77 033
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ								
Аргентина	27 334	30 837	32 735	39 038	27 117	30 559	32 397	38 918
Бразилія	25 710	m	m	m	25 710	m	m	m
Болгарія	33 526	34 580	35 917	m	33 526	34 580	35 917	m
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	47 287	49 404	50 581	56 462
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	22 065	m	m	45 772	22 065	m	m	45 772
Румунія	37 612	47 100	48 885	53 569	37 612	47 100	48 885	53 569
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	20 838	36 026	41 745	47 120	20 838	32 522	41 745	47 120
Середнє ЄС-25	44 687	53 392	57 643	69 588	47 717	57 613	62 650	76 044
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Таблиця D3.1. Нормативно встановлена заробітна плата вчителів із найпоширенішими кваліфікаціями на різних етапах кар'єри (2025) (продовження)

Річна заробітна плата вчителів, які працюють на повну ставку в державних закладах освіти, в еквіваленті доларів США, конвертованих за PKS для приватного споживання, за рівнями освіти

	Базова середня освіта, загальноосвітні програми				Старша середня освіта, загальноосвітні програми			
	Початкова заробітна плата	Заробітна плата після 10 років стажу	Заробітна плата після 15 років стажу	Максимальна заробітна плата за шкалою	Початкова заробітна плата	Заробітна плата після 10 років стажу	Заробітна плата після 15 років стажу	Максимальна заробітна плата за шкалою
	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Країни ОЕСР								
Австралія	59 603	85 002	85 002	96 205	59 603	85 002	85 002	96 205
Австрія	67 576	74 939	83 922	125 164	67 576	81 164	90 913	138 423
Канада	47 909	84 159	84 165	84 165	47 909	84 159	84 165	84 165
Чилі	33 442	41 275	50 205	61 903	34 581	42 795	51 952	63 384
Колумбія	36 196	66 011	66 011	66 011	36 196	66 011	66 011	66 011
Коста-Рика	29 640	34 822	37 412	45 184	29 640	34 822	37 412	45 184
Чехія	28 646	30 489	31 829	37 776	28 646	30 489	31 829	37 693
Данія	69 831	80 544	80 544	80 544	64 564	83 905	83 905	83 905
Естонія	33 804	a	a	a	33 804	a	a	a
Фінляндія ¹	50 227	57 580	61 616	65 313	52 738	63 325	66 486	70 475
Франція ²	48 743	53 157	54 778	76 521	48 743	53 157	54 778	76 521
Німеччина	94 735	106 766	111 804	122 852	98 772	110 354	115 632	132 306
Греція	25 267	30 344	32 883	48 114	25 267	30 344	32 883	48 114
Угорщина	39 021	39 745	40 426	39 634	39 021	39 745	40 426	40 426
Ісландія	57 449	57 991	60 496	61 780	51 536	62 393	65 459	65 459
Ірландія	48 589	66 771	77 036	94 607	48 589	66 771	77 036	94 607
Ізраїль	36 115	44 234	48 271	72 998	40 217	49 346	54 177	74 567
Італія	43 315	47 820	52 613	64 478	43 488	48 953	54 077	67 368
Японія	43 085	55 089	61 679	74 196	43 085	55 089	61 730	76 159
Корея	43 482	63 636	74 310	116 446	43 139	61 754	72 226	115 171
Латвія	30 342	m	m	48 544	30 342	m	m	48 544
Литва	44 680	46 122	51 380	58 465	44 680	46 122	51 380	58 465
Люксембург	109 393	136 741	150 897	190 149	109 392	136 741	150 897	190 149
Мексика	38 669	48 115	59 984	74 402	64 959	74 531	79 550	79 550
Нідерланди	66 008	100 709	115 235	134 772	66 008	100 709	115 235	134 772
Нова Зеландія	40 888	65 283	65 283	65 283	42 724	68 727	68 727	68 727
Норвегія	64 371	66 918	66 918	71 844	64 371	72 851	72 851	81 551
Польща	32 493	38 533	46 818	48 794	32 493	38 533	46 818	48 794
Португалія	44 924	53 926	57 045	94 262	44 924	53 926	57 045	94 262
Словаччина	25 560	28 740	29 433	32 921	25 560	28 740	29 433	32 921
Словенія	41 137	57 501	69 569	84 193	41 137	57 501	69 569	84 193
Іспанія	66 772	72 675	77 440	95 292	66 772	72 675	77 440	95 292
Швеція ^{3,4,5}	53 581	58 758	61 633	70 369	54 561	59 387	62 115	71 209
Швейцарія	84 627	109 555	m	128 521	94 381	121 206	m	143 695
Туреччина	49 916	53 565	56 015	64 135	49 916	53 565	56 015	64 135
Сполучені Штати	51 844	72 324	78 231	89 037	54 288	71 005	78 458	85 609
Інші економіки								
Фламандська спільнота (Бельгія)	55 176	69 029	77 634	97 714	68 679	87 360	99 533	123 881
Французька спільнота (Бельгія)	52 227	65 223	73 390	89 725	64 890	82 620	94 175	113 432
Англія (Велика Британія)	47 897	a	73 914	73 914	47 897	a	73 914	73 914
Шотландія (Велика Британія)	59 034	74 097	74 097	74 097	59 034	74 097	74 097	74 097
Середнє ОЕСР	49 712	63 085	66 583	79 800	51 155	65 691	68 928	82 451
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ								
Аргентина	20 160	23 169	24 713	29 541	20 160	23 169	24 713	29 541
Бразилія	25 710	m	m	m	25 710	m	m	m
Болгарія	33 526	34 580	35 917	m	33 526	34 580	35 917	m
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	47 287	49 404	50 581	56 462	47 287	49 404	50 581	56 462
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	22 065	m	m	45 772	22 065	m	m	45 772
Румунія	37 612	47 100	48 885	53 569	37 612	47 100	48 885	53 569
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	20 838	32 522	41 745	47 120	20 838	32 522	41 745	47 120
Середнє ЄС-25	49 471	60 003	65 122	78 979	50 091	61 679	66 962	81 614
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. Визначення найпоширенішого рівня кваліфікації вчителів ґрунтується на широкому підході й урахує типовий рівень освіти за МСКО та інші критерії. Найпоширеніший рівень кваліфікації визначено для кожного з чотирьох етапів кар'єри, наведених у цій таблиці. У багатьох випадках мінімальний рівень кваліфікації збігається з найпоширенішим. Мінімальний і найпоширеніший рівні кваліфікації описано в таблиці Х3.D3.3 видання *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes*.

- Дані щодо дошкільної освіти включають заробітну плату вихователів дитячих садків (більшості педагогів).
- Дані включають середній розмір фіксованих доплат за понаднормові години для вчителів базової та старшої середньої освіти.
- Звітний рік: 2024 (для Швеції — календарний рік).

4. Дані не включають внесків на соціальне страхування та пенсійне забезпечення, які сплачують працівники.
 5. Фактична заробітна плата (включно з учителями загальноосвітніх предметів у програмах професійної освіти у Швеції та без урахування премій і надбавок у Сполучених Штатах).
- Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/z15uv3>.

Таблиця D3.2. Фактична заробітна плата вчителів і керівників шкіл відносно заробітків працівників із вищою освітою (2025)

Співвідношення середньої річної заробітної плати (включно з преміями та надбавками) вчителів і керівників шкіл, які працюють на повну ставку в державних закладах освіти, і заробітків працівників з подібним рівнем освіти (середньозважене значення), а також заробітків працівників з вищою освітою, зайнятих повний робочий день протягом повного року, за рівнями освіти

	Звітний рік останніх наявних даних про заробітки працівників з вищою освітою	Усі вчителі							
		Фактична заробітна плата відносно заробітків працівників з подібним рівнем освіти, зайнятих повний робочий день протягом повного року (середньозважене значення, вік 25–64 роки)				Фактична заробітна плата відносно заробітків працівників з вищою освітою (МСКО 5–8), зайнятих повний робочий день протягом повного року (вік 25–64 роки)			
		Дошкільна освіта	Початкова освіта	Базова середня освіта, загальноосвітні програми	Старша середня освіта, загальноосвітні програми	Дошкільна освіта	Початкова освіта	Базова середня освіта, загальноосвітні програми	Старша середня освіта, загальноосвітні програми
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Країни ОЕСР									
Австралія	2024	m	m	m	m	1,00	0,92	0,92	0,92
Австрія	2024	m	m	m	m	m	0,76	0,83	0,90
Канада	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чилі ¹	2024	0,66	0,67	0,68	0,70	0,77	0,78	0,79	0,81
Колумбія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Коста-Рика	2024	m	m	m	m	1,25	1,28	1,69	1,69
Чехія ¹	2024	0,74	0,69	0,68	0,71	0,55	0,69	0,69	0,74
Данія	2024	m	m	m	0,82	0,69	0,81	0,82	0,94
Естонія	2024	0,72	0,86	0,84	0,83	0,66	0,87	0,87	0,87
Фінляндія ²	2023	0,75	0,74	0,81	0,91	0,68	0,86	0,94	1,06
Франція	2022	0,83	0,81	0,85	0,92	0,82	0,81	0,90	0,98
Німеччина	2024	m	m	m	m	m	0,87	0,96	1,01
Греція	2018	0,69	0,69	0,73	0,73	0,70	0,70	0,76	0,76
Угорщина	2024	0,79	0,75	0,75	0,65	0,70	0,73	0,73	0,76
Ісландія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ірландія	2022	a	m	m	m	a	0,87	0,91	0,91
Ізраїль	2023	0,68	0,65	0,65	0,72	0,73	0,73	0,76	0,81
Італія	2023	m	m	m	m	0,64	0,64	0,67	0,71
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Латвія	2024	0,69	0,71	0,71	0,70	0,65	0,74	0,74	0,74
Литва	2022	m	m	m	m	1,01	1,01	1,01	1,01
Люксембург	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	2024	0,86	0,86	0,90	0,90	0,81	0,81	0,88	0,88
Нова Зеландія	2024	m	0,87	0,86	0,90	m	0,87	0,87	0,91
Норвегія	2024	0,75	0,79	0,86	0,81	0,68	0,75	0,75	0,82
Польща	2024	0,70	0,82	0,85	0,85	0,72	0,84	0,87	0,87
Португалія	2024	m	m	m	m	1,35	1,26	1,25	1,34
Словаччина	2024	m	m	m	m	0,60	0,74	0,74	0,79
Словенія ^{1,2}	2022	0,74	0,79	0,79	0,80	0,68	0,84	0,85	0,89
Іспанія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Швеція ¹	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина	2024	m	m	m	m	1,79	1,79	1,68	1,68
Сполучені Штати	2024	0,53	0,54	0,55	0,57	0,60	0,61	0,63	0,66
Інші економіки									
Фламандська спільнота (Бельгія) ³	2023	0,98	0,95	0,94	0,98	0,87	0,85	0,86	1,03
Французька спільнота (Бельгія) ³	2023	0,92	0,89	0,83	0,91	0,82	0,80	0,79	0,98
Англія (Велика Британія) ³	2024	0,82	0,82	0,96	0,96	0,87	0,87	1,03	1,03
Шотландія (Велика Британія) ³	2024	m	m	m	m	0,98	0,98	0,98	0,98
Середнє ОЕСР		m	m	m	m	0,83	0,87	0,91	0,95
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ									
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Болгарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	2022	m	m	m	m	1,65	1,63	1,58	1,58
Румунія	2024	m	m	m	m	1,01	1,04	1,05	1,07
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25		m	m	m	m	0,77	0,84	0,87	0,91
Середнє G20		m	m	m	m	m	m	m	m

Таблиця D3.2. Фактична заробітна плата вчителів і керівників шкіл відносно заробітків працівників із вищою освітою (2025) (продовження)

Співвідношення середньої річної заробітної плати (включно з преміями та надбавками) вчителів і керівників шкіл, які працюють на повну ставку в державних закладах освіти, і заробітків працівників з подібним рівнем освіти (середньозважене значення), а також заробітків працівників з вищою освітою, зайнятих повний робочий день протягом повного року, за рівнями освіти

	Усі керівники шкіл							
	Фактична заробітна плата відносно заробітків працівників з подібним рівнем освіти, зайнятих повний робочий день протягом повного року (середньозважені значення, вік 25–64 роки)				Фактична заробітна плата відносно заробітків працівників з вищою освітою (МСКО 5–8), зайнятих повний робочий день протягом повного року (вік 25–64 роки)			
	Дошкільна освіта	Початкова освіта	Базова середня освіта, загальноосвітні програми	Старша середня освіта, загальноосвітні програми	Дошкільна освіта	Початкова освіта	Базова середня освіта, загальноосвітні програми	Старша середня освіта, загальноосвітні програми
	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)
Країни ОЕСР								
Австралія	m	m	m	m	m	1,51	1,75	1,75
Австрія	m	m	m	m	m	1,11	1,16	1,38
Канада	m	m	m	m	m	m	m	m
Чилі ¹	0,94	0,93	0,94	1,04	1,10	1,08	1,10	1,22
Колумбія	m	m	m	m	m	m	m	m
Коста-Рика	m	m	m	m	1,99	1,83	2,20	2,20
Чехія ¹	1,01	1,05	1,05	1,16	0,80	1,09	1,09	1,21
Данія	m	m	m	1,31	0,90	1,20	1,20	1,51
Естонія	0,87	1,00	1,00	1,00	0,93	1,09	1,09	1,09
Фінляндія ²	0,95	1,02	1,20	1,24	0,91	1,19	1,40	1,44
Франція	m	m	m	m	0,96	0,96	1,31	1,31
Німеччина	m	m	m	m	m	m	m	m
Греція	0,92	0,92	0,98	0,98	1,00	1,00	1,14	1,14
Угорщина	1,05	1,02	1,02	0,99	0,95	1,00	1,00	1,05
Ісландія	m	m	m	m	m	m	m	m
Ірландія	a	m	m	m	a	1,23	1,58	1,58
Ізраїль	a	0,99	0,96	1,12	a	1,27	1,25	1,36
Італія	a	m	m	m	a	1,94	1,94	1,94
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	m	m	m	m	m	m	m	m
Латвія	0,90	0,90	0,90	0,90	0,98	0,98	0,98	0,98
Литва	m	m	m	m	m	m	m	m
Люксембург	a	a	m	m	a	a	m	m
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	1,14	1,14	1,24	1,24	1,13	1,13	1,27	1,27
Нова Зеландія	m	m	m	m	m	1,37	1,57	1,78
Норвегія	0,94	1,08	1,08	1,20	0,86	1,01	1,01	1,22
Польща	1,02	1,09	1,09	1,19	1,05	1,12	1,12	1,22
Португалія	m	m	m	m	1,84	1,84	1,84	1,84
Словацьчина	m	m	m	m	m	m	m	m
Словенія ^{1,2}	1,23	1,06	1,06	1,10	1,23	1,19	1,19	1,23
Іспанія	m	m	m	m	m	m	m	m
Швеція ¹	m	m	m	m	m	m	m	m
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина	m	m	m	m	2,02	2,09	2,09	2,09
Сполучені Штати	0,83	0,84	0,87	0,89	1,05	1,06	1,09	1,12
Інші економіки								
Фламандська спільнота (Бельгія) ³	1,40	1,40	1,40	1,45	1,26	1,26	1,36	1,57
Французька спільнота (Бельгія) ³	1,25	1,27	1,25	1,30	1,13	1,16	1,21	1,36
Англія (Велика Британія) ³	1,47	1,47	2,00	2,00	1,54	1,54	2,17	2,17
Шотландія (Велика Британія) ³	a	m	m	m	a	1,51	1,95	1,95
Середнє ОЕСР	m	m	m	m	m	1,28	1,39	1,46
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ								
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	m	m	m	m	m	m	m	m
Болгарія	m	m	m	m	m	m	m	m
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	2,80	2,69	2,64	2,64
Румунія	m	m	m	m	m	m	m	m
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	m	m	m	m	m	1,21	1,29	1,35
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. Якщо звітний рік для заробітків працівників з вищою освітою відрізняється від звітного року для заробітної плати вчителів, заробітки працівників з вищою освітою скориговано до звітного року, використаного для заробітної плати вчителів, за допомогою дефляторів кінцевих споживчих видатків приватного сектору.

1. Звітний період для заробітної плати вчителів і керівників шкіл відрізняється від 2025: 2024 (календарний рік) — для Словенії, Чехії та Швеції, 2023 — для Чилі.

2. Дані щодо вчителів дошкільної освіти включають дані щодо педагогів у сфері дошкільної освіти та виховання.

3. Дані про заробітки працівників з вищою освітою, зайнятих повний робочий день протягом повного року, стосуються країни в цілому: Бельгії — для Фламандської та Французької спільнот Бельгії, Великої Британії — для Англії та Шотландії.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/z15uv3>.

Таблиця D3.3. Середня фактична заробітна плата вчителів і керівників шкіл (2025)

Середня річна заробітна плата (включно з преміями та надбавками) вчителів і керівників шкіл у державних закладах освіти в еквіваленті доларів США, конвертованих за ПКС для приватного споживання, за рівнями освіти

	Учителі віком 25–64 роки				Керівники шкіл віком 25–64 роки			
	Дошкільна освіта	Початкова освіта	Базова середня освіта, загальноосвітні програми	Старша середня освіта, загальноосвітні програми	Дошкільна освіта	Початкова освіта	Базова середня освіта, загальноосвітні програми	Старша середня освіта, загальноосвітні програми
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Країни ОЕСР								
Австралія	83 751	77 473	77 583	77 607	m	126 760	146 501	146 526
Австрія	m	91 397	99 455	107 487	m	132 729	139 443	165 831
Канада	m	m	m	m	m	m	m	m
Чилі ¹	38 443	39 089	39 441	40 482	60 024	59 306	60 206	66 775
Колумбія	m	m	m	m	m	m	m	m
Коста-Рика	44 666	45 889	60 543	60 543	71 101	65 504	78 711	78 711
Чехія ¹	33 731	42 352	42 436	45 172	48 903	66 754	66 754	73 902
Данія	68 888	81 741	82 233	94 886	90 159	120 867	120 867	152 235
Естонія	33 458	44 158	44 158	44 158	46 897	55 073	55 073	55 073
Фінляндія ²	52 786	66 315	72 742	82 300	70 446	92 136	108 159	111 632
Франція ¹	58 309	57 343	63 915	69 433	68 050	68 050	92 987	92 987
Німеччина	m	99 000	109 039	114 266	m	m	m	m
Греція	33 607	33 607	36 478	36 478	47 620	47 620	54 242	54 242
Угорщина	46 676	48 705	48 705	50 698	63 140	66 793	66 793	69 937
Ісландія ²	65 816	68 380	68 380	87 094	87 754	96 759	96 759	115 102
Ірландія	a	79 083	82 831	82 831	a	112 274	143 755	143 755
Ізраїль	57 962	57 400	59 811	64 282	a	100 682	98 377	107 654
Італія	51 346	51 346	53 992	57 427	a	156 372	156 372	156 372
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	m	m	m	m	m	m	m	m
Латвія	33 996	38 482	38 482	38 557	51 370	51 370	51 370	51 370
Литва	64 864	64 864	64 864	64 864	m	m	m	m
Люксембург	m	m	m	m	a	a	m	m
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	98 899	98 899	107 310	107 310	138 070	138 070	155 222	155 222
Нова Зеландія	m	67 384	67 518	70 754	m	106 333	121 996	138 780
Норвегія	65 595	73 021	73 021	79 200	83 204	97 498	97 498	117 777
Польща ¹	51 362	59 900	62 503	62 322	75 205	80 367	80 367	87 274
Португалія	68 677	64 449	63 986	68 362	93 666	93 666	93 666	93 666
Словаччина	33 863	42 060	42 060	44 864	m	m	m	m
Словенія ^{1,2}	46 182	56 624	57 424	59 876	83 244	80 119	80 119	82 983
Іспанія	m	m	m	m	m	m	m	m
Швеція ^{1,2}	51 150	58 391	60 737	61 894	77 966	86 557	86 557	87 330
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина	66 657	66 657	62 895	62 895	75 245	77 933	77 933	77 933
Сполучені Штати	68 074	69 950	72 439	74 850	119 526	120 659	124 232	127 940
Інші економіки								
Фламандська спільнота (Бельгія)	80 060	78 580	79 241	95 233	116 242	116 242	125 146	144 487
Французька спільнота (Бельгія)	75 841	74 038	72 603	90 115	104 147	106 409	111 169	125 594
Англія (Велика Британія)	63 658	63 658	75 839	75 839	113 360	113 360	159 295	159 295
Шотландія (Велика Британія)	72 307	72 307	72 307	72 307	a	110 754	143 296	143 296
Середнє ОЕСР	56 334	62 942	65 499	69 255	m	93 468	100 867	107 309
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ								
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	m	m	m	m	m	m	m	m
Болгарія	m	m	m	m	m	m	m	m
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	29 007	28 767	27 830	27 830	49 321	47 451	46 486	46 486
Румунія	49 282	51 011	51 460	52 396	m	m	m	m
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ЄС-25	53 057	62 192	64 797	68 488	m	91 773	98 230	104 050
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. Якщо звітний рік для заробітків працівників з вищою освітою відрізняється від звітного року для заробітної плати вчителів, заробітки працівників з вищою освітою скориговано за допомогою дефляторів кінцевих споживчих видатків приватного сектору.

1. Звітний період відрізняється від 2025: 2024 — для Чилі (керівники шкіл), Словенії, Чехії та Швеції (календарний рік); 2023 — для Чилі (учителі) та Франції (календарний рік).

2. Дані щодо вчителів дошкільної освіти включають дані щодо педагогів у сфері дошкільної освіти та виховання.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/z15uv3>.

Розділ D4. Скільки часу вчителі витрачають на викладання та роботу загалом?

Ключові положення

- Відповідно до офіційних нормативних актів або угод учителі державних закладів освіти в країнах та економіках ОЕСР мають викладати в середньому 965 годин на рік на рівні дошкільної освіти, 770 годин — на рівні початкової освіти, 710 годин — на рівні базової середньої освіти (загальноосвітні програми) і 678 годин — на рівні старшої середньої освіти (загальноосвітні програми).
- Розподіл загального робочого часу вчителів між викладанням та іншими видами діяльності, а також розподіл робочих годин між роботою в школі та поза нею істотно різняться між країнами.
- Завдання, не пов'язані з викладанням, є частиною навантаження вчителів, і між країнами існують значні відмінності щодо того, які з них є для вчителів обов'язковими, а які — добровільними. Завдання та види діяльності, які в більшій частці країн вважаються добровільними, — це також ті, за виконання яких у більшій частці країн учителям надається надбавка або додаткова оплата. Наприклад, лише в небагатьох країнах учителі зобов'язані бути наставниками для нових учителів, а за добровільне виконання цих обов'язків їм зазвичай пропонують надбавку або додаткову оплату.

Контекст

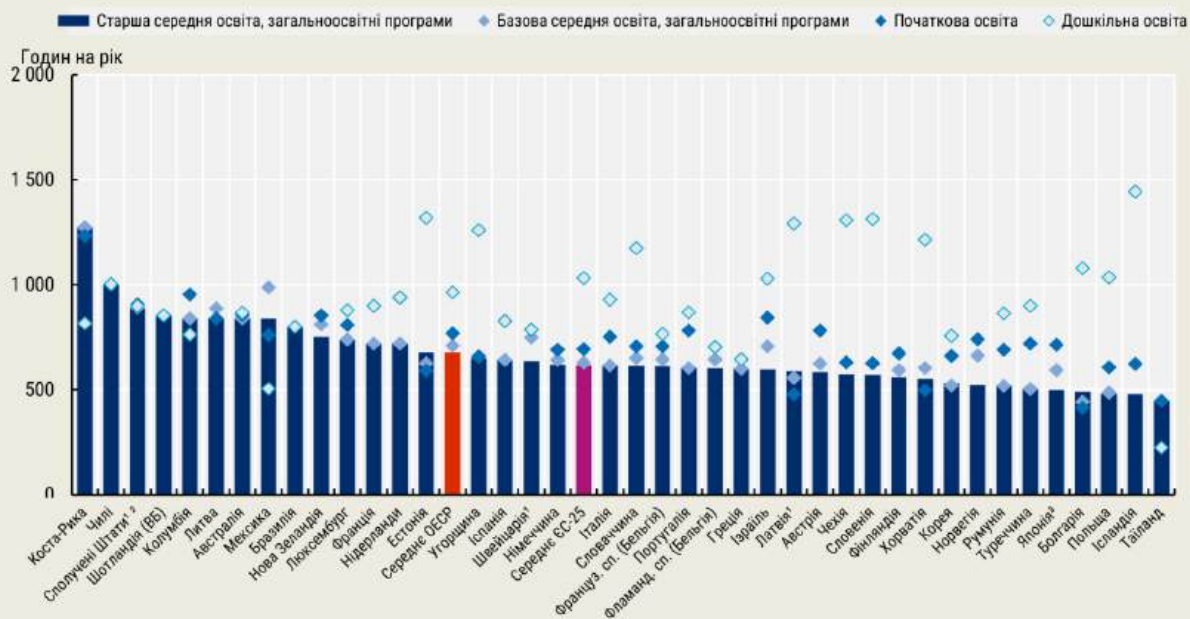
Хоча нормативно встановлений робочий час і час викладання лише частково визначають фактичне навантаження вчителів, вони дають цінне уявлення про вимоги до вчителів у різних країнах. Кількість годин викладання та обсяг обов'язків, не пов'язаних з викладанням, можуть також впливати на привабливість учительської професії (див. розділ 1 «Дефіцит учителів і привабливість учительської професії»). Разом із даними про заробітну плату (див. розділ D3) і середню наповнюваність класів (див. розділ D2) у цьому розділі наведено деякі ключові показники професійного життя вчителів.

Частка нормативно встановленого робочого часу вчителів, яку вони витрачають на викладання, показує, скільки часу в них залишається на інші види діяльності, як-от підготовку до уроків, перевірку робіт, підвищення кваліфікації без відриву від роботи та наради колективу. Більша частка нормативно встановленого робочого часу, відведена на викладання, може свідчити про те, що на такі завдання, як оцінювання учнів і підготовка до уроків, згідно з нормативними актами припадає менша частка робочого часу. Це також може означати, що вчителі виконують ці завдання у власний час і, відповідно, працюють довше, ніж передбачено нормативно встановленим робочим часом.

Окрім наповнюваності класів і співвідношення кількості учнів і педагогічного персоналу (див. розділ D2), кількості навчальних годин для учнів (див. розділ D1 видання *Education at a Glance 2025* (OECD, 2025^[1])) і заробітної плати вчителів (див. розділ D3), обсяг часу, який учителі витрачають на викладання, також впливає на фінансові ресурси, які країни мають спрямовувати на освіту (див. розділ C7 видання *Education at a Glance 2023* (OECD, 2023^[2])).

Рисунок D4.1. Навчальне навантаження вчителів за рівнями освіти (2025)

Нормативно встановлений чистий час викладання, годин на рік, у державних закладах освіти



Примітка. Інформацію про те, чи стосуються дані типової, мінімальної або максимальної кількості годин, див. у таблиці-джерелі.

1. Фактичний час викладання (у Латвії — за винятком дошкільної освіти).
2. Звітний період відрізняється від 2023 року. Докладніше див. у таблиці-джерелі.
3. Середній запланований час викладання в кожній школі на початок навчального року.

Дані див. у таблиці D4.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ud51nx>.

Інші висновки

- У різних країнах та економіках обов'язковий час викладання в державних закладах освіти найбільше різниться на рівні дошкільної освіти: від 505 годин у Мексиці до 1 445 годин в Ісландії.
- Учителі базової середньої освіти в середньому витрачають на викладання 42% свого робочого часу — від менш ніж 32% у Болгарії та Туреччині до 58% і більше в Ізраїлі, Литві, Люксембурзі та Шотландії (Велика Британія). У більшості країн учителі зобов'язані виконувати протягом робочого часу різні завдання, не пов'язані з викладанням, як-от планування та підготовку до уроків, перевірку робіт учнів і спілкування або співпрацю з батьками чи опікунами.
- У 21 країні та економіці ОЕСР нормативно встановлений робочий час учителів принаймні на одному рівні освіти включає роботу під час шкільних канікул учнів. У більшості з цих країн робочий час під час шкільних канікул має бути присвячений певним видам діяльності, як-от підготовці до наступного навчального періоду або індивідуальному та/або колективному професійному розвитку.

Аналіз

Час викладання вчителів

На рівнях дошкільної, початкової та середньої освіти країни істотно різняться за річним нормативно встановленим часом викладання — кількістю годин на рік, які вчитель державного закладу освіти, що працює на повну ставку, зобов'язаний викладати. Частково ці відмінності між країнами можуть пояснюватися тим, як у них регулюється та/або обліковується час викладання (докладніше див. *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>)).

Серед країн та економік ОЕСР, щодо яких є дані, нормативно встановлений час викладання в державних закладах освіти найбільше різниться на рівні дошкільної освіти. У середньому вчителі дошкільної освіти мають викладати 965 годин на рік, розподілених на 40 тижнів, або 193 дні. Кількість днів викладання коливається від 162 на рік у Франції до 225 у Німеччині, а річна кількість годин

викладання — від 505 і менше в Мексиці до 1 445 в Ісландії. Такі значні відмінності зумовлені поєднанням різної кількості днів викладання та різної кількості годин викладання на день. Наприклад, у Мексиці вчителі дошкільної освіти викладають у середньому 2,7 години на день упродовж 190 днів, а в Ісландії — 6,6 години на день упродовж 219 днів (таблиця D4.1 і рисунок D4.1).

Учителі початкової освіти в державних закладах мають викладати в середньому 770 годин на рік. У більшості країн та економік, щодо яких є дані, час викладання становить приблизно від 2,4 до 6,2 години на день, а в середньому по ОЕСР — понад 4 години на день. Єдиної закономірності в розподілі часу викладання впродовж року немає. Наприклад, у Нідерландах учителі початкової освіти викладають 940 годин на рік, тобто на 112 годин більше, ніж в Іспанії (828 годин). Однак оскільки в Нідерландах учителі викладають більше днів на рік, ніж в Іспанії (200 днів порівняно зі 176), в обох країнах вони викладають у середньому майже 5 годин на день (рисунок D4.1).

Учителі базової середньої освіти (загальноосвітні програми) в державних закладах мають викладати в середньому 710 годин на рік. Час викладання коливається від менш ніж 500 годин у Болгарії, Польщі та Таїланді до понад 1 000 годин у Коста-Риці та Чилі (таблиця D4.1 і рисунок D4.1). Водночас у Таїланді наведені години відповідають мінімальному часу, який учителі зобов'язані викладати, а в Чилі — максимальному часу викладання (див. вставку D4.2 і таблицю D.D4.3 у виданні *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>)). Якщо в офіційних документах певних країн визначено мінімальну або максимальну кількість годин викладання, кількість годин може коригуватися з урахуванням конкретних потреб окремих шкіл.

Середнє навчальне навантаження вчителя старшої середньої освіти (загальноосвітні програми) в державних закладах становить 678 годин на рік. Час викладання коливається від менш ніж 500 годин на рік у Болгарії, Ісландії, Польщі, Таїланді та Японії до понад 1 000 годин у Коста-Риці та Чилі (рисунок D4.1). У Болгарії, Кореї, Норвегії, Польщі, Таїланді, Туреччині та Японії вчителі викладають у середньому менш ніж 3 години на день, тоді як у Коста-Риці — 6 годин і більше (таблиця D4.1).

У деяких країнах вимоги щодо часу викладання можуть різнитися на рівні адміністративно-територіальних одиниць (вставка D4.1), а також залежно від етапу кар'єри вчителя чи рівня його кваліфікації (вставка D4.2). Кілька країн зменшують навчальне навантаження частини нових учителів на період програм адаптації. Деякі країни також заохочують старших учителів залишатися в професії, зменшуючи їм кількість годин викладання. Наприклад, в Іспанії, Португалії та Чилі навчальне навантаження вчителів може бути зменшено залежно від стажу роботи в професії та/або віку.

Вставка D4.1. Час викладання на рівні адміністративно-територіальних одиниць (2025)

У чотирьох країнах, які надали дані на рівні адміністративно-територіальних одиниць (Бельгія, Канада, Велика Британія та Сполучені Штати), нормативно встановлений час викладання і робочий час учителів різняться між регіонами. Кількість тижнів викладання (на рівнях дошкільної, початкової, базової та старшої середньої освіти) однакова в усіх адміністративно-територіальних одиницях Бельгії та Великої Британії, щодо яких є дані, однак різняться між провінціями Канади (від 36 до 40 тижнів у 2025 році) і штатами Сполучених Штатів (від 34 до 37 тижнів у 2021 році). Водночас однакова кількість тижнів викладання на рівні адміністративно-територіальних одиниць може приховувати відмінності в часі викладання, вимірюваному в днях або годинах.

У чотирьох країнах простежуються різні закономірності відмінностей між адміністративно-територіальними одиницями. У Бельгії ні кількість днів, ні кількість годин викладання не дуже різняться (у відносному вимірі) між Фламандською та Французькою спільнотами, за винятком часу викладання на рівні дошкільної освіти (різниця становить 9%: від 704 годин у Фламандській спільноті до 766 годин у Французькій). У Великій Британії кількість днів викладання в адміністративно-територіальних одиницях, щодо яких є дані, різняться менш ніж на 3% (на 5 днів), однак кількість годин викладання різниться значно більше: в Уельсі (1 265 годин) час викладання на 48% більший, ніж у Шотландії (855 годин). У Канаді відмінності більші за обома показниками: кількість днів викладання різниться на 6% на рівнях початкової та базової середньої освіти і на 9% на рівні старшої середньої освіти, а час викладання — на 45% на рівні початкової освіти (від 700 годин у Нью-Брансвіку до 1 018 годин у Манітобі) і на 65% у загальноосвітніх програмах базової та старшої середньої освіти (від 615 годин у Квебеку до 1 018 годин у Манітобі). Натомість у Сполучених Штатах кількість днів викладання різниться на 6–8% (від 169 днів на рівні початкової освіти до 183 днів у загальноосвітніх програмах старшої середньої освіти), тоді як кількість годин викладання — значно більше. На рівні початкової освіти час викладання в Мічигані (993 години) — штаті з найбільшою кількістю годин викладання — на 29% більший, ніж у Мені (770 годин). У загальноосвітніх програмах базової та старшої середньої освіти різниця становить 37–38% (від менш ніж 760 годин у Нью-Гемпширі на рівні базової середньої освіти та в Орегоні на рівні старшої середньої освіти до 1 038 годин у Міссісіпі на рівні базової середньої освіти та в Алабамі на рівні старшої середньої освіти), а на рівні дошкільної освіти перевищує 50% (від 665 годин в Орегоні до 1 018 годин в Алабамі).

Проте порівнювати інформацію на рівні адміністративно-територіальних одиниць слід обережно: нормативні акти можуть різнитися як між країнами, так і між регіонами в межах однієї країни; крім того, різняться способи подання даних та їхня наявність щодо окремих регіонів. Наприклад, для адміністративно-територіальних одиниць Бельгії ці показники стосуються типового часу викладання, а для окремих штатів Сполучених Штатів — оціночного часу викладання (на основі інформації, яку надають самі вчителі).

Джерело: OECD (2026^[3]), база даних Education at a Glance, <http://data-explorer.oecd.org/s/4sg>.

Відмінності в часі викладання за рівнями освіти

Час викладання, як правило, зменшується з підвищенням рівня освіти. Це може пояснюватися тим, що викладання на вищих рівнях потребує від учителів глибшої предметної спеціалізації та ретельнішої підготовки, а також більшим обсягом роботи, не пов'язаної з викладанням (наприклад, через іспити). У більшості країн та економік кількість нормативно встановлених годин викладання (у державних закладах освіти) на рівні дошкільної освіти більша, ніж на рівні старшої середньої освіти (загальноосвітні програми). Винятками є Бразилія, Чилі та Шотландія (Велика Британія), де вчителі мають викладати однакову кількість годин на всіх рівнях освіти, а також Коста-Рика, Колумбія, Мексика та Таїланд, де вчителі старшої середньої освіти мають викладати більше годин, ніж учителі дошкільної освіти (таблиця D4.1).

Найбільша різниця у вимогах щодо часу викладання спостерігається між рівнями дошкільної та початкової освіти. У середньому по країнах та економіках, щодо яких є дані для обох рівнів, учителі

дошкільної освіти мають проводити в класі приблизно на 36% більше часу, ніж учителі початкової освіти. У Болгарії, Естонії, Ісландії, Латвії, Словенії, Хорватії та Чехії вчителі дошкільної освіти мають викладати на рік більш ніж удвічі більше годин, ніж учителі початкової освіти (таблиця D4.1).

Учителі початкової освіти в середньому викладають на 9% більше годин на рік, ніж учителі базової середньої освіти. У Нідерландах, Румунії та Туреччині ця різниця сягає 30% або перевищує цей показник, тоді як у Бразилії, Ісландії, Словенії, Таїланді, Угорщині, Чехії, Чилі та Шотландії (Велика Британія) різниці немає. Натомість навчальне навантаження вчителів початкової освіти менше, ніж учителів базової середньої освіти: на 3–7% у Болгарії, Естонії, Коста-Риці та Литві; на 14% у Латвії; на 17% у Хорватії та на 23% у Мексиці (таблиця D4.1).

У більшості країн та економік кількість годин викладання на рівнях базової та старшої середньої освіти подібна (різниця становить 5% або менше). Однак в Ісландії та Норвегії вчителі базової середньої освіти викладають на рік щонайменше на 25% більше годин, ніж їхні колеги на рівні старшої середньої освіти (таблиця D4.1).

Вставка D4.2. Час викладання: інтерпретація та проблеми зіставності

У цьому розділі дані про умови праці вчителів стосуються вчителів із повною кваліфікацією, які працюють на повну ставку у звітному році, відповідно до визначення кожної країни. Хоча для вступу в учительську професію та набуття статусу вчителя з повною кваліфікацією встановлено мінімальні кваліфікаційні вимоги (зазвичай — вища освіта) (див. розділ D6 видання *Education at a Glance 2023* (OECD, 2023^[2])), деякі країни встановлюють інші (вищі або нижчі) рівні кваліфікації, пов'язані з різними рівнями оплати праці (див. розділ D3). У деяких країнах кваліфікація вчителів може впливати на кількість їхніх годин викладання. У таких випадках дані про час викладання стосуються типового рівня кваліфікації, тобто найпоширенішої кваліфікації вчителів. Наприклад, у Франції вчителі загальноосвітніх програм середньої освіти можуть мати дві різні кваліфікації рівня вищої освіти (certification або agrégation), для яких установлено різні вимоги щодо викладання; час викладання, наведений для вчителів середньої освіти, стосується вчителів із кваліфікацією certification — найпоширенішою на цьому рівні.

Дані про час викладання стосуються чистого контактного часу, визначеного нормативними актами кожної країни. Міжнародний збір даних забезпечує використання подібних визначень і методологій під час зведення даних від усіх країн. Наприклад, час викладання переводять у години (по 60 хвилин), щоб уникнути відмінностей, зумовлених різною тривалістю уроків у різних країнах.

Офіційні документи можуть регламентувати час викладання як мінімальний, типовий або максимальний, і ці відмінності можуть частково пояснювати розбіжності між країнами. Хоча більшість даних стосується типового часу викладання, приблизно третина країн та економік подає максимальні або мінімальні значення часу викладання. Деякі інші країни наводять середнє значення. Наприклад, час викладання в Латвії подано як типові значення, однак для рівня дошкільної освіти це нормативні дані, а для рівнів початкової та середньої освіти — фактичні (див. таблицю D.D4.3 у виданні *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>)).

Нормативно встановлений час викладання в цьому міжнародному порівнянні не включає часу на підготовку та офіційно передбачених перерв між уроками або групами уроків. Однак на рівнях дошкільної та початкової освіти короткі перерви (до десяти хвилин) включено в час викладання, якщо класний учитель відповідає за клас під час цих перерв (наприклад, на рівні початкової освіти в Австрії, Іспанії, Італії, Кореї, Нідерландах, Перу, Польщі, Румунії, Словаччині, Угорщині, Франції та Швейцарії).

Для покращення зіставності даних дні професійного розвитку (зокрема участі в конференціях) та дні іспитів учнів не включаються в години викладання. На кожному рівні загальної освіти приблизно дві третини країн та економік, щодо яких є інформація, змогли виключити дні, витрачені на ці види діяльності, під час подання даних про нормативно встановлений час викладання (див. таблицю D.D4.4 у виданні *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>)). Однак в інших країнах нормативні акти не завжди визначають кількість днів, відведених на деякі з цих видів діяльності, та/або чи мають учителі здійснювати їх поза запланованим часом викладання, що ускладнює оцінювання цього часу та його виключення з часу викладання.

Менш ніж третина країн та економік не може виключити дні професійного розвитку з наведеного часу викладання: нормативні акти визначають певну кількість днів професійного розвитку для всіх учителів, проте їхній вплив на наведений час викладання важко оцінити, оскільки кількість таких днів і їхня організація впродовж навчального року можуть різнитися між школами або адміністративно-територіальними одиницями. Так само понад чверть країн та економік, щодо яких є інформація, не можуть виключити дні іспитів учнів із часу викладання на кожному рівні загальної освіти. Хоча нормативні акти можуть містити певні настанови щодо кількості днів іспитів, у них не уточнено, чи зменшується запланований час викладання на час, відведений на іспити, і якщо так, то наскільки. Загалом невиключення часу, відведеного на професійний розвиток та іспити учнів, може призводити до завищення річного часу викладання в цих країнах на кілька днів.

У деяких випадках окремі заходи з професійного розвитку та іспити учнів можуть призводити до завищення часу викладання, навіть якщо від країн не вимагають виключати їх із годин викладання. Прикладами є заходи з професійного розвитку, обов'язкові лише для окремих груп учителів (якщо нормативні акти прямо не забороняють їм брати в них участь під час запланованого часу викладання), а також обов'язкові стандартизовані оцінювання учнів, які тривають лише кілька годин навчального дня. Складність оцінювання та те, що в цих заходах бере участь лише частина вчителів, ускладнюють стандартизацію практик подання даних в усіх країнах для виключення цих заходів із часу викладання.

Докладнішу інформацію про практики подання даних щодо часу викладання та робочого часу наведено у виданні *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Фактичний час викладання

Нормативно встановлений час викладання, дані про який наводить більшість країн у цьому розділі, — це час викладання, визначений нормативними актами. Однак окремі вчителі можуть витрачати на викладання більше або менше часу, ніж передбачено нормативно, наприклад через понаднормову роботу, відпустки (понад передбачені нормативно) або через те, що нормативно встановлений час викладання визначено як мінімальну чи максимальну кількість годин. Фактичний час викладання — це середня річна кількість годин, які вчителі, що працюють на повну ставку, витрачають на викладання групі або класу учнів, з урахуванням понаднормової роботи та інших видів діяльності — від підтримання дисципліни до адміністративних завдань, тож цей показник дає чіткіше уявлення про фактичне навчальне навантаження вчителів.

Хоча лише кілька країн змогли надати дані як про нормативно встановлений, так і про фактичний час викладання, ці дані свідчать про те, що фактичний час викладання може відрізнятись від нормативних вимог. Наприклад, у Литві вчителі базової середньої освіти у 2024 році фактично викладали на 2% менше годин, ніж передбачав нормативно встановлений час викладання на 2025 рік, а в Польщі — на 22% більше (див. таблицю D.D4.6 у виданні *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>) та OECD Data Explorer (<http://data-explorer.oecd.org/s/4s>)).

Відмінності між нормативно встановленим і фактичним часом викладання можуть бути наслідком понаднормової роботи через відсутність учителів або їх дефіцит. Ці відмінності може зумовлювати й характер даних: показники нормативно встановленого часу викладання відображають офіційні вимоги та угоди, тоді як фактичний час викладання визначають на основі адміністративних реєстрів, статистичних баз даних, репрезентативних вибіркового опитувань або інших репрезентативних джерел (докладніше див. *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>)).

Робочий час учителів

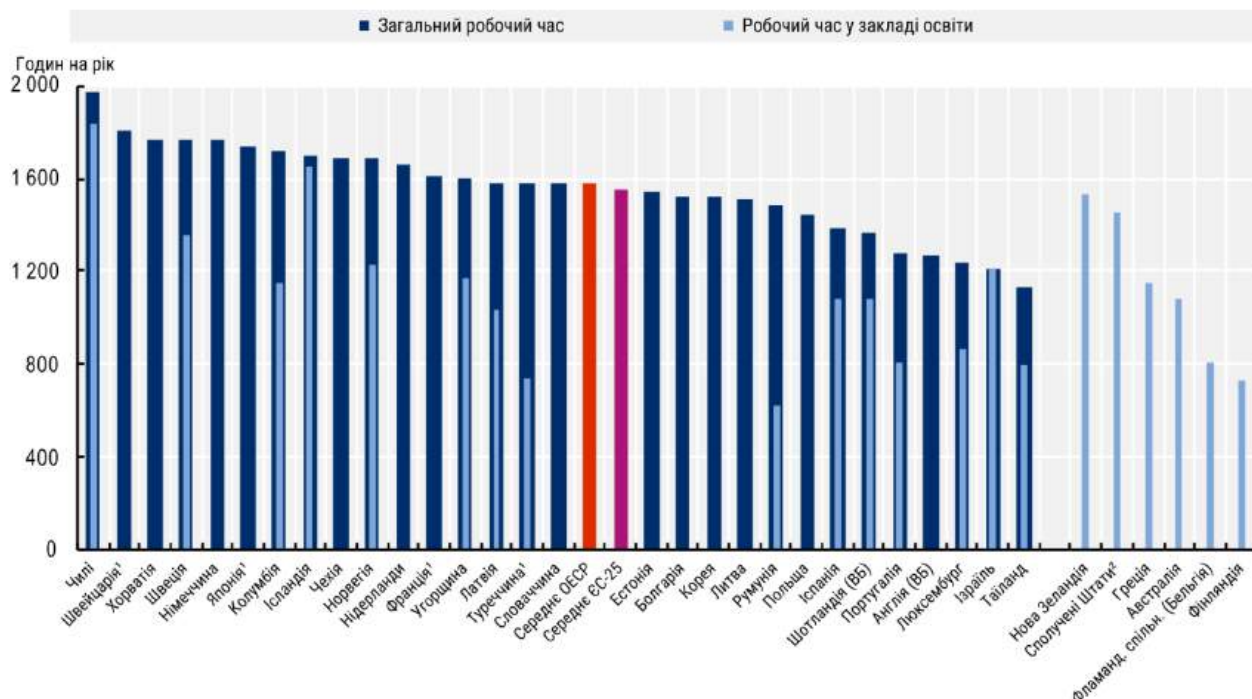
У більшості країн та економік робочий час учителів, які працюють на повну ставку, частково визначається нормативно встановленим часом викладання, зазначеним у трудових нормативних актах. Крім того, у більшості країн вчителі також формально зобов'язані відпрацювати певну кількість годин на рік, передбачену колективними договорами або іншими договірними умовами. Цей час може бути визначено або як кількість годин, упродовж яких вчителі мають перебувати в закладі освіти для викладання та іншої діяльності (робочий час, який необхідно відпрацювати в закладі освіти), або як загальну кількість робочих годин. Обидва показники відповідають офіційному робочому часу, визначеному договорами, а країни по-різному розподіляють час між окремими видами діяльності. Для вчителів, які працюють на умовах неповної зайнятості, ці вимоги щодо часу викладання та робочого часу коригуються (вставка D4.3).

Майже половина країн та економік визначає робочий час, який вчителі мають відпрацювати в закладі освіти, принаймні для одного рівня освіти. Більш ніж у третині з 18 країн, щодо яких є дані для рівнів

дошкільної та старшої середньої освіти, кількість годин, упродовж яких учителі мають перебувати в закладі освіти, різняться між цими рівнями менш ніж на 5%. Серед решти країн та економік робочий час у закладі освіти для вчителів дошкільної освіти щонайменше на 20% більший, ніж для їхніх колег на рівні старшої середньої освіти, у Люксембурзі, Португалії, Туреччині, Угорщині, Фламандській спільноті Бельгії та Швеції, а в Латвії та Румунії ця різниця перевищує 38%. Греція та Ізраїль — єдині країни, де вчителі старшої середньої освіти мають працювати в закладі освіти щонайменше на 3% більше годин, ніж їхні колеги на рівні дошкільної освіти. Попри такі значні відмінності в робочому часі в закладі освіти між рівнями дошкільної та старшої середньої освіти, загальний нормативно встановлений робочий час для обох рівнів в Угорщині, Румунії та Туреччині однаковий (таблиця D4.2).

Рисунок D4.2. Робочий час учителів базової середньої освіти (2025)

Нормативно встановлений робочий час, годин на рік, загальноосвітні програми в державних закладах освіти



1. Вимоги до робочого часу вчителів відповідають вимогам до державних службовців.

2. Звітний період відрізняється від 2023 року. Докладніше див. у таблиці-джерелі.

Дані див. у таблиці D4.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ud51nx>.

У деяких країнах нормативні акти визначають лише загальний річний нормативно встановлений робочий час учителів (у закладі освіти та поза ним), але не робочий час, який необхідно відпрацювати в закладі освіти. Так є на всіх рівнях освіти приблизно в чверті країн та економік ОЕСР (Англії [Велика Британія], Болгарії, Кореї, Литви, Нідерландах, Польщі, Словаччині, Хорватії, Чехії, Швейцарії та Японії), а також на окремих рівнях освіти в Естонії (початкова та середня освіта), Франції (середня освіта), Французькій спільноті Бельгії (дошкільна та початкова освіта) і Німеччині (рівні початкової та середньої освіти) (таблиця D4.2 і рисунок D4.2). Відмінності між країнами в річному робочому часі вчителів можуть частково пояснюватися тим, чи охоплює їхній загальний робочий час періоди шкільних канікул учнів. Наприклад, на рівні старшої середньої освіти (загальноосвітні програми) загальний робочий час учителів в Ізраїлі, які не зобов'язані працювати під час шкільних канікул, становить 1 217 годин, тоді як у Швейцарії, де вчителі працюють до 4 тижнів (174 години) під час шкільних канікул, — 1 807 годин (рисунок D4.3). У 21 країні та економіці нормативно встановлений робочий час учителів принаймні на одному рівні освіти включає роботу під час шкільних канікул учнів. У більшості з цих країн учителі зобов'язані присвячувати робочий час під час шкільних канікул певним видам діяльності, як-от підготовці до наступного навчального періоду або індивідуальному та/або колективному професійному розвитку (див. таблицю D.D4.5 у виданні *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>)).

Час, не пов'язаний з викладанням

Хоча викладання становить значну частину навантаження вчителів, аналізуючи вимоги до вчителів у різних країнах, слід ураховувати й інші види діяльності, як-от оцінювання учнів, підготовку до уроків, перевірку робіт учнів, підвищення кваліфікації без відриву від роботи та наради колективу. Обсяг часу, доступного для такої діяльності, не пов'язаної з викладанням, у різних країнах різний: більша частка нормативно встановленого робочого часу, відведена на викладання, може свідчити про те, що на ці види діяльності припадає менша частка часу або що їх виконують поза нормативно встановленим робочим часом.

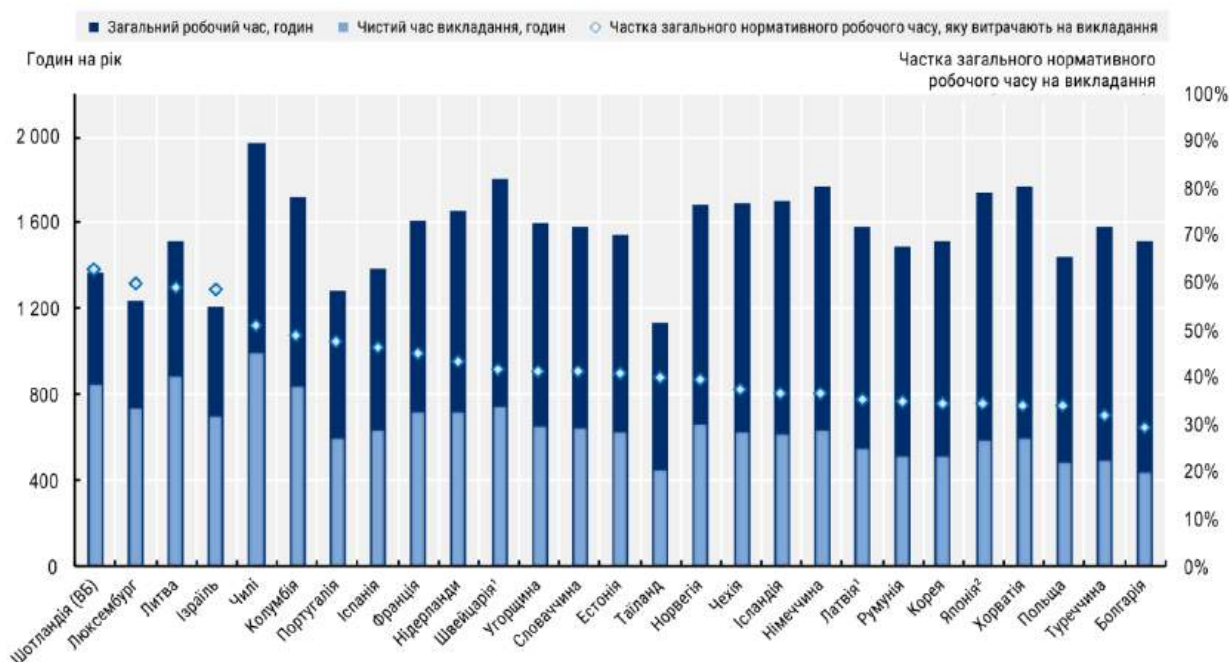
Хоча викладання є основною діяльністю вчителів, у багатьох країнах більшу частину робочого часу вони витрачають на діяльність, не пов'язану з викладанням. У 27 країнах та економіках, щодо яких є дані як про час викладання, так і про загальний робочий час учителів базової середньої освіти, на викладання в середньому припадає 42% робочого часу вчителів — від менш ніж 32% у Болгарії та Туреччині до 58% і більше в Ізраїлі, Литві, Люксембурзі та Шотландії (Велика Британія) (рисунок D4.3).

Хоча частка робочого часу, яку вчителі витрачають на викладання, як правило, зростає зі збільшенням кількості годин викладання на рік, між країнами є певні відмінності. Наприклад, у Люксембурзі та Нідерландах кількість годин викладання на рівні базової середньої освіти подібна (739 годин на рік у Люксембурзі та 720 годин у Нідерландах), однак у Люксембурзі на викладання припадає 60% робочого часу вчителів, а в Нідерландах — 43%. В інших країнах учителі присвячують викладанню подібну частку робочого часу, хоча кількість годин викладання в них істотно різниться. Наприклад, і в Польщі, і в Хорватії вчителі базової середньої освіти витрачають на викладання близько 34% робочого часу, проте в Хорватії вони мають 604 години викладання на рік, а в Польщі — 486 годин (рисунок D4.3).

У кількох країнах та економіках немає формальних вимог щодо обсягу часу, який учителі витрачають на діяльність, не пов'язану з викладанням, принаймні на деяких рівнях освіти. Це стосується країн, які визначають лише кількість годин викладання на рік, але не річну кількість робочих годин (у закладі освіти чи поза ним), як-от Австрії (рівні початкової та середньої освіти), Бразилії, Італії, Коста-Рики, Мексики та Французької спільноти Бельгії (рівні базової та старшої середньої освіти) (таблиця D4.2). Однак це не означає, що вчителям надано повну свободу щодо того, як виконувати інші завдання. В Італії вчителі зобов'язані виконувати до 80 годин запланованої колегіальної роботи в закладі освіти на рік, не пов'язаної з викладанням. З цих 80 годин до 40 годин відведено на засідання педагогічної ради, наради з планування роботи колективу та зустрічі з батьками, а решту 40 годин — на засідання класних рад (таблиця D.D4.5 у виданні *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>)).

Рисунок D4.3. Кількість годин викладання та частка робочого часу, яку вчителі базової середньої освіти витрачають на викладання (2025)

Річний чистий час викладання та загальний нормативно встановлений робочий час, годин, загальноосвітні програми в державних закладах освіти



Примітка. Інформацію про те, чи стосуються дані типової, мінімальної або максимальної кількості годин, див. у таблицях-джерелах.

1. Фактичний час викладання.

2. Середній запланований час викладання в кожній школі на початок навчального року.

Країни та інші економіки впорядковано за спаданням частки загального нормативно встановленого робочого часу, яку вчителі витрачають на викладання.

Дані див. на рисунку D4.2 і в таблиці D4.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ud51nx>.

Завдання й обов'язки, не пов'язані з викладанням

Завдання, не пов'язані з викладанням, є частиною навантаження та умов праці вчителів. Види діяльності, не пов'язані з викладанням, передбачені законодавством, нормативними актами або угодами між заінтересованими сторонами (наприклад, профспілками вчителів, місцевими органами влади та шкільними радами), не обов'язково відображають фактичну участь учителів у такій діяльності, проте дають уявлення про широту та складність ролі вчителів і можуть частково пояснювати стрес, пов'язаний із навантаженням учителів (вставка D4.3).

Вставка D4.3. Навантаження та стрес учителів: результати TALIS 2024

Учителі не обов'язково розподіляють свій робочий час так, як передбачають нормативні умови. Дані Міжнародного дослідження викладання та навчання 2024 року (TALIS 2024) дають змогу визначити, скільки часу вчителі базової середньої освіти фактично витрачають на різні завдання, та оцінити поширеність стресу, пов'язаного з цими завданнями.

Навантаження, стрес і заробітна плата є ключовими чинниками задоволеності вчителів роботою, а зрештою — і привабливості вчительської професії. Високий рівень стресу та непропорційно велике навантаження порівняно з іншими працівниками можуть відштовхувати потенційних кандидатів від вступу в професію та спонукати чинних учителів залишати її (див. розділ 1), тоді як конкурентоспроможна заробітна плата (див. розділ D3) та прийнятні умови праці допомагають утримувати досвідчених учителів і залучати нових кандидатів.

Розподіл фактичного робочого часу

В усіх країнах ОЕСР учителі базової середньої освіти називають викладання своєю основною діяльністю, хоча на нього припадає менше половини їхнього навантаження. У середньому вони повідомили, що витрачають на викладання 43% загального фактичного робочого часу (OECD, 2025^[4]). Ця частка подібна до отриманої на основі нормативних даних. Лише у Фінляндії та Французькій спільноті Бельгії викладання займає понад половину робочого часу, про який повідомляють самі вчителі. Наступними за затратами часу видами діяльності є планування уроків (у середньому 14% робочого часу) і перевірка робіт учнів (9%). Учителі також повідомляють, що в середньому витрачають близько 6% робочого часу на адміністративні завдання — від приблизно 4% або менше у Франції та Румунії до понад 9% в Японії та близько 14% у Кореї.

У більшості країн та економік ОЕСР середній час викладання істотно не різниться залежно від стажу вчителів (таблиця 3.12 у (OECD, 2025^[4])). Там, де відмінності є, учителі-початківці (зі стажем викладання до п'яти років) частіше, ніж досвідчені вчителі (зі стажем понад десять років), повідомляють, що витрачають на викладання більшу частку робочого часу. Так є в 11 країнах та економіках ОЕСР, тоді як протилежна закономірність спостерігається лише в 6. Водночас учителі-початківці та досвідчені вчителі, судячи з усього, по-різному організовують час, не пов'язаний з викладанням. У середньому по країнах ОЕСР учителі-початківці витрачають на планування уроків на тиждень на пів години більше, ніж їхні досвідчені колеги, а у 12 країнах та економіках ОЕСР цей розрив зростає до однієї–двох додаткових годин на тиждень. Хоча в середньому по країнах ОЕСР істотної різниці в часі, який учителі-початківці та досвідчені вчителі витрачають на перевірку робіт, немає, у 15 країнах та економіках ОЕСР, де такі відмінності виявлено, досвідчені вчителі повідомляють, що витрачають на це завдання більше часу, ніж початківці, причому в Ізраїлі, Литві, Португалії та Румунії різниця перевищує одну годину.

Навантаження та джерела стресу

Зв'язок між навчальним навантаженням і стресом складний. Обсяг і розподіл робочого часу дають лише часткове уявлення про навантаження вчителів. Одні види діяльності, як правило, більше впливають на стрес, про який повідомляють учителі, ніж інші, а завдання, які вважаються найбільш стресовими, не завжди є найбільш трудомісткими. Такий тиск може мати ширші наслідки для того, як учителі організовують своє професійне життя, і потенційно спонукати їх змінювати умови роботи, зокрема обирати викладання на умовах неповної зайнятості (див. розділ D5).

У середньому по країнах ОЕСР частка вчителів, які повідомили, що відчувають на роботі «значний» стрес, дещо зросла — з 17,4% у 2018 році до 18,8% у 2024 році (таблиця 2.4 у (OECD, 2025^[4])). Однак у деяких країнах та економіках зростання було значно більшим: на 7–11 відсоткових пунктів в Австралії (+9,8 в. п.), Естонії (+10,7 в. п.), Японії (+7,2 в. п.) і Норвегії (+8,1 в. п.) та понад 15 відсоткових пунктів в Альберті (Канада) (+15,4 в. п.). У 2024 році особливо високі частки зафіксовано в Австралії (34,0% учителів), Естонії (28,5%), Угорщині (28,5%), Новій Зеландії (32,9%) і Сполучених Штатах (29,6%). Адміністративне навантаження також, імовірно, є одним з основних джерел тиску. У країнах ОЕСР понад половина вчителів (51,7%) повідомляють, що надмірна адміністративна

робота є для них «досить сильним» або «значним» джерелом стресу; особливо високі частки зафіксовано в Австралії (69,0% учителів), Фламандській спільноті Бельгії (75,5%), Португалії (79,3%), Іспанії (64,3%) і ПАР (66,1%) (таблиця 3.16 у (OECD, 2025^[4])).

У середньому по країнах ОЕСР 31% учителів базової середньої освіти називають кількість годин викладання джерелом стресу. У Бразилії, Португалії, Саудівській Аравії та ПАР ця частка перевищує 50%. Кількість годин викладання, як правило, однаково обтяжує вчителів незалежно від їхнього досвіду, однак там, де відмінності є, досвідчені вчителі частіше, ніж початківці, повідомляють про вищий рівень стресу; у середньому по країнах ОЕСР розрив становить близько 4 відсоткових пунктів (таблиця 3.16 у (OECD, 2025^[4])).

Перевірка робіт учнів є джерелом стресу для 40% учителів у країнах ОЕСР — від приблизно 25% у Фінляндії та Ісландії до понад 70% у Португалії. У більшості країн ОЕСР досвідчені вчителі частіше, ніж початківці, повідомляли про стрес, пов'язаний із цим завданням, а в Данії та Коста-Риці різниця перевищила 14 відсоткових пунктів. Протилежна закономірність спостерігається лише в Альберті (Канада), Колумбії, Японії та Сполучених Штатах, де більша частка початківців, ніж їхніх досвідченіших колег, повідомляє про стрес через цей аспект роботи (таблиця 3.16 у (OECD, 2025^[4])).

Інші обов'язки, зокрема відповідальність за навчальні досягнення учнів, підтримання дисципліни в класі та реагування на занепокоєння батьків чи опікунів, учителі однаково часто називають джерелами стресу, хоча вони забирають менше часу, ніж зазначені вище види діяльності.

Джерело: OECD (2025^[4]), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

Як і інші працівники, окремі вчителі часто не мають вибору, виконувати чи не виконувати певні завдання. Відповідно до національних нормативних актів щодо вчителів загальноосвітніх програм базової середньої освіти, індивідуальне планування або підготовка до уроків і перевірка робіт учнів — це два завдання, не пов'язані з викладанням, які вчителі зобов'язані виконувати протягом нормативно встановленого робочого часу щонайменше в 40 із 46 країн та економік, щодо яких є дані. Співкування та співпраця з батьками також є обов'язковими в 36 країнах та економіках. Загальна адміністративна робота, а також командна робота та діалог із колегами також є обов'язковими щонайменше у 29 країнах та економіках, а ще щонайменше в 5 країнах, щодо яких є дані, рішення про це може ухвалюватися на рівні школи (таблиця D4.3, доступна онлайн).

Серед учителів базової середньої освіти поширені такі обов'язки, як класне керівництво, участь у програмах наставництва або підтримка нових учителів у програмах адаптації, а також участь в управлінні школою чи іншій управлінській діяльності на додаток до викладання. Більш ніж у половині країн ці обов'язки є для вчителів обов'язковими або обов'язковими на розсуд шкіл. Більш ніж у двох третинах країн та економік, щодо яких є інформація, класні вчителі загальноосвітніх програм базової середньої освіти, які працюють на повну ставку, зобов'язані або можуть бути зобов'язані консультувати учнів. Проте в деяких країнах не всі вчителі мають право здійснювати консультування учнів. Наприклад, в Ізраїлі цей обов'язок можуть виконувати лише вчителі зі ступенем магістра або вищим (таблиця D4.4, доступна онлайн).

Учителі також можуть брати на себе обов'язки добровільно. Щонайменше у 20 країнах та економіках окремі вчителі загальноосвітніх програм базової середньої освіти можуть на власний вибір займатися позакласною діяльністю або виконувати спеціальні завдання. Більш ніж у третині країн та економік викладання більшої кількості класів або годин, ніж передбачено контрактом на повну ставку, також є добровільним рішенням учителів (таблиця D4.4, доступна онлайн).

Участь у заходах із професійного розвитку вважається важливим обов'язком учителів на всіх рівнях освіти: щонайменше у 27 країнах та економіках вона є обов'язковою для всіх учителів на всіх рівнях, а щонайменше у 8 — обов'язковою на розсуд окремих шкіл. Лише три країни (Ізраїль, Норвегія та Португалія) дозволяють учителям брати участь у заходах із професійного розвитку на власний розсуд на всіх рівнях освіти (таблиця D4.4, доступна онлайн). Незалежно від цих вимог переважна більшість учителів у країнах ОЕСР бере участь у заходах із професійного розвитку (OECD, 2025^[4]).

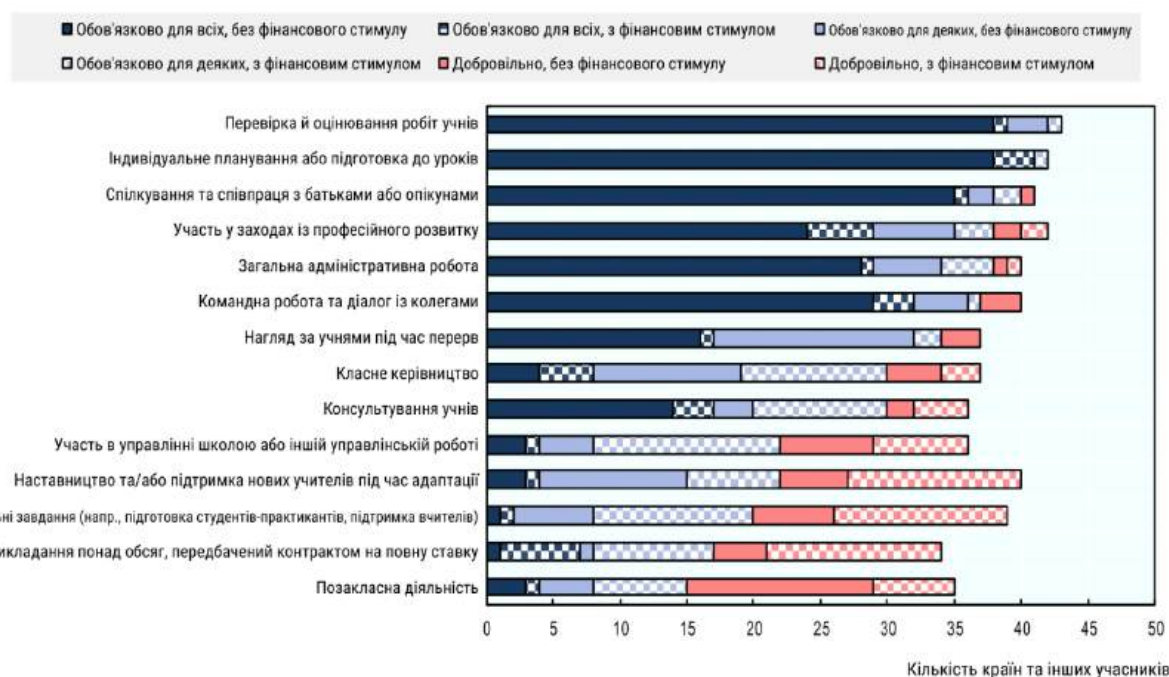
Загалом вимоги щодо виконання певних завдань і обов'язків мало різняться між рівнями освіти. Однак певні відмінності можуть існувати, відображаючи змінні потреби учнів на різних рівнях освіти. Наприклад, нагляд за учнями під час перерв є обов'язковим для вчителів у більшій кількості країн на рівні дошкільної освіти (25 країн та економік), ніж на рівнях початкової (23), базової середньої (17) і старшої середньої освіти (16) (таблиця D4.3, доступна онлайн).

Відмінності у вимогах щодо завдань між країнами можуть допомогти пояснити відмінності в частці нормативно встановленого робочого часу, яку вчителі витрачають на завдання й обов'язки, не пов'язані з викладанням. Наприклад, Японія — одна з 11 країн, де позакласна діяльність на рівні базової середньої освіти є обов'язковою на розсуд шкіл (таблиця D4.4, доступна онлайн), і саме вчителі базової середньої освіти в Японії повідомили про найбільшу серед країн ОЕСР частку фактичного робочого часу, яку вони витрачають на цей обов'язок (10%) (OECD, 2025^[4]).

Незалежно від того, обов'язкові ці завдання й обов'язки чи ні, вчителі можуть отримувати певну компенсацію за їх виконання — або у формі зменшення часу викладання, або у вигляді надбавок чи оплати понад базову заробітну плату відповідно до різних критеріїв (критерії додаткових виплат див. у розділі D3). На рівні базової середньої освіти, як і на інших рівнях освіти, кількість країн, у яких учителям надають надбавку або додаткову оплату, залежить від відповідних завдань і обов'язків. Завдання та види діяльності, які в більшій частці країн вважаються добровільними, — це також ті, за виконання яких у більшій частці країн учителям надається надбавка або додаткова оплата. Наприклад, лише в небагатьох країнах учителі зобов'язані бути наставниками для нових учителів, а за добровільне виконання цих обов'язків їм, як правило, пропонують надбавку або додаткову оплату (рисунок D4.4).

Рисунок D4.4. Вимоги та стимули щодо виконання завдань і обов'язків учителями базової середньої освіти (2025)

Кількість країн та інших економік, загальноосвітні програми в державних закладах освіти



Примітка. «Обов'язково для деяких» означає, що відповідне завдання чи обов'язок є обов'язковим на розсуд окремих шкіл або в деяких адміністративно-територіальних одиницях. «Фінансовий стимул» означає, що за виконання завдання вчителям надається надбавка або додаткова оплата.

Завдання та обов'язки впорядковано за спаданням кількості країн та інших економік, у яких відповідне завдання тією чи іншою мірою є обов'язковим.

Дані див. у таблицях D4.3 і D4.4 (доступні онлайн). Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/ud51nx>.

Завдання, пов'язані з викладанням, як-от індивідуальне планування або підготовка до уроків, перевірка робіт учнів, спілкування та співпраця з батьками, рідко компенсуються. На рівні базової середньої освіти виконання цих завдань передбачає додаткову оплату або надбавку щонайбільше у трьох країнах (менш

ніж у 10% країн, де ці завдання є обов'язковими або добровільними). Водночас понад три чверті країн та інших економік (де ці завдання є обов'язковими або добровільними) надають учителям базової середньої освіти фінансову компенсацію за викладання більшої кількості класів або годин, ніж передбачено контрактом на повну ставку (рисунки D4.4 і таблиця D4.4, доступна онлайн). Це можна пояснити тим, що ці завдання безпосередньо пов'язані з основною роллю вчителів: їхні нормативні умови чітко визначають кількість годин, які вони мають викладати, тому будь-які додаткові години викладання потребують компенсації.

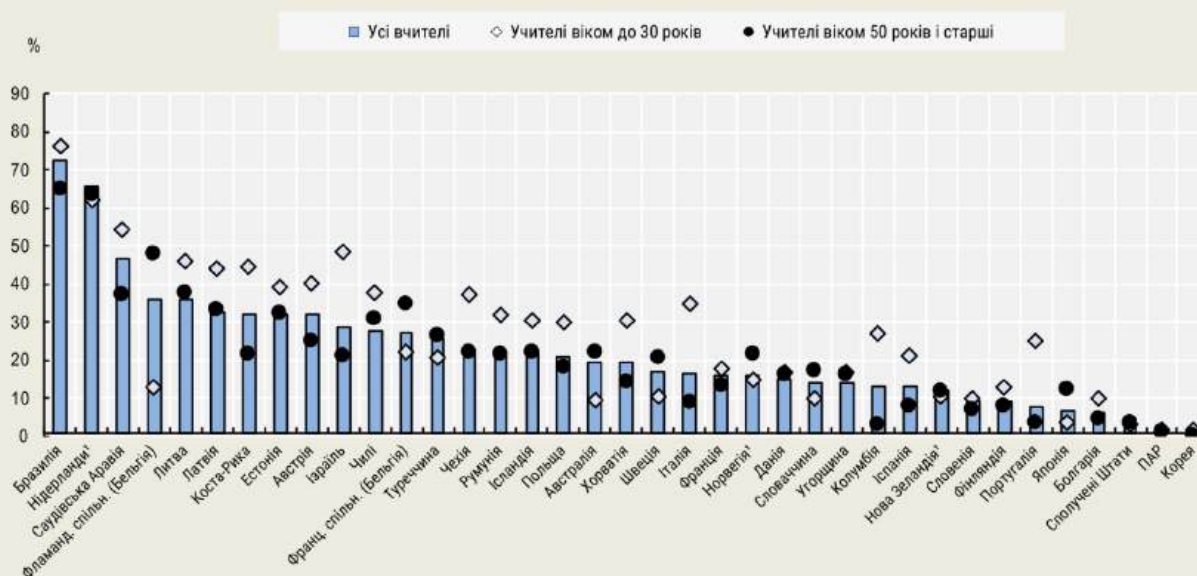
Участь в управлінні школою чи іншій управлінській діяльності може передбачати додаткову компенсацію для вчителів більш ніж у половині країн та економік, щодо яких є дані. У деяких із них, на додаток до фінансової компенсації, учителям можуть зменшувати час викладання, щоб збалансувати навантаження між викладанням та іншими обов'язками (рисунки D4.4 і таблиця D4.4, доступна онлайн).

Вставка D4.4. Учителі, які працюють на умовах неповної зайнятості: результати TALIS 2024

У цьому розділі проаналізовано час викладання та робочий час учителів державних закладів освіти з акцентом на вчителів, які працюють на повну ставку, щоб забезпечити зіставність інформації між країнами. Однак значна частка вчителів працює на умовах неповної зайнятості, і ця частка істотно різниться між країнами (див. розділ D5).

Крім того, обсяг неповної зайнятості вчителів може бути різним. У 17 із 35 країн найбільша частка вчителів, які працюють на умовах неповної зайнятості, відпрацьовує 70–90% нормативно встановленого робочого часу вчителя, що працює на повну ставку. Однак поширеною є й робота менш ніж на половину нормативно встановлених годин повної ставки, а у восьми країнах це навіть найпоширеніша форма неповної зайнятості (таблиця 7.43 у (OECD, 2025^[4])). Це означає, що робочий час учителів може істотно різнитися навіть між двома країнами з подібною часткою вчителів, які працюють на умовах неповної зайнятості.

Рисунок D4.5. Частка вчителів базової середньої освіти, які працюють на умовах неповної зайнятості, за віковими групами (2024)



Примітка. Результати ґрунтуються на відповідях учителів і стосуються їхнього статусу зайнятості в школі, де вони заповнювали анкету.

1. Оцінки слід інтерпретувати з обережністю через вищий ризик зміщення, спричиненого відсутністю відповідей.

Джерело: OECD (2025^[4]), таблиця 7.47 у виданні *Results from TALIS 2024: The State of Teaching* (<https://doi.org/10.1787/90df6235-en>).

Неповна зайнятість може бути добровільною, якщо вчителі самі обирають працювати менше годин, або вимушеною, якщо вчителі хотіли б працювати більше, але їм пропонують лише контракт на умовах неповної зайнятості. За даними TALIS 2024 (таблиці 7.47 і 7.50 у (OECD, 2025^[4])), понад третина всіх учителів, які працюють на умовах неповної зайнятості в країнах ОЕСР, роблять це вимушено (див. розділ 1).

Відмінності в неповній зайнятості за віком

Привабливість учительської професії також може різнитися залежно від віку, що може пояснювати відмінності в частці вчителів, які працюють на умовах неповної зайнятості, у різних вікових групах. На рисунку D4.5 порівнюється частка вчителів базової середньої освіти, які працюють на умовах неповної зайнятості, серед старших (50 років і старше) і молодших (до 30 років) учителів із загальною часткою таких учителів усіх вікових груп (зверніть увагу, що в даних TALIS, використаних для цього рисунка, до вчителів, які працюють на умовах неповної зайнятості, віднесено тих, хто працює на умовах неповної зайнятості в школі, де вчитель брав участь в опитуванні TALIS).

Частка вчителів, які працюють на умовах неповної зайнятості, серед учителів віком до 30 років у 17 із 35 країн на 5 відсоткових пунктів вища, ніж серед усіх учителів. В Ізраїлі, Італії та Португалії ця різниця перевищує 15 відсоткових пунктів. Натомість в Австралії, Фламандській спільноті Бельгії та Швеції частка молодших учителів, які працюють на умовах неповної зайнятості, щонайменше на 5 відсоткових пунктів нижча, ніж серед усіх учителів.

Серед учителів віком 50 років і старше рівень неповної зайнятості, як правило, подібний до загального рівня серед учителів. У чотирьох країнах частка старших учителів, які працюють на умовах неповної зайнятості, щонайменше на 5 відсоткових пунктів вища, ніж серед усіх учителів, а в семи країнах — щонайменше на 5 відсоткових пунктів нижча. В інших країнах частка неповної зайнятості в цих двох вікових групах різниться менш ніж на 5 відсоткових пунктів.

Неповна зайнятість може також мати форму зайнятості протягом частини року, тобто роботи на повну ставку лише впродовж частини року без роботи решту часу. Опитування TALIS не збирає даних про зайнятість учителів протягом частини року, однак збирає інформацію про вчителів, які працюють за строковими контрактами, що може слугувати непрямым показником для оцінювання кількості вчителів, зайнятих протягом частини року. Оскільки строкові контракти можуть використовуватися як пробний період, очікувано, що серед молодших учителів частка строкових контрактів буде вищою. Строкові контракти також можуть безперервно продовжуватися або безпосередньо перетворюватися на безстрокові, що веде до зайнятості на повну ставку.

За даними TALIS 2024, 19% учителів в охоплених опитуванням школах працюють за строковими контрактами (таблиця 7.37 у (OECD, 2025^[4])). Робота лише протягом частини року може свідчити про труднощі з отриманням зайнятості на повну ставку. Майже половину всіх учителів зі строковим контрактом можна вважати такими, що працюють за ним вимушено (тобто мають строковий контракт, але високо цінують гарантії зайнятості). Майже в усіх країнах, крім Кореї, Латвії та Литви, частка молодих учителів зі строковим контрактом щонайменше на 5 відсоткових пунктів вища, ніж серед усіх учителів. Японія — єдина країна, де частка старших учителів зі строковими контрактами істотно вища, ніж серед усіх учителів. В усіх інших країнах різниця близька до нуля або від'ємна, що свідчить про те, що майже в усіх країнах молодші вчителі частіше працюють за строковим контрактом.

Оскільки заробітна плата вчителів зазвичай зростає зі стажем, а отже опосередковано й з віком, неповна зайнятість може впливати на показник відносної заробітної плати вчителів (визначеної як відношення їхньої заробітної плати до заробітків працівників із вищою освітою), якщо поширеність неповної зайнятості нерівномірно розподілена між віковими групами (див. розділ D3).

Визначення

Фактичний час викладання — це середня річна кількість годин, які вчителі, що працюють на повну ставку, витрачають на викладання групі або класу учнів. Він включає всі додаткові години, як-от понаднормову роботу. Дані про ці години можна отримати з адміністративних реєстрів, статистичних баз даних, репрезентативних вибіркового опитувань або інших репрезентативних джерел.

Кількість днів викладання — це кількість тижнів викладання, помножена на кількість днів на тиждень, упродовж яких учитель викладає, за вирахуванням днів, коли школа зачинена на свята.

Кількість тижнів викладання — це кількість тижнів навчання без урахування канікулярних тижнів.

Нормативно встановлений час викладання — це запланована кількість 60-хвилинних годин на рік, упродовж яких учитель, що працює на повну ставку, викладає групі або класу учнів відповідно до політики, трудового договору чи інших офіційних документів. Час викладання може визначатися на тижневій або річній основі. Річний час викладання зазвичай розраховують як кількість днів викладання на рік, помножену на кількість годин, упродовж яких учитель викладає за день (без урахування часу на підготовку). Це чистий контактний час навчання, оскільки він не включає офіційно передбачених перерв між уроками або групами уроків і днів, коли школа зачинена на свята. На рівнях дошкільної та початкової

освіти короткі перерви між уроками враховуються, якщо класний учитель відповідає за клас під час цих перерв.

Загальний нормативно встановлений робочий час — це кількість годин, яку вчитель, що працює на повну ставку, має відпрацювати відповідно до встановленої політики. Його може бути визначено на тижневій або річній основі. Він не включає оплачуваної понаднормової роботи. Відповідно до офіційної політики країни робочий час може охоплювати:

- час, безпосередньо пов'язаний з викладанням та іншою навчальною діяльністю для учнів, як-от завданнями та контрольними роботами;
- час, безпосередньо пов'язаний з викладанням та іншою діяльністю, пов'язаною з викладанням, як-от підготовкою до уроків, консультуванням учнів, перевіркою завдань і контрольних робіт, професійним розвитком, зустрічами з батьками, нарадами колективу та загальними шкільними завданнями.

Робочий час (учителів), який необхідно відпрацювати в закладі освіти, — це час, який учителі мають працювати в закладі освіти, включно з часом викладання та часом, не пов'язаним з викладанням.

Методологія

Під час інтерпретації відмінностей у кількості годин викладання між країнами слід урахувати, що чистий контактний час, який використано тут, не обов'язково відповідає навчальному навантаженню. Хоча контактний час є значною складовою навантаження вчителів, під час порівнянь необхідно також урахувати підготовку до занять і подальшу роботу, зокрема перевірку робіт учнів. Слід також брати до уваги й інші важливі чинники, як-от кількість предметів, які викладає вчитель, кількість учнів, яких він навчає, і кількість років, упродовж яких учитель навчає тих самих учнів.

Докладніше див. OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018 (OECD, 2018^[5]), а примітки щодо окремих країн — у виданні *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/DCF64A14-EN>).

Джерела

Дані отримано з опитування OECD-INES-NESLI 2025 року щодо робочого часу вчителів; якщо не зазначено інше, вони стосуються 2024/25 навчального року (нормативна інформація) або 2023/24 навчального року (фактичні дані).

Список використаних джерел

- OECD (2026), *Education and Skills*, OECD Data Explorer, <http://data-explorer.oecd.org/s/5q> (accessed on 2 July 2026). [3]
- OECD (2025), *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>. [1]
- OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>. [4]
- OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>. [2]
- OECD (2018), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>. [5]

Таблиці до розділу D4

Таблиці та примітки

Таблиця D4.1	Організація часу викладання вчителів (2025)
--------------	---

Таблиця D4.2	Організація робочого часу вчителів (2025)
--------------	---

Онлайн-таблиця D4.3	Завдання вчителів за рівнями освіти (2025)
---------------------	--

Онлайн-таблиця D4.4	Інші обов'язки вчителів за рівнями освіти (2025)
---------------------	--

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/ud51nx>. Для доступу до додаткових даних та/або інших освітніх показників скористайтесь OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що OECD Data Explorer містить найновіші дані.

Таблиця D4.1. Організація часу викладання вчителів (2025)

Кількість нормативно встановлених тижнів викладання, днів викладання та годин чистого часу викладання в державних закладах освіти впродовж навчального року

	Кількість тижнів викладання					Кількість днів викладання					Чистий час викладання, годин				
	Дошкіль-на	Почат-кова	Базова серед-ня	Старша серед-ня	Старша серед-ня	Дошкіль-на	Почат-кова	Базова серед-ня	Старша серед-ня	Старша серед-ня	Дошкіль-на	Почат-кова	Базова серед-ня	Старша серед-ня	Старша серед-ня
			Загально-освітні програми	Профе-сійні програ-ми	Загально-освітні програми			Профе-сійні програ-ми	Загально-освітні програми	Профе-сійні програ-ми					
(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(17)	(18)	
Країни ОЕСР															
Австралія ¹	39	40	40	40	m	189	192	193	192	m	868	857	841	839	m
Австрія ¹	m	37	37	37	37	m	178	178	178	178	m	783	625	584	587
Канада	m	37	37	37	m	m	184	184	184	m	m	m	m	m	m
Чилі ²	38	38	38	38	38	179	179	179	179	179	1 003	1 003	1 003	1 003	1 003
Колумбія ¹	40	40	40	40	40	191	191	191	191	191	764	955	840	840	840
Коста-Рика ¹	42	42	42	42	42	199	199	199	199	199	816	1 234	1 274	1 274	1 274
Чехія ¹	44	39	39	39	39	211	191	191	191	191	1 308	630	630	573	573
Данія	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Естонія ¹	46	35	35	35	40	220	174	174	174	199	1 320	592	626	679	a
Фінляндія ³	m	38	38	38	a	m	187	187	187	a	m	673	595	561	a
Франція ¹	36	36	36	36	36	162	162	a	a	a	900	900	720	720	720
Німеччина ¹	46	40	40	40	40	225	193	193	193	193	m	691	642	620	617
Греція ²	35	35	36	36	36	172	172	174	174	174	645	645	600	600	600
Угорщина ²	42	38	38	38	37	197	183	183	180	176	1 261	659	659	648	634
Ісландія ¹	46	36	36	30	30	219	180	180	150	150	1 445	624	624	480	480
Ірландія	a	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Ізраїль ¹	38	38	37	36	36	182	182	177	174	174	1 029	844	707	595	595
Італія ³	41	38	38	38	38	186	171	171	171	171	930	752	616	616	616
Японія ⁴	m	40	40	39	39	m	202	202	196	196	m	715	594	499	499
Корея ³	36	38	38	38	38	180	190	190	190	190	757	662	521	532	526
Латвія ⁵	39	33	35	35	44	190	160	170	170	215	1 292	480	558	588	1 013
Литва ²	a	36	38	36	a	a	175	185	175	a	a	840	888	840	a
Люксембург ¹	36	36	36	36	36	176	176	176	176	176	880	810	739	739	739
Мексика ¹	42	42	42	36	36	190	190	190	171	171	505	760	988	838	684
Нідерланди ²	40	40	40	40	40	200	200	200	200	200	940	940	720	720	m
Нова Зеландія ¹	m	38	38	38	m	m	191	190	188	m	m	855	813	752	m
Норвегія ²	a	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	741	663	523	595
Польща ²	43	38	38	37	37	207	180	180	178	178	1 035	608	486	481	481
Португалія ²	38	38	36	36	36	174	174	165	165	165	870	783	605	605	605
Словаччина ¹	44	38	38	38	38	210	186	186	186	186	1 176	707	651	614	614
Словенія ¹	46	38	38	38	38	219	190	190	190	190	1 314	627	627	570	570
Іспанія ¹	37	37	37	37	37	176	176	176	176	176	828	828	642	642	642
Швеція	47	a	a	a	a	224	a	a	a	a	m	a	a	a	a
Швейцарія ⁵	39	39	39	39	39	188	188	188	188	188	788	788	750	638	713
Туреччина ¹	36	36	36	36	36	180	180	180	180	180	900	720	504	504	954
Сполучені Штати ^{5,6}	36	36	36	36	a	178	178	179	178	a	900	908	893	888	a
Інші економіки															
Фламандська спільнота (Бельгія) ³	37	37	37	37	37	176	176	178	178	178	704	704	646	604	630
Французька спільнота (Бельгія) ¹	37	37	37	37	37	177	177	177	177	177	766	708	646	612	646
Англія (Велика Британія)	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	a	a	a	a	a
Шотландія (Велика Британія) ²	38	38	38	38	a	190	190	190	190	a	855	855	855	855	a
Середнє ОЕСР	40	38	38	37	38	193	183	184	182	183	965	770	710	678	685
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ															
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія ³	42	42	42	42	42	200	200	200	200	200	800	800	800	800	800
Болгарія ¹	36	33	34	35	35	180	160	165	170	170	1 080	414	444	490	489
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія ¹	47	36	36	36	36	221	175	175	175	175	1 216	499	604	551	630
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія ¹	36	36	36	36	37	173	173	173	173	178	865	692	519	519	712
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно- Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд ³	40	40	40	40	m	187	187	187	187	m	224	449	449	449	m
Середнє ЄС-25	41	37	37	37	38	195	178	179	179	183	1 033	694	629	617	638
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. Дані щодо професійних програм базової середньої освіти (стовпці 4, 10 і 16) доступні для ознайомлення онлайн.

1. Типовий час викладання (час викладання, що вимагається від більшості вчителів за відсутності особливих обставин).
2. Максимальний час викладання.
3. Мінімальний час викладання.
4. Середній запланований час викладання в кожній школі на початок навчального року.

5. Фактичний час викладання (у Латвії — за винятком дошкільної освіти).

6. Звітний рік — 2021.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/ud51nx>.

Таблиця D4.2. Організація робочого часу вчителів (2025)

Нормативно встановлений робочий час учителів у закладі освіти та загальний робочий час у державних закладах освіти впродовж звітного року

	Нормативно встановлений робочий час у закладі освіти, годин					Загальний нормативно встановлений робочий час, годин				
	Дошкіль-на	Почат-кова	Базова серед-ня	Старша серед-ня	Старша серед-ня	Дошкіль-на	Почат-кова	Базова серед-ня	Старша серед-ня	Старша серед-ня
			Загально-освітні програми		Профе-сійні програ-ми			Загально-освітні програми		Профе-сійні програ-ми
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)
Країни ОЕСР										
Австралія	1 217	1 119	1 078	1 078	m	a	a	a	a	m
Австрія	m	a	a	a	a	m	a	a	a	a
Канада	m	m	m	m	m	m	a	a	a	a
Чилі	1 839	1 839	1 839	1 839	1 839	1 971	1 971	1 971	1 971	1 971
Колумбія	1 152	1 152	1 152	1 152	1 152	1 720	1 720	1 720	1 720	1 720
Коста-Рика	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Чехія	a	a	a	a	a	1 688	1 688	1 688	1 688	1 688
Данія	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Естонія	1 610	a	a	a	a	1 610	1 540	1 540	1 540	1 540
Фінляндія	m	811	733	680	1 125	a	a	a	a	1 500
Франція ¹	954	954	a	a	a	1 607	1 607	1 607	1 607	1 607
Німеччина	1 755	a	a	a	a	1 755	1 764	1 764	1 764	1 764
Греція	1 104	1 104	1 146	1 146	1 146	a	a	a	a	a
Угорщина	1 418	1 171	1 171	1 152	1 126	1 600	1 600	1 600	1 600	1 680
Ісландія	1 704	1 650	1 650	1 672	1 672	1 704	1 704	1 704	1 752	1 752
Ірландія	a	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Ізраїль	1 069	1 242	1 208	1 217	1 217	1 069	1 242	1 208	1 217	1 217
Італія	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Японія ¹	a	a	a	a	a	1 736	1 736	1 736	1 736	1 736
Корея	a	a	a	a	a	1 440	1 520	1 520	1 520	1 520
Латвія	1 496	1 030	1 030	1 030	1 320	1 760	1 584	1 584	1 584	1 320
Литва	a	a	a	a	a	a	1 512	1 512	1 512	1 512
Люксембург	1 068	998	864	864	864	1 508	1 402	1 234	1 234	1 234
Мексика	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Нідерланди	a	a	a	a	a	1 659	1 659	1 659	1 659	1 659
Нова Зеландія	m	1 544	1 532	1 520	m	a	a	a	a	a
Норвегія	a	1 300	1 225	1 150	1 150	a	1 688	1 688	1 688	1 688
Польща	a	a	a	a	a	1 728	1 440	1 440	1 424	1 424
Португалія	1 034	947	812	812	812	1 324	1 324	1 279	1 279	1 279
Словаччина	m	m	m	m	m	1 583	1 583	1 583	1 583	1 583
Словенія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Іспанія	1 111	1 111	1 077	1 077	1 077	1 385	1 385	1 385	1 385	1 385
Швеція	1 792	1 360	1 360	1 360	1 360	a	1 767	1 767	1 767	1 767
Швейцарія ¹	a	a	a	a	a	1 807	1 807	1 807	1 807	1 807
Туреччина ¹	980	800	734	734	1 034	1 584	1 584	1 584	1 584	1 584
Сполучені Штати ²	1 448	1 443	1 453	1 459	a	m	m	m	m	a
Інші економіки										
Фламандська спільнота (Бельгія)	915	950	811	760	791	a	a	a	a	a
Французька спільнота (Бельгія)	a	a	a	a	a	962	962	a	a	a
Англія (Велика Британія)	a	a	a	a	a	1 265	1 265	1 265	1 265	a
Шотландія (Велика Британія)	1 080	1 080	1 080	1 080	a	1 365	1 365	1 365	1 365	a
Середнє ОЕСР	m	m	m	m	m	m	1 564	1 579	1 581	1 581

Таблиця D4.2. Організація робочого часу вчителів (2025) (продовження)

Нормативно встановлений робочий час учителів у закладі освіти та загальний робочий час у державних закладах освіти впродовж звітного року

	Нормативно встановлений робочий час у закладі освіти, годин					Загальний нормативно встановлений робочий час, годин				
	Дошкільна освіта	Початкова освіта	Базова середня освіта	Старша середня освіта	Старша середня освіта	Дошкільна освіта	Початкова освіта	Базова середня освіта	Старша середня освіта	Старша середня освіта
			Загальноосвітні програми		Професійні програми			Загальноосвітні програми		Професійні програми
	(1)	(2)	(3)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(11)	(12)
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ										
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	m	m	m	m	m	a	a	a	a	a
Болгарія	a	a	a	a	a	1 520	1 520	1 520	1 520	m
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	a	a	a	a	m	1 768	1 768	1 768	1 768	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	a
Румунія	865	692	623	623	854	1 488	1 488	1 488	1 488	1 488
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	800	800	800	800	m	1 130	1 130	1 130	1 130	m
Середнє ЄС-25	m	m	m	m	m	1 559	1 533	1 554	1 553	1 527
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. Дані щодо професійних програм базової середньої освіти (стовпці 4 і 10) доступні для ознайомлення онлайн.

1. Загальні вимоги щодо робочого часу стосуються державних службовців.

2. Звітний рік — 2021.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/ud51nx>.

Примітки

1. TALIS збирає дані як про загальне тижневе навантаження (у вигляді одного показника), так і деталізовані оцінки часу, витраченого на окремі завдання. Опитування не обмежує відповіді вчителів, тому сума часу, витраченого на окремі завдання (наприклад, викладання, планування, перевірку та виправлення робіт, спілкування з батьками тощо), може перевищувати зазначене загальне навантаження. Щоб проаналізувати розподіл робочого часу між різними видами діяльності, у цьому розділі дані щодо окремих завдань розглянуто як частку від суми часу, присвяченого всім завданням, серед учителів, які працюють повний робочий день (с. 108–109 (OECD, 2025^[4])).

2. У TALIS вимушена неповна зайнятість означає роботу вчителів на умовах неповного робочого часу, хоча гнучкість роботи не є для них дуже важливою. У середньому вимушена неповна зайнятість становить 7% серед усіх учителів (як повністю, так і частково зайнятих), а 19% учителів працюють неповний робочий час. Отже, понад третина (7/19) учителів, які працюють неповний робочий час, роблять це вимушено.

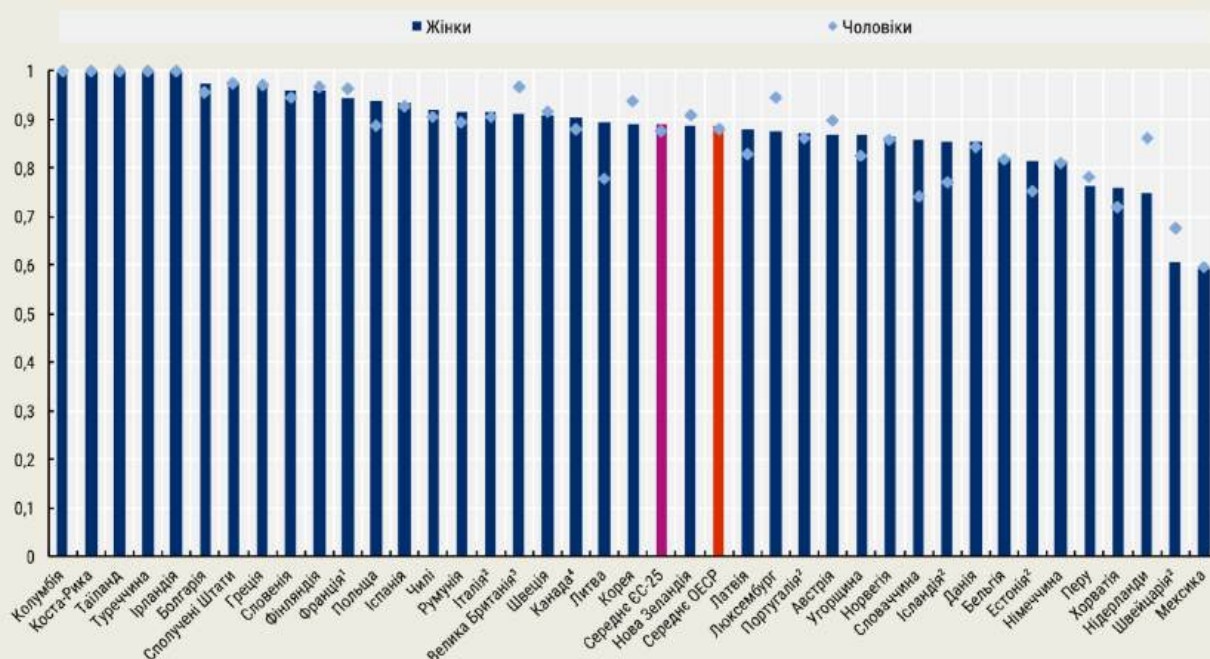
Розділ D5. Якими є основні характеристики вчительських кадрів на різних рівнях освіти?

Ключові положення

- Учительська професія є переважно жіночою, особливо в дошкільній і початковій освіті, але на вищих рівнях освіти ця перевага менш виражена. У країнах ОЕСР жінки в середньому становлять 96% учителів дошкільної освіти, але лише 46% викладачів вищої освіти.
- Частка жінок у керівництві шкіл залишається нижчою, ніж серед педагогічних працівників. Хоча жінки становлять 83% учителів початкової освіти, вони обіймають лише 67% керівних посад.
- Інтенсивність робочого часу вчителів відображає поширеність неповної зайнятості серед педагогічних кадрів: учителі середньої освіти в середньому відпрацьовують 89% повного робочого навантаження. Інтенсивність робочого часу помітно нижча в Мексиці та Швейцарії, де більша частка вчителів працює неповний робочий час.
- Більшість учителів відповідають установленим у їхніх країнах мінімальним вимогам до рівня освіти для роботи в професії, проте подекуди розриви є значними. У середньому 89% учителів базової середньої освіти відповідають чинним вимогам, але в таких країнах, як Ісландія та Швеція, ця частка значно нижча.

Рисунок D5.1. Середня інтенсивність робочого часу вчителів середньої освіти за статтю (2024)

На основі відношення кількості вчителів в еквіваленті повної зайнятості до їхньої загальної фактичної кількості, що показує середню частку повного робочого навантаження на одного вчителя



1. Лише державні заклади та приватні заклади, що залежать від державного фінансування.

2. Середня освіта включає післясередню невищу освіту.

3. Лише загальноосвітні програми на рівні середньої освіти.

4. Дані щодо середньої освіти стосуються лише старшої середньої освіти.

Дані див. у таблиці D5.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/4t97hi>.

Контекст

Учителі — найвагоміший внутрішньошкільний чинник навчальних досягнень і добробуту учнів, тому залучення та утримання висококваліфікованих педагогічних кадрів є першочерговим завданням для систем освіти. Однак багато країн ОЕСР нині стикаються зі значним дефіцитом учителів, зумовленим зниженням привабливості професії та наближенням хвилі виходу на пенсію (див. розділ 1 «Дефіцит учителів і привабливість учительської професії»). Ці кадрові проблеми часто посилюються такими чинниками, як відносно низька заробітна плата, високе навантаження та обмежені можливості кар'єрного зростання, що потребує глибшого розуміння структурних характеристик педагогічних кадрів для вироблення ефективних політичних рішень.

Склад учительських кадрів, зокрема за статтю, залишається однією з центральних тем освітньої політики, оскільки він впливає на різноманітність ролевих моделей, доступних учням, і відображає ширші питання рівності на робочому місці (Kammermeier et al., 2025^[1]). Хоча жінки становлять переважну більшість учителів дошкільної та початкової освіти, з підвищенням рівня освіти їхня частка зазвичай зменшується. Крім того, у багатьох системах освіти частка жінок на керівних і лідерських посадах у школах нижча, ніж серед учителів, які викладають у класах. Подолання цих диспропорцій важливе не лише для забезпечення рівності на робочому місці, а й для створення реальних траєкторій професійного зростання, які можуть підвищити привабливість професії в довгостроковій перспективі.

Режими роботи вчителів і вимоги до їхнього рівня освіти також є визначальними чинниками фактичного педагогічного потенціалу та підготовленості кадрів (UNESCO, 2024^[2]). Інтенсивність робочого часу вчителів, що відображає співвідношення повної та неповної зайнятості, суттєво різниться між країнами та рівнями освіти й впливає як на гнучкість професії, так і на загальну кількість працівників, потрібних для задоволення потреб учнів. Водночас у світі спостерігається тенденція до підвищення вимог до рівня освіти майбутніх учителів, спрямована на те, щоб вони мали поглиблені педагогічні та предметні знання. В умовах постійних кадрових труднощів розуміння того, як ці вимоги співвідносяться з фактичним рівнем освіти чинних педагогічних кадрів, має важливе значення для збереження якості освіти з урахуванням практичних обмежень щодо забезпечення вчителями.

Інші висновки

- У середньому інтенсивність робочого часу вчителів середньої освіти майже однакова для чоловіків і жінок. Однак у таких країнах, як Нідерланди та Швейцарія, жінки частіше, ніж чоловіки, працюють неповний робочий час, тоді як у Литві та Словаччині ситуація протилежна, що свідчить про різні гендерні моделі неповної зайнятості.
- Вимоги до рівня освіти для учительської професії в багатьох країнах підвищуються: майже половина країн ОЕСР вимагає ступеня магістра для викладання в базовій середній освіті. Для професійних дисциплін вимоги часто гнучкіші, щоб залучати фахівців із виробничої сфери.
- Через зміну вимог частина досвідчених учителів не має рівня освіти, що відповідає чинному мінімуму. Такі вчителі, які отримали кваліфікацію за попередніми нормами, і надалі вважаються кваліфікованими для викладання — цю особливість важливо враховувати під час інтерпретації даних у країнах зі старінням педагогічних кадрів.

Аналіз

Гендерний склад учительських кадрів

У більшості країн ОЕСР жінки становлять переважну більшість учительських кадрів, хоча з підвищенням рівня освіти їхня частка, як правило, зменшується. У 2024 році в середньому по країнах ОЕСР жінки становили 96% учителів дошкільної освіти (МСКО 01) порівняно з 83% у початковій освіті (МСКО 1). Ця перевага залишається значною й на рівні середньої освіти: жінки становлять 68% учителів у програмах

базової середньої освіти (МСКО 2) і 60% — у програмах старшої середньої освіти (МСКО 3). Однак у вищій освіті гендерна картина змінюється на протилежну: тут жінки в меншості й у середньому становлять 46% викладацького складу (таблиця D5.1).

Від дошкільної до післясередньої невищої освіти

Учительська професія залишається значною мірою фемінізованою, особливо на нижчих рівнях освіти. У дошкільній освіті частка жінок серед учителів коливається від майже 100% у Словаччині та 99% у Португалії до 88% у Нідерландах. Однак на інших рівнях освіти ступінь фемінізації істотно різниться між країнами, відображаючи відмінності культурних контекстів і динаміки ринку праці. У початковій освіті частка жінок серед учителів коливається від 96% у Литві та 95% в Угорщині до 63% в Японії та 59% у Саудівській Аравії. Ще більші відмінності спостерігаються на рівні старшої середньої освіти, де вирізняється Японія: там жінки становлять лише 32% педагогічних працівників, тоді як у Латвії їхня частка сягає 77%, а в Литві — 78% (таблиця D5.1).

У 2015–2024 роках гендерний склад учительських кадрів на всіх рівнях освіти залишався здебільшого стабільним. Частка жінок серед учителів дошкільної освіти дещо знизилася — з 97% до 96%, а в початковій освіті залишилася незмінною — 83%. У базовій середній освіті вона незначно зменшилася — з 69% до 68%, тоді як у старшій середній освіті дещо зросла — з 59% до 60%. У післясередній невищій освіті (МСКО 4) вона залишилася стабільною — 56% (таблиця D5.1).

Висока концентрація жінок у професії вчителя, особливо в дошкільній і початковій освіті, зумовлена поєднанням культурних норм, динаміки ринку праці та умов праці. Викладання на нижчих рівнях освіти часто асоціюється з доглядом за дітьми та їхнім розвитком — ролями, які в багатьох суспільствах і далі пов'язують переважно з жінками (Gibbons, 2020^[3]). У сфері дошкільної освіти та виховання відносно низька заробітна плата, обмежені можливості кар'єрного зростання та гендерні стереотипи щодо доглядової праці відштовхують багатьох чоловіків від вступу до професії або від того, щоб у ній залишатися (Wu, 2023^[4]; Quinones, Barnes and Berger, 2021^[5]). Крім того, чоловіки-вихователі можуть стикатися з пильнішою увагою або підозрою, що сприяє вищому рівню їх відтоку з професії (Brody and Ziv, 2020^[6]). Дослідження також показують, що студенток педагогічних спеціальностей сильніше мотивують педагогічні цілі та підтримка учнів, тоді як студенти-чоловіки частіше наголошують на інтересі до предмета (Kammermeier et al., 2025^[1]). Ці закономірності узгоджуються з теоріями соціальних ролей, згідно з якими гендерні норми формують професійні вподобання та уявлення про те, яка кар'єра є прийнятною.

Представленість жінок у вчительській професії частково пояснюють і умови праці. Хоча заробітна плата вчителів часто нижча, ніж в інших професіях, що вимагають вищої освіти, ця професія зазвичай пропонує передбачуваніший робочий час, вищу гарантованість зайнятості та кращі можливості поєднувати роботу із сімейними обов'язками, ніж інші види роботи, — чинники, які, як правило, важать більше в кар'єрних рішеннях жінок (OECD, 2023^[7]; OECD, 2025^[8]). Водночас фемінізація вчительської професії пов'язана з нижчою відносною заробітною платою та нижчим професійним статусом. Дані свідчать, що професії з високою часткою жінок, як правило, отримують нижчу оплату та менше суспільне визнання. Цю закономірність часто пояснюють «тезою про знецінення», згідно з якою роботу, що її переважно виконують жінки, недооцінюють порівняно з професіями, де переважають чоловіки (Leuze and Strauß, 2016^[9]; Verzola Vaz and Camargo Botassio, 2022^[10]). Унаслідок цього недостатня представленість чоловіків не лише звужує кадровий резерв і може посилювати дефіцит учителів, а й обмежує різноманітність рольових моделей, доступних дітям.

Останні тенденції свідчать, що цільова політика може сприяти помірним змінам. У низці країн частка жінок серед учителів дошкільної освіти в 2015–2024 роках знизилася, зокрема в Норвегії (з 93% до 90%), Німеччині (з 96% до 93%) і Великій Британії (з 98% до 93%) (таблиця D5.1). У Норвегії ця динаміка узгоджується з послідовними політичними зусиллями, спрямованими на збільшення частки чоловіків серед працівників дошкільної освіти та виховання (OECD, 2020^[11]). Норвегія запровадила національні цільові показники та ініціативи, як-от проєкт «Play Resources», що знайомить хлопців і молодих чоловіків із професією на ранньому етапі (OECD, 2020^[11]). У Німеччині ширші кадрові стратегії, зокрема розширення оплачуваних траєкторій професійної підготовки та посилення стимулів для кар'єрного зростання, також спрямовані на урізноманітнення набору працівників у цьому секторі (OECD, 2020^[11]).

Вища освіта

Хоча в більшості країн чоловіки й надалі становлять більшість викладацького складу вищої освіти, у низці країн жінки досягли паритету або перевищили його, зокрема у Фінляндії (53%), Латвії (55%) і Литві (56%). У 2015–2024 роках у вищій освіті відбувся помітний зсув у бік більшої гендерної рівності. У середньому частка жінок серед викладачів вищої освіти за цей період зросла з 43% до 46%. У деяких країнах прогрес був значним: наприклад, у Нідерландах частка жінок серед викладачів вищої освіти зросла з 44% у 2015 році до 50% у 2024 році (таблиця D5.1).

Рисунок D5.2. Частка жінок серед учителів, які безпосередньо викладають у класах, за рівнями освіти (2024)

	Дошкільна освіта	Початкова освіта	Базова середня освіта	Старша середня освіта	Вища освіта
Литва	97	96	82	78	56
Угорщина	99	95	75	63	43
Болгарія	99	94	79	75	52
Чехія	99	94	77	59	38
Італія ¹	98	94	76	65	40
Румунія	100	93	74	73	54
Хорватія	99	93	74	68	52
Латвія	99	92	83	77	55
Австрія	97	91	70	55	46
Естонія ^{1 2}	99	90	82	69	50
Словаччина	100	89	79	71	48
Бразилія	96	89	66	55	47
Словенія ³	98	88		67	49
Польща	98	88	76	66	49
Сполучені Штати ⁴	93	87	67	58	52
Німеччина	93	87	66	57	42
Нідерланди	88	87	56	58	50
Середнє ЄС-25	97	87	72	64	47
Велика Британія ⁵	93	87	65		48
Ізраїль	99	86	79	71	49
Франція ⁶	92	85	65	55	44
Нова Зеландія	97	85	68	61	54
Ірландія ^{2 7}	97	84		68	46
Швейцарія ¹	97	83	57	47	40
Бельгія	95	83	67	62	51
Середнє ОЕСР	96	83	68	60	46
Португалія ¹	99	82	72	68	48
Швеція	96	82	65	55	48
Чилі	98	81	70	58	
Ісландія ¹	92	81	81	57	54
Фінляндія	97	80	74	61	53
Коста-Рика	94	80	58	58	46
ПАР ⁸		79	61	60	
Іспанія	93	78	63	57	47
Колумбія	96	77	51	49	41
Греція	98	77	70	60	37
Корея	99	77	72	59	38
Люксембург	94	76	60	52	37
Канада ⁹		75		75	50
Китай	97	75	62	58	
Норвегія	90	74	74	56	51
Індонезія	96	72	65	58	

Рисунок D5.2. Частка жінок серед учителів, які безпосередньо викладають у класах, за рівнями освіти (2024) (продовження)

	Дошкільна освіта	Початкова освіта	Базова середня освіта	Старша середня освіта	Вища освіта
Перу	98	71	47	46	37
Мексика	96	71	56	51	45
Таїланд	71	68	65	67	56
Данія	93	67	61	51	47
Туреччина ²	95	66	61	54	47
Японія ¹	97	63	44	32	30
Саудівська Аравія	100	59	48	51	48
Індія ⁸	93	57	51	45	44

Примітка. Країни впорядковано за спаданням частки жінок серед учителів початкової освіти. Колірна шкала змінюється від темно-синього до світло-зеленого: темніші відтінки позначають вищі частки (що наближаються до 100%), а світліші — нижчі. Сірим кольором позначено відсутність даних.

1. Старша середня освіта включає післясередню невищу освіту.
2. Дошкільна освіта включає програми освітнього розвитку дітей раннього віку (МСКО 01).
3. Початкова освіта включає базову середню освіту.
4. Вища освіта включає післясередню невищу освіту.
5. Базова середня освіта включає старшу середню освіту.
6. Дані щодо вчителів наведено в еквіваленті повної зайнятості (ЕПЗ), а не у фактичній кількості осіб.
7. Старша середня освіта включає базову середню освіту.
8. Звітний період відрізняється від 2024 року.
9. Початкова освіта включає дошкільну та базову середню освіту.

Дані див. у таблиці D5.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/4t97hi>.

Зростання частки жінок серед викладачів вищої освіти в низці країн ОЕСР відображає як ширші суспільні зміни, так і вплив цільових політичних заходів, спрямованих на подолання структурних бар'єрів в академічному середовищі, як-от стійкої гендерної упередженості під час прийому на роботу, просування та визнання, а також нерівного доступу до професійних мереж і фінансування досліджень. Низка країн запровадила заходи для поліпшення гендерного балансу. У Швейцарії федеральна програма «Рівні можливості у швейцарських університетах» установила цільові показники представленості жінок: 25% серед повних і асоційованих професорів та 40% серед асистентів-професорів (University of Bern, 2024^[12]), що сприяло зростанню частки жінок серед викладачів вищої освіти з 44% у 2015 році до 50% у 2024 році (таблиця D5.1). У Нідерландах такі ініціативи, як програма «Aspasia», яку адмініструє Нідерландська дослідницька рада, передбачали фінансові стимули для підтримки просування жінок-дослідниць (NWO, 2021^[13]). У поєднанні з ширшими національними стратегіями щодо різноманітності та інклюзії ці заходи сприяли просуванню до гендерного паритету у вищій освіті. Хоча ці зрушення свідчать, що цільова політика може пришвидшити прогрес, її вплив залишається нерівномірним.

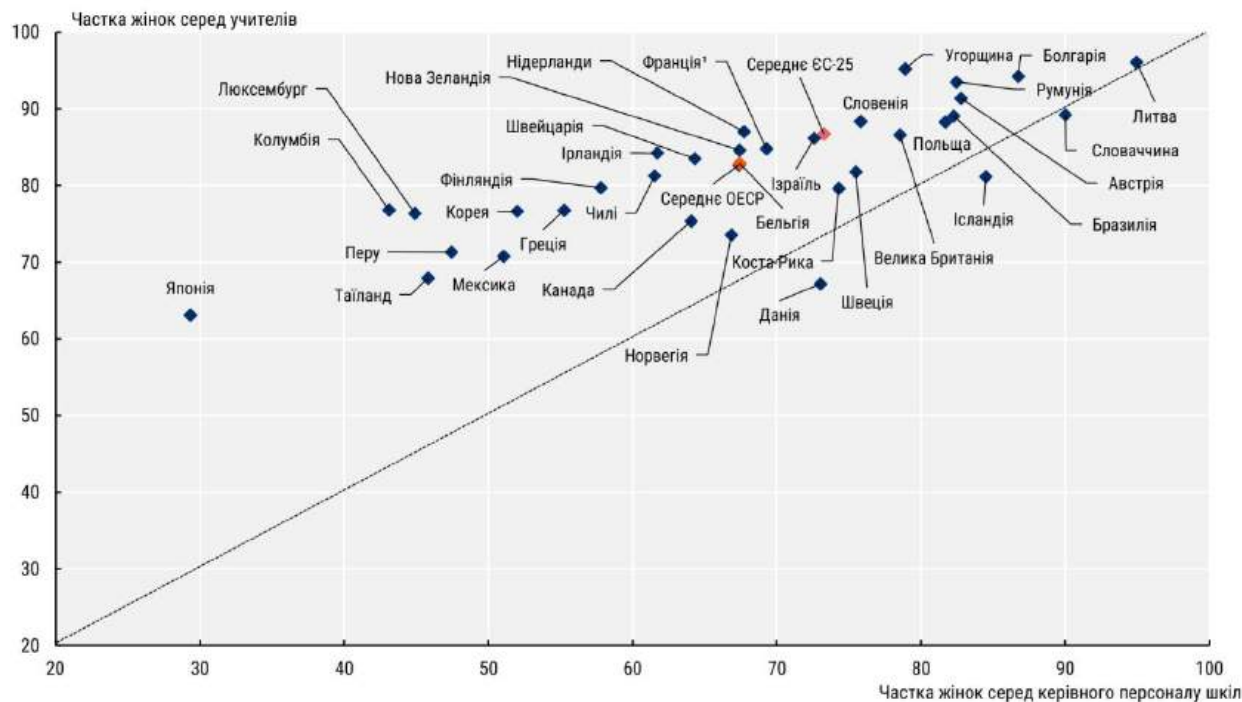
Гендерні диспропорції в керівництві шкіл

Попри високий ступінь фемінізації вчительської професії, майже в усіх країнах ОЕСР жінки стабільно недостатньо представлені на керівних посадах порівняно з їхньою часткою серед учителів. Дослідження свідчать, що жінки рідше претендують на керівні посади через побоювання щодо навантаження, балансу між роботою та особистим життям і невпевненість у своїй готовності до керівної роботи (OECD, 2019^[14]). Цей ефект «дірявого трубопроводу» особливо помітний на вищих рівнях освіти.

На нижчих рівнях освіти жінки ширше представлені на керівних посадах, зокрема тому, що доступ до таких посад часто залежить від попереднього педагогічного досвіду, а жінки становлять переважну більшість учителів дошкільної та початкової освіти. У 2024 році в країнах ОЕСР жінки становили 90% керівного персоналу в дошкільній освіті порівняно з 67% у початковій, 61% у базовій середній і 53% у старшій середній освіті. Ця частка також неухильно зростала протягом останнього десятиліття. Наприклад, у старшій середній освіті середня частка жінок на керівних посадах зросла з 46% у 2015 році до 53% у 2024 році: ширші зусилля щодо поліпшення гендерного балансу серед учителів сприяли й зростанню представленості жінок на керівних посадах (таблиця D5.2).

Представленість жінок у керівництві шкіл суттєво різниться між країнами, відображаючи ширші закономірності ринку праці та культурні норми щодо лідерства. У початковій освіті жінки становлять майже весь керівний персонал у Литві (95%) і Словаччині (90%), але лише 29% — в Японії. На рівні старшої середньої освіти розбіжності ще більші: від 79% у Литві до лише 15% в Японії, 22% у Кореї та 35% у Швейцарії (таблиця D5.2).

Рисунок D5.3. Гендерний баланс серед учителів і керівного персоналу шкіл у початковій освіті (2024)



Примітка. У країнах, розташованих над діагоналлю, частка жінок серед учителів вища, ніж серед керівного персоналу шкіл.

1. Дані щодо вчителів і керівного персоналу шкіл наведено в еквіваленті повної зайнятості (ЕПЗ), а не у фактичній кількості осіб.

Дані див. у таблицях D5.1 і D5.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/4t97hi>.

На рисунку D5.3 показано, як у різних країнах різниться розрив між педагогічними та керівними посадами на рівні початкової освіти. У середньому по країнах ОЕСР жінки становлять 83% учителів початкової освіти, але обіймають 67% керівних посад у школах. В Японії жінки становлять 63% учителів початкової освіти, але лише 29% керівного персоналу шкіл. Значні розриви спостерігаються також в Угорщині (де жінки становлять 95% учителів, але лише 79% керівників) і Кореї (77% проти 52%), хоча в обох країнах жінки становлять більшість в обох категоріях. Натомість Данія вирізняється як одна з небагатьох країн, де жінки ширше представлені серед керівного персоналу шкіл, ніж серед самих учителів: у початковій освіті вони становлять 73% керівного персоналу та 67% учителів (таблиці D5.1 і D5.2).

Підвищення привабливості вчительської професії через прозорі можливості кар'єрного зростання

У більшості країн ОЕСР керівництво школою не є окремою професією, а є етапом кар'єрного зростання вчителя, що потребує значного досвіду роботи в класі. У середньому майже у двох третинах систем освіти ОЕСР керівники державних початкових і середніх шкіл мають бути повністю кваліфікованими вчителями (OECD, 2022^[15]). У Франції, щоб стати керівником закладу середньої освіти (*chef d'établissement*), потрібно після кількох років викладання скласти національний конкурсний іспит і пройти підготовку з управління (Ministry of National Education, 2018^[16]). В Англії (Велика Британія) кандидати на посаду керівника школи, як правило, після здобуття педагогічного досвіду отримують Національну професійну кваліфікацію для керівників шкіл (NPQH) (UK Government, 2023^[17]). Однак шляхи до керівництва школою в різних системах відрізняються: деякі країни пропонують гнучкіші траєкторії та менш формалізовані управлінські структури.

Структура керівного персоналу безпосередньо впливає на забезпечення вчителями, зокрема на їх набір. Системи, у яких керівні посади (директор, заступник директора, завідувач) чітко визначені, досяжні та сприймаються як етап кар'єрного зростання, зазвичай роблять учительську професію привабливішою, особливо для кандидатів, які цінують просування, статус і повноваження ухвалювати рішення. Дані Міжнародного дослідження викладання та навчання ОЕСР (TALIS) свідчать, що сприйняття вчителями можливостей кар'єрного зростання позитивно пов'язане з їхньою задоволеністю роботою та утриманням у професії (OECD, 2025^[8]).

Навантаження та структура керівних посад — важливі чинники, що визначають привабливість управлінських посад у вчительській професії. Якщо керівні обов'язки надто обтяжливі, менше вчителів прагнуть їх обійняти; якщо ж вони надто розмиті, то можуть не бути вагомим стимулом. У країнах ОЕСР директори шкіл, як правило, повідомляють про дуже високе навантаження та адміністративний тягар, що може відбивати в учителів бажання переходити на керівні посади й створювати «вузькі місця» в кар'єрному просуванні (OECD, 2025^[8]). Північні країни, як-от Норвегія та Швеція, розподіляють керівні завдання між командами, що може робити просування доступнішим, але й послаблювати стимули, якщо ролі менш чітко розмежовані або недостатньо винагороджуються (Sundberg and Hovdhaugen, 2026^[18]).

Режими роботи та інтенсивність робочого часу вчителів

Середню інтенсивність робочого часу вчителів обчислюють як відношення кількості вчителів в еквіваленті повної зайнятості (ЕПЗ) до їхньої загальної фактичної кількості. Цей показник відображає поширеність неповної зайнятості, а отже, і фактичний обсяг викладання, який можуть забезпечити педагогічні кадри. Значення 1,00 означає, що всі вчителі працюють на умовах повної зайнятості, тоді як нижчі значення свідчать про ширше використання неповного робочого часу. У країнах ОЕСР інтенсивність робочого часу залишається відносно високою, але дещо різниться за рівнями освіти: у 2024 році вона в середньому становила 0,91 у дошкільній, 0,92 у початковій і 0,89 у середній освіті. Ці дані свідчать, що хоча більшість учителів працює повний робочий час, неповна зайнятість залишається суттєвою рисою професії, особливо на рівні середньої освіти (таблиця D5.3).

Інтенсивність робочого часу суттєво різниться між країнами, відображаючи національні підходи до гнучкості ринку праці та балансу між роботою й особистим життям. Більша гнучкість робочого часу не обов'язково притаманна лише вчительській професії, а відображає ширші тенденції ринку праці (див. розділ A6). У таких країнах, як Колумбія, Коста-Рика та Туреччина, цей показник становить 1,00 на всіх рівнях освіти, тобто майже всі вчителі працюють повний робочий час. Натомість у Швейцарії (0,62 на рівні початкової і 0,64 на рівні середньої освіти) та Нідерландах (0,73 і 0,80 відповідно) він значно нижчий, що свідчить про інституціоналізацію неповної зайнятості у вчительській професії цих країн. Порівняно низьку інтенсивність робочого часу має також Німеччина: відношення кількості вчителів в ЕПЗ до їхньої загальної фактичної кількості там становить 0,77 на рівні початкової та 0,81 на рівні середньої освіти, що відображає ширші вподобання щодо балансу між роботою та особистим життям серед переважно жіночих педагогічних кадрів і загалом широку поширеність неповної зайнятості на ринку праці (таблиця D5.3).

Хоча в середньому по країнах ОЕСР інтенсивність робочого часу чоловіків і жінок майже однакова (відповідно 0,88 і 0,89 серед учителів середньої освіти), на національному рівні проявляються гендерні відмінності. У Нідерландах інтенсивність робочого часу жінок нижча, ніж чоловіків (0,75 проти 0,86), так само як і у Швейцарії (0,61 проти 0,68). Подібний розрив існує і у Великій Британії, де цей показник для жінок становить 0,91 проти 0,97 для чоловіків. Водночас є країни з протилежною тенденцією. У Словаччині цей показник становить 0,74 для чоловіків і 0,86 для жінок, а в Литві — 0,78 і 0,89 відповідно (таблиця D5.3). Інтенсивність робочого часу різниться також за віковими групами, про що йдеться в розділі D4.

Поширеність неповної зайнятості частково визначається особистими вподобаннями вчителів і їхнім прагненням до балансу між роботою та особистим життям. Гендерні відмінності часто відображають ширші суспільні закономірності, за яких жінки частіше обирають неповну зайнятість, щоб поєднувати професійні та домашні обов'язки. У країнах ОЕСР близько половини вчителів зазначають, що однією з причин вибору професії було бажання мати робочий графік, сумісний із сімейними обов'язками (OECD, 2025^[8]). Така мотивація позначається на показниках інтенсивності робочого часу. Наприклад, у Латвії,

де гнучкий робочий час часто називають важливою причиною вибору вчительської професії, відношення кількості вчителів в ЕПЗ до їхньої фактичної кількості нижче, ніж у таких країнах, як Болгарія, де така мотивація менш поширена, а інтенсивність робочого часу вища (таблиця D5.3). Неповна зайнятість може також сприяти добробуту вчителів і їх утриманню в професії, забезпечуючи більшу гнучкість і знижуючи ризики професійного вигорання. Наприклад, дані з Німеччини пов'язують скорочення робочого часу з кращими показниками психічного здоров'я вчителів, хоча іноді ціною повільнішого кар'єрного зростання (Seibt and Kreuzfeld, 2023^[19]).

Водночас ключову роль відіграють також структура ринку праці та інституційні умови. Неповна зайнятість може бути добровільною або вимушеною залежно від наявності посад із повним робочим часом і ширшої ситуації на ринку праці. У деяких системах освіти контракти на умовах неповного робочого часу слугують шляхом входження в професію для молодих учителів або полегшують залучення фахівців зі спеціалізованими знаннями, особливо в середній освіті (див. розділ D4). Однак такі умови можуть також супроводжуватися меншою гарантованістю зайнятості, фрагментованим навантаженням і слабшою професійною інтеграцією. У певних умовах неповна зайнятість може збільшувати пропозицію вчителів, даючи змогу фахівцям поєднувати викладання з роботою в інших секторах, як це спостерігається в Мексиці та Словаччині. У Литві відносно висока частка чоловіків серед учителів середньої освіти, які працюють неповний робочий час, значною мірою пов'язана з тим, що вони переважно викладають такі предмети, як фізична культура, мистецтво та неформальна освіта, де навчальне навантаження зазвичай обмежується невеликою кількістю годин на тиждень.

Отже, неповна зайнятість становить для систем освіти водночас і виклик, і можливість. Неповний робочий час можна використовувати для підвищення привабливості вчительської професії завдяки більшій гнучкості, але водночас це означає, що для задоволення кадрових потреб потрібна більша кількість учителів. Неповна зайнятість може також сприяти нерівності через нижчі заробітки впродовж життя, менші можливості обійняти керівні посади та менші пенсійні права (OECD, 2019^[14]). З погляду політики неповну зайнятість можна розглядати і як форму прихованого кадрового резерву. Збільшення робочого часу вчителів, які працюють неповний робочий день, там, де це можливо, може допомогти подолати дефіцит швидше, ніж набір нових працівників, хоча такі заходи слід ретельно зважувати з урахуванням того, що частина вчителів надає перевагу гнучким умовам роботи.

Вимоги до рівня освіти та підготовленість учителів

Мінімальний рівень освіти, необхідний для викладання

Мінімальні вимоги до рівня освіти вчителів суттєво різняться між країнами ОЕСР, хоча чітко простежується тенденція до їх підвищення з переходом на вищі рівні системи освіти. Хоча найпоширенішою вимогою для вступу до професії залишається ступінь бакалавра (МСКО 6), дедалі більше країн нині вимагають ступеня магістра (МСКО 7), особливо на рівні середньої освіти, щоб учителі мали як ґрунтовні предметні знання, так і поглиблені педагогічні навички. У більшості країн ОЕСР учителі дошкільної освіти повинні мати щонайменше ступінь бакалавра, хоча в таких країнах, як Франція, Італія та Португалія, від них вимагають ступеня магістра. Натомість деякі країни досі дозволяють учителям цього рівня розпочинати роботу з нижчим рівнем освіти, зокрема зі старшою середньою освітою в Чехії та Словаччині і з післясередньою невищою освітою в Колумбії та Ірландії, що ілюструє різноманітність національних шляхів до вчительської професії (див. вставку D5.1). Крім того, у багатьох країнах самої лише відповідності мінімальним національним вимогам до рівня освіти недостатньо, щоб уважатися кваліфікованим учителем, оскільки це не гарантує наявності конкретних педагогічних знань або підготовки, потрібних для викладання. Наприклад, у Чилі мінімальною вимогою до рівня освіти на всіх рівнях є ступінь бакалавра, але він має бути саме педагогічним (*pedagogía*), щоб відповідати мінімальним національним вимогам; інші ступені бакалавра не вважаються достатніми. Це забезпечує чіткий зв'язок мінімальних вимог до рівня освіти з педагогічною підготовкою та предметною методикою (таблиця D5.4).

Вставка D5.1. Мінімальні вимоги до рівня освіти в дошкільній освіті

Вимоги до рівня освіти в дошкільній освіті різняться ширше, ніж у початковій чи середній, що відображає історично фрагментовані структури управління та численні шляхи входження в професію. У багатьох країнах працівники дошкільної освіти можуть розпочати роботу після професійної, післясередньої невищої або вищої освіти, що зумовлює більші відмінності в рівнях освіти, ніж на інших рівнях. Це може пояснюватися тим, що в багатьох країнах дошкільну освіту традиційно розглядали як догляд за дітьми, а не суто педагогічну послугу, тому порогові вимоги до рівня освіти встановлювали нижчими, ніж для викладання в школі (OECD, 2019^[20]).

Країнам доводилося шукати баланс між розширенням кадрового складу та стандартами якості в дошкільній освіті. Наприклад, у Німеччині федеральні землі останніми роками досягли прогресу у визнанні іноземних кваліфікацій, але водночас пом'якшили вимоги до педагогічного ліцензування у відповідь на зростання дефіциту працівників дошкільної освіти, що загрожує якості, якщо не супроводжується чіткими стандартами щодо складу персоналу в закладах (Grgic and Friederich, 2023^[21]). Хоча ці зміни збільшили пропозицію кадрів, наявні дані свідчать, що загальна кваліфікаційна структура працівників залишилася стійкою попри значне зростання зайнятості, тобто розширення кадрового складу не обов'язково супроводжувалося зниженням рівня кваліфікації (Autor:innengruppe Fachkräftebarometer, 2025^[22]). Це показує, що розриви в рівні освіти педагогічних працівників дошкільної освіти відображають не лише успадковані нормативні моделі, а дедалі більше й вплив активного пристосування політики до хронічного кадрового тиску. Ця тенденція має значні наслідки для якості та рівності базового навчання маленьких дітей (Urban et al., 2012^[23]).

На рівнях початкової та базової середньої освіти вимоги до рівня освіти зазвичай стають у країнах і вищими, і більш стандартизованими. У початковій освіті більшість країн ОЕСР вимагають від учителів щонайменше ступеня бакалавра, хоча в таких країнах, як Фінляндія та Німеччина, на цьому рівні потрібен ступінь магістра. У середній освіті ця тенденція стає виразнішою. Хоча в таких країнах, як Австралія, Канада та Греція, ступеня бакалавра достатньо, майже половина країн, щодо яких є дані, вимагають від учителів базової середньої освіти ступеня магістра. У деяких системах вимоги до рівня освіти диференційовано залежно від рівня, на якому викладає вчитель. Наприклад, у Данії та Нідерландах для вчителів базової середньої освіти потрібен ступінь бакалавра, а для викладання в старшій середній освіті — ступінь магістра (таблиця D5.4).

На рівні старшої середньої освіти вимоги до рівня освіти різноманітніші, зокрема залежно від спрямування програми та предметної галузі. Від учителів загальноосвітніх предметів майже повсюдно вимагають ступеня бакалавра або магістра незалежно від того, чи викладають вони в загальноосвітніх, чи в професійних програмах. Однак вимоги до рівня освіти вчителів технічних, практичних і професійних предметів часто гнучкіші. У таких країнах, як Люксембург, Польща та Швеція, викладачі професійних або технічних дисциплін можуть розпочати роботу з післясередньою невищою освітою, що дає змогу школам залучати фахівців зі значним виробничим досвідом, які можуть не мати диплома про вищу освіту. Така гнучкість відображає значущість професійного досвіду в професійній освіті, де практичні знання є необхідними для підготовки учнів до ринку праці (рисунок D5.4).

Рисунок D5.4. Мінімальний рівень освіти, необхідний для вчителів старшої середньої освіти, за спрямуванням програм і предметами викладання (2024)

	Загальноосвітні програми (загальноосвітні предмети)	Загальноосвітні програми (технічні/практичні/професійні предмети)	Професійні програми (загальноосвітні предмети)	Професійні програми (технічні/практичні/професійні предмети)
Австралія	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6
Бразилія	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6
Болгарія	МСКО 6	Різні	МСКО 6	Різні
Чилі	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6
Колумбія	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6
Чехія	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 3
Данія	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7	Різні
Естонія	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 6
Фінляндія	МСКО 7		МСКО 7	Різні
Фламанд. спільнота (Бельгія)	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 6	Різні
Франція	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7	Різні
Француз. спільнота (Бельгія)	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 7	Різні
Німеччина	МСКО 7	Різні	МСКО 7	Різні
Угорщина	МСКО 7	Різні	Різні	Різні
Ісландія	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 4	МСКО 4
Ізраїль	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6
Італія	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7
Японія	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6
Корея	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6
Латвія	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6
Литва	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6
Люксембург	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 4
Мексика	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6
Нова Зеландія	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6
Норвегія	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6
Польща	МСКО 7		МСКО 7	МСКО 4
Португалія	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7
Словаччина	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7
Словенія	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7	Різні
Іспанія	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7
Швеція	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 4

Рисунок D5.4. Мінімальний рівень освіти, необхідний для вчителів старшої середньої освіти, за спрямуванням програм і предметами викладання (2024) (продовження)

	Загальноосвітні програми (загальноосвітні предмети)	Загальноосвітні програми (технічні/практичні/професійні предмети)	Професійні програми (загальноосвітні предмети)	Професійні програми (технічні/практичні/професійні предмети)
Швейцарія	МСКО 7		Різні	Різні
Туреччина	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6
Велика Британія	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6

Примітка. Різними кольорами позначено рівень мінімально необхідної освіти за МСКО. Дані ґрунтуються на спеціальному опитуванні, проведеному в березні 2026 року серед делегатів Робочої групи INES.

Докладніше про програми, для яких мінімально необхідний рівень освіти класифіковано як «різні», див. у Додатку.

Загалом ці різні підходи показують, як системи старшої середньої освіти поєднують два конкурентні пріоритети: академічну професіоналізацію викладання та потребу зберегти відповідність професійної освіти ринку праці. Постійний дефіцит учителів, особливо в галузях природничих наук, технологій, інженерії та математики (STEM) і професійних дисциплін, де сильна конкуренція з боку високооплачуваної зайнятості в приватному секторі, додатково спонукав країни урізноманітнювати шляхи здобуття потрібного рівня освіти та запроваджувати траєкторії входження у вчительську професію як другу кар'єру (див. розділ 1). Тому багато систем поєднують академічні вимоги до рівня освіти з вимогами щодо практичного досвіду, щоб полегшити залучення фахівців із виробничої сфери, зберігаючи при цьому освітні стандарти.

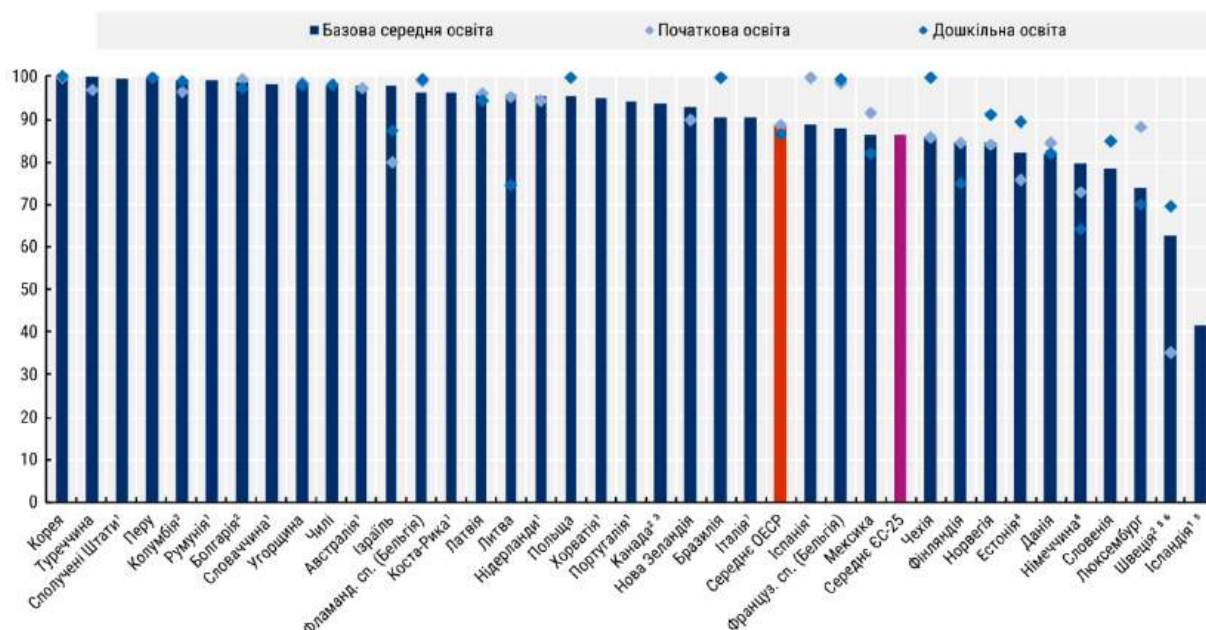
Частка вчителів, які відповідають національним вимогам до рівня освіти

Хоча переважна більшість учителів у країнах ОЕСР відповідає мінімальним національним вимогам до рівня освіти, між країнами та рівнями освіти існують значні відмінності. У 2024 році в середньому по країнах ОЕСР чинним вимогам до рівня освіти відповідали 87% учителів дошкільної освіти, 88% — початкової і 89% — базової середньої освіти. Низка країн, зокрема Корея та Польща, повідомляє, що майже 100% учителів дошкільної та початкової освіти відповідають установленим вимогам до рівня освіти. Однак ці високі середні показники приховують значні диспропорції в інших країнах: наприклад, у початковій освіті вимогам відповідають лише 35% учителів у Швеції та 73% у Німеччині, а в базовій середній освіті — лише 41% в Ісландії, 74% у Люксембурзі та 63% у Швеції (таблиця D5.4). Ці диспропорції відображають взаємодію між підвищенням вимог до рівня освіти та потребою долати дефіцит учителів за допомогою альтернативних кар'єрних траєкторій. Частка вчителів, які відповідають національним вимогам до рівня освіти, відрізняється від частки «повністю кваліфікованих учителів» (див. розділ 1), оскільки самої лише відповідності цим вимогам часто недостатньо для отримання кваліфікації вчителя, і вона не обов'язково гарантує наявність потрібної педагогічної підготовки чи знань.

Для інтерпретації цих даних необхідно чітко розрізняти вчителів, яких прийняли на роботу за чинних мінімальних вимог до рівня освіти, і тих, хто почав викладати, коли діяли попередні стандарти. Мінімальні вимоги до рівня освіти не є незмінними: багато країн ОЕСР поступово їх підвищували, наприклад від ступеня бакалавра до ступеня магістра для вчителів базової середньої освіти, як це зробили Ісландія та Швеція. У Швеції значна частина досвідченіших учителів початкової та базової середньої освіти має ступінь рівня МСКО 6, що відповідав попереднім національним вимогам. Кваліфікацію вчителя можна також отримати, доповнивши предметну підготовку педагогічною (KPU, *kompletterande pedagogisk utbildning*). Частина вчителів, які обрали цей шлях, має 180 кредитів, тому їх класифікують на рівні МСКО 6, а не МСКО 7. Подібна ситуація спостерігається в Ісландії, де реформа 2008 року підвищила стандартну вимогу до рівня освіти вчителів від ступеня бакалавра до ступеня магістра. Перехідний період завершився в липні 2011 року, після чого право на отримання сертифіката вчителя мали лише випускники магістратури. Через старіння вчительських кадрів багато чинних учителів здобули кваліфікацію за попередніми вимогами. Такі вчителі загалом вважаються кваліфікованими й мають чинний сертифікат учителя. Як наслідок, значна частина чинних учителів має рівень освіти, який повністю відповідав попереднім нормам, але є нижчим за нові стандарти входження в професію. Ці вчителі, кваліфіковані за попередніми нормами, залишаються формально визнаними кваліфікованими в національних системах, навіть якщо не відповідають оновленим академічним вимогам (таблиця D5.4, примітки; рисунок D5.4, примітки). Це розмежування особливо важливе в країнах зі старінням педагогічних кадрів, де на перший погляд низька частка вчителів, які відповідають чинним вимогам до рівня освіти, може просто відображати колишні нормативні режими.

Рисунок D5.5. Частка вчителів, які відповідають мінімальним національним вимогам до рівня освіти, за рівнями освіти, на яких вони викладають (2024)

На основі мінімальних національних вимог до рівня освіти, чинних у 2024 році



Примітка. Мінімальні вимоги до рівня освіти з часом могли змінюватися. У деяких країнах учителі, які відповідали попереднім вимогам, можуть не відповідати чинним мінімальним вимогам до рівня освіти, але й надалі вважатися повністю кваліфікованими з огляду на їхній досвід або згідно з національними нормативними актами.

1. Дані ґрунтуються на TALIS і стосуються найвищого рівня формальної освіти, зазначеного самими вчителями.

2. Звітний період відрізняється від 2024 року.

3. Базова середня освіта включає дошкільну та початкову освіту.

4. Дошкільна освіта включає програми освітнього розвитку дітей раннього віку (МСКО 01).

5. Мінімальні вимоги до рівня освіти вчителів базової середньої освіти підвищено з рівня МСКО 6 до рівня МСКО 7, що зумовлює нижчі зазначені частки.

6. Без урахування вчителів, які здобули кваліфікацію, доповнивши предметну підготовку педагогічною, і мають кваліфікацію рівня МСКО 6.

Дані див. у таблиці D5.4. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/4t97hi>.

У системах, що зазнають гострого тиску щодо набору кадрів, школи можуть наймати осіб, які ще не здобули потрібного ступеня або педагогічної підготовки. Існує політичний компроміс між збереженням високих вимог для входження в професію та забезпеченням достатньої кількості кадрів, що може мати наслідки для якості та підготовленості педагогічних кадрів у довгостроковій перспективі. Однак, хоча вищі вимоги до рівня освіти можуть обмежувати пропозицію вчителів у періоди тиску на ринку праці, міжнародні дані свідчать, що вони не є основним чинником дефіциту вчителів. Труднощі з набором кадрів спостерігаються в системах як із високими, так і з помірними пороговими мінімальними вимогами до рівня освіти. Такі країни, як Німеччина, Фінляндія та Швеція, що вимагають від учителів щонайменше ступеня магістра, і далі стикаються з дефіцитом з окремих предметів і в окремих регіонах. Однак те саме стосується й систем із нижчими формальними вимогами, як-от Угорщина, що підкреслює значення інших чинників, зокрема спроможності системи підготовки, умов праці, старіння кадрів і ширшої конкуренції на ринку праці (див. розділ 1).

Більшість систем освіти вже передбачає значну гнучкість у наборі вчителів навіть там, де формальні мінімальні вимоги до рівня освіти є суворими. У країнах ОЕСР поширеними механізмами є тимчасові призначення, посади вчителів на заміну, положення про екстрений найм, прийняття на роботу осіб, які ще проходять формальну підготовку, і визнання кваліфікацій, здобутих за попередніх нормативних рамок (Eurydice, 2023^[24]). У відповідь на дефіцит розширилися також альтернативні шляхи входження в професію, зокрема через навчання на робочому місці, особливо для тих, хто обирає вчительство як другу кар'єру, а також у сферах із високою потребою в кадрах, як-от STEM і професійна освіта (див. розділ 1). Загалом ці практики свідчать, що на практиці політику щодо мінімальних вимог до рівня освіти часто впроваджують гнучкіше, ніж передбачають формальні нормативні рамки.

Визначення

Учителі, які безпосередньо викладають у класах: професійний персонал, основною відповідальністю якого є спрямування навчальної діяльності учнів і керівництво нею через планування, організацію та проведення групових занять. Ця категорія охоплює вчителів спеціальної освіти та педагогічних працівників рівня МСКО 0, але не охоплює помічників учителів і персонал, основна функція якого — управління або адміністрування, а не навчання.

Учителі в еквіваленті повної зайнятості (ЕПЗ): стандартизована одиниця, що виражає навантаження відносно повної зайнятості. Показник ЕПЗ обчислюють діленням кількості годин роботи за контрактом на звичайну річну нормативно встановлену кількість годин за звітний період. Таке перетворення дає змогу виразити різні режими роботи в єдиній одиниці для міжнародних порівнянь і розрахунку співвідношень.

Мінімальний рівень освіти, необхідний для викладання, — це мінімальний рівень освіти за МСКО, офіційно встановлений національними органами влади для вступу до вчительської професії на певному рівні освіти у 2024 році.

Учителі, які працюють неповний робочий час: педагогічний персонал, кількість годин роботи якого за контрактом становить менше 90% звичайної або нормативно встановленої кількості годин, потрібної для працівника з повною зайнятістю на тій самій посаді й тому самому рівні освіти. Ця класифікація вважається ознакою індивідуального трудового договору, а не характеристикою освітньої програми. Учитель, який обіймає кілька посад на умовах неповного робочого часу в різних школах, класифікується як учитель із повною зайнятістю, якщо його сукупне навантаження перевищує 90% нормативно встановленого робочого часу.

Керівний персонал шкіл: професійний персонал, відповідальний за управління та адміністрування закладів освіти. Ця категорія охоплює директорів, завідувачів і заступників директорів на рівнях МСКО 0–3, а також деканів і завідувачів кафедр у вищій освіті, основна діяльність яких є адміністративною. Вона не охоплює допоміжний адміністративний персонал, як-от секретарів або діловодів.

Учителі, які відповідають національним вимогам до рівня освіти, — це вчителі, рівень освіти яких відповідає мінімальним національним вимогам до рівня освіти, чинним у 2024 році для рівня освіти, на якому вони викладають, або перевищує їх.

Інтенсивність робочого часу — це середня частка повного робочого навантаження, яку виконують учителі. У цьому розділі її вимірюють як відношення кількості вчителів в ЕПЗ до їхньої загальної фактичної кількості. Значення нижче 1 свідчать про наявність неповної зайнятості серед педагогічних кадрів.

Методологія

Частку жінок серед учителів обчислюють діленням фактичної кількості вчителів-жінок на фактичну кількість усіх учителів. Цей показник розраховують окремо для кожного рівня освіти — від дошкільної (МСКО 0) до вищої освіти (МСКО 5–8).

Частку жінок серед керівного персоналу обчислюють діленням фактичної кількості жінок серед керівного персоналу на фактичну кількість усього керівного персоналу.

Частку вчителів, які відповідають мінімальним національним вимогам до рівня освіти, обчислюють так: спочатку із загальної фактичної кількості вчителів вилучають тих, рівень освіти яких невідомий, а потім ділять кількість учителів, які відповідають мінімальним національним вимогам до рівня освіти на певному рівні освіти, на отриману загальну кількість. Цей підхід адаптовано з методології розрахунку показника ЦСР 4.с.1, щоб урахувати невідомі значення та якнайточніше відобразити нормативний контекст кожної країни.

Джерела

Дані стосуються 2023/24 навчального року й ґрунтуються на спільному зборі статистичних даних про освіту ЮНЕСКО — Інституту статистики (ІС ЮНЕСКО)/ОЕСР/Євростату, який ОЕСР провела у 2025

році. Для деяких країн звітний рік може відрізнятися. Докладніше див. *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Інститут статистики ЮНЕСКО (ІС ЮНЕСКО) надав деякі дані щодо Аргентини, Китайської Народної Республіки, Індії, Індонезії, Південно-Африканської Республіки, Саудівської Аравії та Таїланду.

Список використаних джерел

- Autor:innengruppe Fachkräftebarometer (2025), *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2025*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Bielefeld, <https://doi.org/10.3278/9783763979578>. [22]
- Brody, D. and H. Ziv (2020), "Hybridized agency among male early childhood workers as a factor in their career decisions", *Early Years*, Vol. 40/1, pp. 20-36, <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1605335>. [6]
- Eurydice (2023), *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe: The Teaching Profession*, Publications Office of the European Union, <https://doi.org/10.2797/849109>. [24]
- Gibbons, A. (2020), "The negation of babysitting: Deconstruction and care in early childhood", *Global Studies of Childhood*, Vol. 10/4, pp. 358–367, <https://doi.org/10.1177/2043610620978507>. [3]
- Grgic, M. and T. Friederich (2023), "Innovative ways of handling staff shortages in ECEC? Increasing flexibility in the regulatory frameworks for non-traditional and non-German professional staff qualifications", *International Journal of Child Care and Education Policy*, Vol. 17/22, <https://doi.org/10.1186/s40723-023-00126-3>. [21]
- Kammermeier, M. et al. (2025), "Feminization of teaching: Gender and motivational factors of choosing teaching as a career", *Frontiers in Education*, Vol. 10, <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1471015>. [1]
- Leuze, K. and S. Strauß (2016), "Why do occupations dominated by women pay less? How 'female-typical' work tasks and working-time arrangements affect the gender wage gap among higher education graduates", *Work, Employment and Society*, Vol. 30/5, pp. 802-820, <https://doi.org/10.1177/0950017015624402>. [9]
- Ministry of National Education (2018), "To be part of the management team", <https://www.education.gouv.fr/etre-personnel-de-direction-6830>. [16]
- NWO (2021), *Aspasia*, Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek, https://www.nwo.nl/sites/nwo/files/media-files/Program%20Brochure%20Aspasia%202020_ENG.pdf. [13]
- OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>. [8]
- OECD (2023), *Joining Forces for Gender Equality: What is Holding us Back?*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/67d48024-en>. [7]
- OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>. [15]
- OECD (2020), *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>. [11]
- OECD (2019), *Good Practice for Good Jobs in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/64562be6-en>. [20]
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. [14]
- Quinones, G., M. Barnes and E. Berger (2021), "Early childhood educators' solidarity and struggles for recognition", *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 46/4, pp. 183-193, <https://doi.org/10.1177/18369391211050165>. [5]
- Seibt, R. and S. Kreuzfeld (2023), "Working time reduction, mental health, and early retirement among part-time teachers at German upper secondary schools - a cross-sectional study", *Frontiers in Public Health*, Vol. 11, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1293239>. [19]
- Sundberg, R. and E. Hovdhaugen (2026), "Shared Leadership and Governance in Swedish and Norwegian Schools: Implications for Leadership Autonomy in Quality Work", *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, Vol. 10/2, <https://doi.org/10.7577/njcie.6467>. [18]
- UK Government (2023), *Headship national professional qualification*, Department for Education, <https://www.gov.uk/guidance/headship-national-professional-qualification>. [17]
- UNESCO (2024), *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, <https://doi.org/10.54675/FIGU8035>. [2]
- University of Bern (2024), *Federal Programme Equal Opportunities: P-7 Diversity, inclusion and equity in higher education development (2021-2024)*, https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Chancengleichheit/web_DCC_Broschu%CC%88re_e.pdf. [12]

- Urban, M. et al. (2012), "Towards competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice", *European Journal of Education*, Vol. 47/4, pp. 508-526, <https://doi.org/10.1111/ejed.12010>. [23]
- Verzola Vaz, D. and D. Camargo Botassio (2022), "Occupational feminization and pay: the case of Brazil", *Brazilian Review of Econometrics*, Vol. 42/1, <https://doi.org/10.12660/bre.v42n12022.85018>. [10]
- Wu, S. (2023), "Critically consider the role of gender in early childhood education.", *Research and Advances in Education*, Vol. 2/1, pp. 41-49, <https://doi.org/10.56397/RAE.2023.01.07>. [4]

Таблиці до розділу D5

Таблиці та примітки

Таблиця D5.1	Динаміка частки жінок серед учителів, які безпосередньо викладають у класах, за рівнями освіти (2015 і 2024)
Таблиця D5.2	Динаміка частки жінок серед керівного персоналу шкіл за рівнями освіти (2015 і 2024)
Таблиця D5.3	Динаміка середньої частки повного робочого часу, яку відпрацьовують учителі, за рівнями освіти та статтю (2015 і 2024)
Таблиця D5.4	Мінімальний рівень освіти, необхідний для вчителів, і частка вчителів, які відповідають мінімальним національним вимогам до рівня освіти, за рівнями освіти, на яких вони викладають (2024)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/4t97hi>. Для доступу до додаткових даних та/або інших освітніх показників скористайтеся OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що OECD Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: а — категорія не застосовується; b — розрив у часовому ряді; d — містить дані з іншого стовпця; m — дані відсутні; x — дані включено до іншого стовпця (зазначено в дужках). Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2025: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця D5.1. Динаміка частки жінок серед учителів, які безпосередньо викладають у класах, за рівнями освіти (2015 і 2024)

	Дошкільна освіта		Початкова освіта		Базова середня освіта		Старша середня освіта		Післясередня невища освіта		Вища освіта	
	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Країни ОЕСР												
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія	99	97	92	91	72	70	55	55	69	73	43	46
Бельгія	97	95	82	83	63	67	63	62	46	49	49	51
Канада	x(3)	x(4)	74 ^d	75 ^d	x(3)	x(4)	74	75	m	m	49	50
Чилі	99	98	81	81	68	70	56	58	a	a	m	m
Колумбія ¹	97	96	77	77	53	51	46	49	66	65	37	41
Коста-Рика	94	94	79	80	57	58	57	58	a	a	m	46
Чехія	100	99	94	94	78	77	59	59	42	40	40	38
Данія	m	93	69	67	63	61	50	51	a	a	43	47
Естонія ²	99	99	91	90	82	82	70 ^d	69 ^d	x(7)	x(8)	49	50
Фінляндія	97	97	80	80	73	74	60	61	54	57	51	53
Франція ^{1,3}	91	92	82	85	60	65	59	55	39	43	43	44
Німеччина	96	93	87	87	66	66	53	57	59	61	38	42
Греція	98	98	70	77	66	70	53	60	55	55	33	37
Угорщина	100	99	97	95	77	75	64	63	53	59	42	43
Ісландія	94	92	82	81	82	81	m	57 ^d	m	x(8)	m	54
Ірландія ²	99	97	87	84	x(7)	x(8)	71 ^d	68 ^d	m	65	44	46
Ізраїль	99	99	85	86	79	79	70	71	m	m	m	49
Італія	99	98	96	94	78	76	66 ^d	65 ^d	x(7)	x(8)	37	40
Японія	97	97	65	63	42	44	30 ^d	32 ^d	x(7,11)	x(8,12)	27 ^d	30 ^d
Корея	99	99	78	77	70	72	51	59	a	a	35	38
Латвія	100	99	93	92	84	83	80	77	65	63	56	55
Литва	99	97	97	96	82	82	79	78	67	62	56	56
Люксембург	96	94	76	76	58	60	50	52	m	31	38	37
Мексика	94	96	68	71	53	56	47	51	a	a	m	45
Нідерланди	87	88	86	87	52	56	52	58	a	59	44	50
Нова Зеландія	98	97	84	85	66	68	60	61	55	54	49	54
Норвегія	93	90	75	74	75	74	53	56	53	42	46	51
Польща	98	98	85	88	74	76	65	66	68	76	44	49
Португалія	99	99	80	82	75	72	65 ^d	68 ^d	x(7)	x(8)	44	48
Словаччина	100	100	90	89	76	79	72	71	68	66	45	48
Словенія ¹	97	98	88	88 ^d	88	x(4)	67	67	a	a	43	49
Іспанія	93	93	76	78	60	63	55	57	a	a	42	47
Швеція	96	96	77	82	77	65	53	55	44	47	44	48
Швейцарія	97	97	82	83	54	57	43 ^d	47 ^d	x(7)	x(8)	34	40
Туреччина ²	m	95	m	66	m	61	m	54	a	a	43	47
Велика Британія ¹	98	93	85	87	64	65 ^d	61	x(6)	a	a	45	48
Сполучені Штати	94	93	87	87	67	67	57	58	x(11)	x(12)	49 ^d	52 ^d
Середнє ОЕСР	97	96	83	83	69	68	59	60	56	56	43	46
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	a	a	m	m
Бразилія	97	96	91	89	71	66	58	55	47	50	46	47
Болгарія	100	99	95	94	81	79	78	75	55	37	48	52
Китай	97	97	63	75	53	62	51	58	m	m	m	m
Хорватія	99	99	94	93	74	74	67	68	a	a	48	52
Індія ⁴	m	93	49	57	44	51	42	45	59	m	39	44
Індонезія ¹	96	96	66	72	55	65	54	58	a	a	43	m
Перу	96	98	68	71	45 ^d	47	x(5)	46	a	a	33	37
Румунія	100	100	89	93	71	74	70	73	78	79	49	54
Саудівська Аравія	100	100	53	59	52	48	53	51	14	29	40	48
Південно-Африканська Республіка ⁴	m	m	79	79	m	61	m	60	53	56	m	m
Таїланд	m	71	73	68	72	65	63	67	m	m	62	56
Середнє ЄС-25	97	97	86	87	72	72	63	64	57	57	45	47
Середнє G20	96	95	76	76	60	62	54	55	45	m	41	44

1. Звітний період відрізняється від 2015: 2016 — для Колумбії, Великої Британії та Франції; 2017 — для Індонезії та Словенії.

2. Дошкільна освіта включає програми освітнього розвитку дітей раннього віку (МСКО 01).

3. Дані про вчителів наведено в еквіваленті повної зайнятості (ЕПЗ), а не за фізичною кількістю осіб; на рівнях дошкільної, початкової, базової середньої та старшої середньої освіти вони охоплюють державні та залежні від держави приватні заклади, а на всіх інших рівнях освіти — лише державні заклади.

4. Звітний період відрізняється від 2024: 2023 — для Індії та Південно-Африканської Республіки.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/4t97hi>.

Таблиця D5.2. Динаміка частки жінок серед керівного персоналу шкіл за рівнями освіти (2015 і 2024)

	Дошкільна освіта		Початкова освіта		Базова середня освіта		Старша середня освіта	
	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Країни ОЕСР								
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія	98	97	84	83	45	55	36	41
Бельгія ¹	94	92	62	67	52	57	43	49
Канада ¹	x(3)	x(4)	63 ^d	64 ^d	x(3)	x(4)	63	64
Чилі	81	83	56	62	56	62	46	54
Колумбія ¹	x(3)	88	55 ^d	43 ^d	x(3)	x(4)	x(3)	x(4)
Коста-Рика ¹	x(3)	m	69 ^d	74	60	64	59	64
Чехія	m	m	m	m	m	m	m	m
Данія ¹	86	86	75	73	68	68	68	67
Естонія	m	m	m	m	m	m	m	m
Фінляндія	94	95	52	58	49	59	47	52
Франція ^{1,2}	86	87	61	69	50	57	42	49
Німеччина	m	m	m	m	m	m	m	m
Греція	98	98	43	55	43	55	32	44
Угорщина	98	99	78	79	78	78	54	58
Ісландія	97	97	76	85	76	85	m	73
Ірландія ^{1,3}	99	98	62	62	x(7)	x(8)	50 ^d	47 ^d
Ізраїль	m	m	69	73	60	67	49	54
Італія	a	a	x(5)	x(6)	84 ^d	86 ^d	53	62
Японія	62	64	21	29	8	16	9	15
Корея	94	96	42	52	26	41	10	22
Латвія	m	m	m	m	m	m	m	m
Литва	98	81	96	95	80	85	74	79
Люксембург	a	x(4)	48	45 ^d	x(7)	x(8)	30 ^d	43 ^d
Мексика	93	93	46	51	41	46	43	47
Нідерланди	48	68	48	68	29	43	34	50
Нова Зеландія	m	m	66	67	54	56	46	49
Норвегія	92	91	61	67	62	68	51	57
Польща	99	99	78	82	69	75	59	63
Португалія	m	m	m	m	m	m	m	m
Словаччина	100	99	87	90	87	72	61	68
Словенія ³	97	96	74	76 ^d	73	x(4)	59	64
Іспанія	m	m	m	m	m	m	m	m
Швеція	91	94	68	75	69	75	53	62
Швейцарія ⁴	67	67	61	64	35	40	27	35
Туреччина	m	a	m	a	m	a	m	a
Велика Британія ¹	m	m	78	79	49	55	55	56
Сполучені Штати	m	m	m	m	m	m	m	m
Середнє ОЕСР	89	90	64	67	56	61	46	53
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ								
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	m	88	m	82	m	72	m	62
Болгарія	96	m	81	87	75	x(8)	74	80 ^d
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	79	m	47	m	42	m	42
Румунія	98	97	75	82	66	69	60	67
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	79	m	46	m	46	m	39
Середнє ЄС-25	93	93	69	73	64	m	52	58
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Звітний період відрізняється від 2015: 2016 — для Колумбії, Коста-Рики, Великої Британії та Франції; 2017 — для Канади; 2018 — для Данії та Ірландії; 2019 — для Бельгії.

2. Дані про керівний персонал шкіл наведено в еквіваленті повної зайнятості (ЕПЗ), а не за фізичною кількістю осіб.

3. Дошкільна освіта включає програми освітнього розвитку дітей раннього віку (МСКО 01).

4. Старша середня освіта включає післясередню невищу освіту.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/4t97hi>.

Таблиця D5.3. Динаміка середньої частки повного робочого часу, яку відпрацьовують учителі, за рівнями освіти та статтю (2015 і 2024)

Розраховано як співвідношення кількості вчителів в еквіваленті повної зайнятості та загальної фізичної кількості вчителів; показує середню частку повного робочого навантаження в розрахунку на одного вчителя

	Дошкільна освіта		Початкова освіта		Середня освіта					
					Усього		Чоловіки		Жінки	
	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024	2015	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Країни ОЕСР										
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія	0,85	0,80	0,89	0,86	0,90	0,88	0,91	0,90	0,89	0,87
Бельгія	0,86	0,85	0,87	0,85	0,81	0,82	0,82	0,82	0,80	0,82
Канада ¹	x(3)	x(4)	0,79 ^d	0,90 ^d	0,79	0,90	0,77	0,88	0,80	0,90
Чилі	0,89	0,92	0,88	0,93	0,86	0,91	0,86	0,91	0,86	0,92
Колумбія ²	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Коста-Рика	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Чехія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Данія ²	0,91	0,89	0,84	0,84	0,86	0,85	0,85	0,85	0,87	0,85
Естонія ^{3,4}	0,94	0,97	0,84	0,87	0,74	0,80	0,66	0,76	0,77	0,81
Фінляндія	m	0,95	m	0,97	m	0,96	m	0,97	m	0,96
Франція ⁵	0,91	0,93	0,92	0,94	0,95	0,95	0,96	0,96	0,94	0,95
Німеччина	0,81	0,81	0,79	0,77	0,84	0,81	0,84	0,81	0,84	0,81
Греція ²	1,00	1,00	0,99	0,99	0,98	0,97	0,98	0,97	0,98	0,97
Угорщина	0,99	0,97	0,98	0,94	0,90	0,86	0,88	0,83	0,92	0,87
Ісландія ⁴	0,88	0,89	0,94	0,91	m	0,83	m	0,77	m	0,85
Ірландія ³	m	0,82	m	1,00	m	1,00	m	1,00	m	1,00
Ізраїль	m	m	0,81	1,26	m	m	m	m	m	m
Італія ⁴	0,94	0,93	0,97	0,95	0,91	0,91	0,90	0,91	0,91	0,92
Японія ⁴	0,92	0,89	0,96	0,94	0,90	0,89	m	m	m	m
Корея	0,99	0,94	0,88	0,90	0,91	0,91	0,97	0,94	0,87	0,89
Латвія	1,00	0,97	1,00	0,95	0,91	0,87	0,89	0,83	0,91	0,88
Литва	0,90	0,93	1,25	0,99	1,04	0,87	0,92	0,78	1,07	0,89
Люксембург	0,84	0,86	0,79	0,90	0,93	0,91	0,97	0,95	0,90	0,87
Мексика ²	1,00	1,00	1,00	1,00	0,60	0,59	0,62	0,60	0,60	0,59
Нідерланди	0,72	0,72	0,72	0,73	0,81	0,80	0,89	0,86	0,74	0,75
Нова Зеландія	0,78	0,78	0,88	0,88	0,89	0,90	0,91	0,91	0,88	0,89
Норвегія	0,90	0,95	0,86	0,85	0,87	0,86	0,88	0,86	0,86	0,87
Польща	0,90	0,95	0,95	0,95	0,88	0,92	0,83	0,89	0,90	0,94
Португалія ⁴	0,99	0,98	0,96	0,93	0,91	0,87	0,89	0,86	0,92	0,87
Словаччина	1,00	1,00	0,89	0,92	0,86	0,83	0,79	0,74	0,88	0,86
Словенія ²	0,98	0,99	0,97	0,98	0,98	0,96	0,98	0,95	0,98	0,96
Іспанія	0,94	0,94	0,94	0,94	0,94	0,93	0,93	0,93	0,94	0,93
Швеція	m	0,91	0,89	0,90	0,87	0,91	0,84	0,92	0,88	0,91
Швейцарія ⁴	0,69	0,65	0,65	0,62	0,67	0,64	0,72	0,68	0,62	0,61
Туреччина	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Велика Британія ^{2,6}	0,60	0,72	0,89	0,88	0,92	0,93	0,96	0,97	0,90	0,91
Сполучені Штати	0,92	0,96	0,94	0,97	0,96	0,97	0,96	0,98	0,95	0,97
Середнє ОЕСР	0,91	0,91	0,91	0,92	0,89	0,89	0,88	0,88	0,88	0,89
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ										
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Болгарія	1,00	1,00	1,00	0,99	0,97	0,97	0,96	0,96	0,98	0,97
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	0,98	0,98	0,96	0,94	0,73	0,75	0,71	0,72	0,74	0,76
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	0,85	m	0,83	m	0,77	m	0,78	m	0,76
Румунія	1,00	1,00	0,99	0,99	0,92	0,91	0,92	0,90	0,92	0,92
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	1,00	m	1,00	m	1,00	m	1,00	m	1,00
Середнє ЄС-25	0,93	0,92	0,93	0,92	0,89	0,89	0,88	0,88	0,89	0,89
Середнє G20	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. Співвідношення кількості вчителів в еквіваленті повної зайнятості (ЕПЗ) та їхньої фізичної кількості показує, якою мірою педагогічне навантаження забезпечується зайнятістю на повну або неповну ставку.

- Дані щодо початкової освіти включають базову середню освіту; дані щодо середньої освіти стосуються лише старшої середньої освіти.
- Звітний період відрізняється від 2015: 2016 — для Колумбії, Мексики та Великої Британії; 2017 — для Словенії; 2018 — для Греції та Данії.
- Дошкільна освіта включає програми освітнього розвитку дітей раннього віку (МСКО 01).
- Середня освіта включає післясередню невищу освіту.
- Лише державні та залежні від держави приватні заклади.
- Середня освіта включає лише загальноосвітні програми.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/4t97hi>.

Таблиця D5.4. Мінімальний рівень освіти, необхідний для вчителів, і частка вчителів, які відповідають мінімальним національним вимогам до рівня освіти, за рівнями освіти, на яких вони викладають (2024)

На основі національних мінімальних вимог до рівня освіти, чинних у 2024 році

	Мінімальний рівень за МСКО, необхідний для викладання			Частка вчителів, які відповідають мінімальним національним вимогам до рівня освіти (%)		
	Дошкільна освіта	Початкова освіта	Базова середня освіта	Дошкільна освіта	Початкова освіта	Базова середня освіта
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Країни ОЕСР						
Австралія ¹	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	m	97	98
Австрія	МСКО 5	МСКО 6	МСКО 7	m	m	m
Канада ²	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	x(6)	x(6)	94 ^d
Чилі	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	98	98	98
Колумбія ²	МСКО 4	МСКО 4	МСКО 6	99	96	99 ^d
Коста-Рика ¹	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	m	m	96
Чехія	МСКО 3	МСКО 7	МСКО 7	100	86	86
Данія	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	82	85	82
Естонія ^{3,4}	МСКО 5	МСКО 7	МСКО 7	90	76	82
Фінляндія ³	МСКО 6	МСКО 7	МСКО 7	75	84	85
Франція	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7	m	m	m
Німеччина ⁴	МСКО 6	МСКО 7	МСКО 7	64	73	80
Греція	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	m	m	m
Угорщина	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	98	99	99
Ісландія ^{1,5}	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7	m	m	41
Ірландія	МСКО 4	МСКО 6	МСКО 7	m	m	m
Ізраїль	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	87	80	98
Італія ¹	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7	m	m	90
Японія	МСКО 5	МСКО 6	МСКО 6	m	m	m
Корея	МСКО 5	МСКО 6	МСКО 6	100	100	100
Латвія	МСКО 5	МСКО 6	МСКО 6	95	96	96
Литва	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	75	95	96 ^d
Люксембург	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 7	70	88	74
Мексика	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	82	92	87
Нідерланди ¹	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	m	94	96
Нова Зеландія	m	МСКО 6	МСКО 6	m	90	93
Норвегія	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	91	84	85
Польща	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 7	100	100	95
Португалія ¹	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7	m	m	94
Словаччина ¹	МСКО 3	МСКО 7	МСКО 7	m	m	99
Словенія	МСКО 6	МСКО 7	МСКО 7	85	x(6)	79 ^d
Іспанія ¹	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 7	m	100	89
Швеція ^{2,5,6}	МСКО 6	МСКО 7	МСКО 7	69	35	63
Швейцарія	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 7	m	m	m
Туреччина	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	m	97	100
Сполучені Штати ¹	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	m	m	99
Інші учасники						
Фламандська спільнота (Бельгія)	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	99	99	96
Французька спільнота (Бельгія)	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	99	98	88
Англія (Велика Британія)	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	99	99	99 ^d
Шотландія (Велика Британія)	МСКО 7	МСКО 7	МСКО 7	m	m	m
Середнє ОЕСР						
				87	88	89
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ						
Аргентина	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	m	m	m
Бразилія	МСКО 3	МСКО 3	МСКО 6	100	100	91
Болгарія ²	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	97	99	99
Китай	МСКО 3	МСКО 3	МСКО 5	m	m	m
Хорватія ¹	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 7	m	m	95
Індія	МСКО 3	МСКО 3	МСКО 3	m	m	m
Індонезія	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	m	m	m
Перу	МСКО 5	МСКО 5	МСКО 5	100	100	99
Румунія ¹	МСКО 3	МСКО 3	МСКО 6	m	m	99
Саудівська Аравія	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	m	m	m
Таїланд	МСКО 6	МСКО 6	МСКО 6	m	m	m
Середнє ЄС-25						
				m	m	86
Середнє G20						
				m	m	m

Примітки.

— Дані про мінімальний рівень освіти, необхідний для вчителів, і частку вчителів, які відповідають національним кваліфікаційним стандартам, ґрунтуються переважно на анкеті TEACH, за якою збирають адміністративні дані, що їх подають країни, про найвищий рівень освіти вчителів і національні кваліфікаційні вимоги. Для обмеженої кількості країн, щодо яких дані TEACH відсутні, інформацію отримано з Міжнародного дослідження ОЕСР з питань викладання та навчання (TALIS) на основі самовзвітів учителів про найвищий здобутий рівень формальної освіти. Тому дані щодо цих країн не є повністю зіставними з даними з адміністративних джерел і їх слід інтерпретувати з обережністю.

— Мінімальний рівень освіти, необхідний для викладання на рівні старшої середньої освіти, стосується насамперед загальноосвітніх програм. Кваліфікаційні вимоги можуть різнитися залежно від спрямування програми та предмета викладання. Докладніше див. рисунок D5.4.

Мінімальні вимоги до рівня освіти з часом могли змінюватися. У деяких країнах учителі, які відповідали попереднім вимогам, можуть уже не відповідати чинним мінімальним вимогам до рівня освіти, хоча й надалі вважаються повністю кваліфікованими з огляду на їхній досвід або відповідно до національних нормативних актів.

– Стовець із часткою вчителів старшої середньої освіти, які відповідають мінімальним національним вимогам до рівня освіти, доступний лише онлайн. Це пов'язано з потребою обережно інтерпретувати такі дані з огляду на відмінності вимог між країнами, особливо між загальноосвітніми та професійними програмами.

– МСКО 7 відповідає ступеню магістра або еквівалентному рівню, МСКО 6 — ступеню бакалавра або еквівалентному рівню, МСКО 5 — короткому циклу вищої освіти, МСКО 4 — післясередній невищій освіти, а МСКО 3 — старшій середній освіти.

1. Дані ґрунтуються на TALIS і стосуються самозвітів учителів про найвищий здобутий рівень формальної освіти.

2. Звітний період відрізняється від 2024: 2025 — для Болгарії та Швеції; 2023 — для Колумбії; 2021 — для Канади.

3. Старша середня освіта включає післясередню невищу освіту.

4. Дошкільна освіта включає програми освітнього розвитку дітей раннього віку (МСКО 01).

5. Мінімальні вимоги до рівня освіти вчителів базової середньої освіти підвищено з рівня 6 до рівня 7 за МСКО, що зумовило нижчі зазначені частки.

6. Без урахування вчителів, які здобувають кваліфікацію, доповнюючи предметну підготовку педагогічною, і мають кваліфікацію рівня 6 за МСКО.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/4t97hi>.

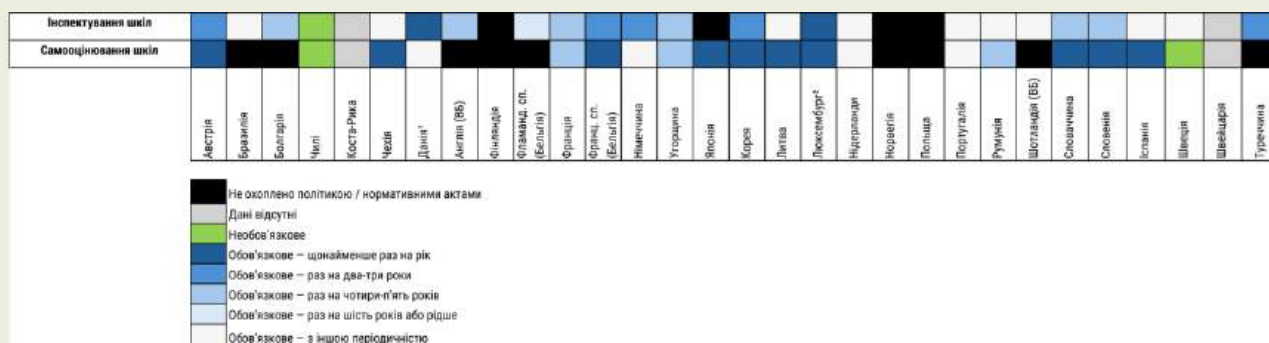
Розділ D6. Які механізми оцінювання шкіл застосовуються?

Ключові положення

- У більшості країн та економік, де інспектування шкіл, самооцінювання шкіл і звітування шкіл про дотримання встановлених вимог регулюються, ці процедури є обов'язковими. Якщо періодичність інспектування шкіл коливається від одного разу на рік до одного разу на шість років, то самооцінювання зазвичай проводиться щороку, хоча його періодичність може сягати й одного разу на п'ять років. Звітування про дотримання встановлених вимог найчастіше відбувається щороку або частіше.
- Інспектування та самооцінювання шкіл впливають на низку рішень щодо результатів діяльності шкіл і вчителів, допомоги вчителям в удосконаленні їхніх навичок, шкільного бюджету та оплати праці вчителів, причому найширший вплив на різні рішення має інспектування. І інспектування, і самооцінювання використовуються для оцінювання результатів діяльності та адміністрування шкіл, хоча інспектування — більшою мірою, а на умови праці вчителів обидва механізми впливають обмежено.
- Інспектування шкіл часто використовують як для вдосконалення роботи шкіл (формувальна мета), так і для визначення того, чи працюють вони відповідно до вимог (підсумкова мета), тоді як самооцінювання шкіл частіше використовують з формувальною, ніж з підсумковою метою.

Рисунок D6.1. Обов'язковість і періодичність інспектування та самооцінювання шкіл (2025)

Загальноосвітні програми, рівні початкової та середньої освіти



1. Лише рівні початкової та базової середньої освіти.

2. Лише рівень середньої освіти.

Дані див. у таблиці D6.1. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/hwzdp9>.

Контекст

Оцінювання в освіті може охоплювати широке коло питань, і для оцінювання якості та ефективності освітніх систем існує низка методів. Країни можуть поєднувати іспити та оцінювання учнів, інспектування шкіл, самооцінювання шкіл і звіти про дотримання шкільними закладами регіональних або національних правил і нормативних вимог. У цьому розділі проаналізовано інспектування шкіл, самооцінювання шкіл і звіти шкіл про дотримання встановлених вимог на рівнях початкової та середньої освіти з акцентом на державних закладах освіти. Він доповнює розділ D7, присвячений оцінюванню вчителів і керівників шкіл, а також розділ D6 видання *Education at a Glance 2023* (OECD, 2023^[1]), присвячений оцінюванню та іспитам учнів.

Ефективний моніторинг і оцінювання шкіл мають ключове значення для постійного поліпшення навчання учнів. Вони можуть надавати окремим школам, які визнано ключовою ланкою в поліпшенні результатів навчання, важливий зворотний зв'язок щодо того, як удосконалити свою практику. Оцінювання шкіл також розглядають як потенційний важіль змін, що може сприяти ухваленню рішень і розподілу ресурсів. Ця роль оцінювання шкіл набула особливого значення в міру того, як окремі школи отримують більшу автономію, а ринкові форми підзвітності стають дедалі важливішими (OECD, 2013^[2]). З передаванням повноважень на нижчі рівні зростає й потреба в тому, щоб школи звітували про якість своєї роботи. Процедури оцінювання шкіл, які можуть здійснюватися як самою школою (самооцінювання), так і зовнішніми щодо школи суб'єктами (інспектування), допомагають задовольнити

такі потреби підзвітності. Результати оцінювання шкіл можуть впливати на різні аспекти освітніх систем, зокрема на розподіл коштів між закладами освіти (частина C і розділ D6 видання *Education at a Glance 2021* (OECD, 2021^[3])), оплату праці вчителів і керівників шкіл (розділ D3), а також професійний розвиток персоналу (OECD, 2025^[4]) і розділ D7 видання *Education at a Glance 2022* (OECD, 2022^[5])).

Інші висновки

- Інспектування шкіл, як правило, є найбільш стандартизованою процедурою, тоді як самооцінювання шкіл структуроване менш послідовно. Обидві процедури здебільшого розробляються та організовуються на центральному рівні або рівні штату — виключно або спільно з іншими рівнями управління.
- Неподання звітів про дотримання встановлених вимог має наслідки, які можна примусово застосувати, — від нагадувань до фінансових санкцій.
- Інспектування шкіл найчастіше стосується дотримання правил, а також якості лідерства та управління, тоді як самооцінювання шкіл найчастіше охоплює якість навчання учнів і забезпечення їхнього добробуту. Звіти про дотримання встановлених вимог зазвичай містять дані про контингент учнів, кваліфікацію вчителів, навчальну програму, безпеку, приміщення, а також підсумковий бюджет або фінансовий аудит за попередній рік.
- Результати інспектування шкіл передаються насамперед адміністрації шкіл та органам управління освітою вищого рівня, але також часто — класним учителям і батькам. У меншій кількості країн вони також доводяться до відома засобів масової інформації, широкої громадськості та учнів. Результати самооцінювання шкіл часто передаються всім категоріям адресатів. Звіти про дотримання встановлених вимог найчастіше надаються центральному органу управління освітою або уряду, хоча між країнами існують значні відмінності.
- Органам управління освітою вищого рівня та адміністрації шкіл результати інспектування та самооцінювання шкіл здебільшого надають у паперовій формі (лист або звіт). Для поширення результатів інспектування серед інших адресатів частіше використовують вебсайти, тоді як результати самооцінювання шкіл надаються цим групам частіше на запит.
- Школу, яку за результатами інспектування визнано такою, що має низькі результати, зазвичай чекає подальше оцінювання, а її персонал часто має пройти обов'язкове навчання, тоді як у більшості країн низькі результати, виявлені під час самооцінювання, не мають жодних наслідків.

Аналіз

У цьому розділі проаналізовано оцінювання шкіл початкової та середньої освіти за допомогою інспектування, самооцінювання та звітування про дотримання встановлених вимог у 30 країнах та економіках, що взяли участь в опитуванні щодо оцінювання вчителів, керівників шкіл і шкіл. Результати опитування щодо оцінювання вчителів і керівників шкіл наведено в розділі D7, а огляд різних форм оцінювання шкіл, учителів і керівників шкіл, які використовують країни, — у вставці D6.1.

Цей аналіз стосується початкової та середньої освіти загалом, і в більшості країн школи оцінюють однаково на рівнях початкової, базової середньої та старшої середньої освіти. Проте в кількох країнах (Данії, Литві, Люксембурзі, Норвегії та Словенії) між рівнями освіти існують певні відмінності. У таких випадках в аналізі зазначено рівень освіти, на якому вони проявляються, але загалом основну увагу зосереджено на рівні базової середньої освіти.

Вставка D6.1. Огляд наявності та використання оцінювання шкіл, учителів і керівників шкіл

Наявність оцінювання

Наявність державної політики або нормативних актів щодо оцінювання вчителів і керівників шкіл та шкіл (через інспектування, самооцінювання або звітування шкіл) істотно різниться між країнами та економіками. Загалом серед країн та економік, щодо яких є дані, вирізняються дві групи.

Приблизно в трьох чвертях цих країн та економік нормативна база охоплює оцінювання вчителів і керівників шкіл. У половині з них нормативна база охоплює також інспектування, самооцінювання шкіл і звітування про дотримання встановлених вимог (Іспанія, Корея, Литва, Німеччина, Румунія, Словенія, Угорщина, Французька спільнота Бельгії, Франція, Чехія та Чилі). В іншій половині (Австрія, Англія (Велика Британія), Болгарія, Бразилія, Люксембург, Польща, Словаччина, Туреччина, Фламандська спільнота Бельгії, Швеція та Японія) нормативні акти охоплюють або лише деякі форми оцінювання шкіл, або деякі форми оцінювання вчителів і керівників шкіл (таблиці D6.1 і D6.4, а також таблиця D7.1 у розділі D7).

В одній чверті країн та економік нормативна база охоплює лише оцінювання шкіл. У Данії, Нідерландах і Португалії формально врегульовано всі три види оцінювання шкіл, тоді як у Норвегії, Фінляндії та Шотландії (Велика Британія) нормативні акти охоплюють лише деякі з них. Це не означає, що в цих країнах учителів і керівників шкіл не оцінюють, оскільки там можуть існувати подібні практики (наприклад, у Нідерландах) (таблиці D6.1 і D6.4, а також таблиця D7.1 у розділі D7).

Використання оцінювання з формувальною та підсумковою метою

Загалом що ширше нормативне регулювання охоплює процедури оцінювання, то інтенсивніше оцінювання використовують як з формувальною, так і з підсумковою метою (вставка D6.3 і вставка D7.4 у розділі D7). Країни та економіки, у яких нормативні акти охоплюють увесь спектр оцінювання (оцінювання вчителів і керівників шкіл, інспектування шкіл, самооцінювання та звітування про дотримання встановлених вимог), зазвичай повідомляють про інтенсивніше використання цих видів оцінювання як з формувальною, так і з підсумковою метою, ніж країни, де охоплено лише деякі з них. Наприклад, Франція повідомляє про високий або помірний рівень використання всіх видів оцінювання з обома цілями, за винятком оцінювання керівників шкіл, яке з підсумковою метою використовується лише обмежено. Французька спільнота Бельгії та Іспанія також повідомляють про відносно високий рівень використання різних видів оцінювання з обома цілями.

Країни та економіки, у яких нормативні акти охоплюють або деякі види оцінювання шкіл, або деякі форми оцінювання вчителів і керівників шкіл, також використовують ці види оцінювання як з формувальною, так і з підсумковою метою, хоча й меншою мірою. Більшість із них повідомляють, що деякі види оцінювання використовуються з підсумковою або формувальною метою мало або взагалі не використовуються. Проте в цій групі баланс між формувальною та підсумковою метою для різних видів оцінювання, як правило, є відносно рівномірним. Наприклад, Словаччина повідомляє про високий рівень використання кожного виду оцінювання як з формувальною, так і з підсумковою метою. Так само Болгарія повідомляє про помірний рівень використання оцінювання керівників шкіл і високий рівень використання інспектування шкіл з обома цілями.

Країни, у яких нормативна база охоплює всі види оцінювання шкіл, але не оцінювання вчителів і керівників шкіл (Данія, Нідерланди та Португалія), зазвичай повідомляють про високий або помірний рівень використання інспектування та самооцінювання шкіл з формувальною метою і меншою мірою — з підсумковою. Країни та економіки, у яких нормативні акти охоплюють лише деякі види оцінювання шкіл (Норвегія, Фінляндія та Шотландія (Велика Британія)), як правило, повідомляють про обмеженіше використання оцінювання як з формувальною, так і з підсумковою метою.

Джерело: таблиці D6.1 і D6.4; таблиці D6.5 і D6.6, доступні онлайн; таблиці D7.1 і D7.4 у розділі D7.

Інспектування шкіл

Інспектування шкіл — це обов'язкова формальна процедура зовнішнього оцінювання, метою якої є забезпечення підзвітності шкіл. Інспектування шкіл початкової та середньої освіти регулюється державною політикою або нормативними актами у 24 із 30 країн та економік, щодо яких є інформація. Наявність і порядок інспектування шкіл істотно різняться між країнами (таблиця D6.1) і можуть залежати від мети цих процедур, зокрема від того, чи використовуються вони з підсумковою та формувальною метою (вставка D6.3).

Вимоги та періодичність

Інспектування шкіл є обов'язковим в усіх 24 країнах та економіках, де для нього існує офіційна нормативна база, за винятком Чилі. У Бразилії, а також у Фламандській і Французькій спільнотах Бельгії інспектування шкіл є складовою процесу акредитації шкіл, тобто надання визнання або підтвердження того, що школа відповідає встановленим мінімальним стандартам або перевищує їх, що може пояснювати обов'язковий характер цієї процедури. У 10 країнах та економіках інспектування спрямоване саме на школи з низькими результатами (визначені, наприклад, за результатами попереднього оцінювання). Лише у Фламандській і Французькій спільнотах Бельгії інспектування шкіл одночасно є складовою процесу акредитації та спрямоване лише на школи з низькими результатами (таблиця D6.1).

Періодичність інспектування шкіл істотно різниться між країнами — від одного разу на рік у Данії (на рівнях початкової та базової середньої освіти) і Люксембурзі (на рівні середньої освіти) до одного разу на шість років у Фламандській спільноті Бельгії. Найпоширенішою є періодичність один раз на три роки (в Австрії, Кореї, Туреччині та Французькій спільноті Бельгії) або один раз на п'ять років (у Болгарії, Словаччині, Словенії, Угорщині та Франції). Проте у восьми інших країнах застосовується інша періодичність, що не обов'язково означає однакову частоту інспектування для всіх шкіл. Наприклад, у Швеції частоту інспектування шкіл визначають на основі оцінювання ризиків: школи з вищим рівнем ризику інспектують частіше. У Чехії цикл інспектування шкіл може становити від трьох до п'яти, семи або дев'яти років залежно від результатів останнього інспектування та інших критеріїв (зокрема пропозицій, скарг або запитів), а віднесення школи до певного циклу не є сталим. У Шотландії (Велика Британія) школи для інспектування обирають на основі вибіркового підходу (рисунки D6.1 і таблиця D6.1).

Організація

В усіх країнах, щодо яких є інформація, інспектування шкіл є стандартизованим за своєю організацією. У двох третинах країн та економік його розробляють і організовують виключно на центральному рівні або рівні штату. В інших країнах його розробляють і організовують на центральному рівні або рівні штату спільно з органами управління освітою на рівні провінції / регіону (в Австрії, Туреччині та Франції) або на місцевому рівні (у Бразилії) чи на обох цих рівнях (у Кореї). У Люксембурзі (на рівні середньої освіти), Португалії, Франції та Чилі до організації інспектування залучаються також шкільні ради або комітети (таблиця D6.1).

У більшості країн та економік, де проводиться інспектування шкіл (у 20 із 24), воно є чітко структурованим: у кожній школі виконуються подібні дії на основі визначеного набору інструментів збирання даних. У Болгарії, Франції та Швеції інспектування структуроване лише частково, тобто дії в різних школах можуть певною мірою відрізнятися. Оскільки в цих країнах інспектування спрямоване на школи з низькими результатами, його заходи можуть коригуватися з урахуванням результатів діяльності конкретної школи (таблиця D6.1).

У більшості систем (у 15 країнах та економіках) інспектування шкіл здійснюють групи інспекторів. Словенія — єдина країна, де інспектування шкіл здійснює виключно один інспектор. Ще в шести країнах інспектування проводить або одна особа, або група. Попри таку різноманітність у способі проведення, у чотирьох із цих країн інспектування є чітко структурованим, а у двох інших — частково структурованим (таблиця D6.1).

Охоплені напрями та поширення результатів

Інспектування шкіл може охоплювати багато аспектів діяльності школи. Найпоширенішими напрямками, які систематично охоплює інспектування, є дотримання правил і нормативних вимог (завжди охоплюється у 20 країнах та економіках), а також якість лідерства та управління (завжди охоплюється в 19). Далі йдуть якість викладання, якість навчання учнів, якість забезпечення добробуту учнів, якість навчальної програми та навчальних матеріалів, а також відповідність плану розвитку школи або шкільним проєктам — кожен із цих напрямів систематично охоплюється в 16 або 17 країнах та економіках. Управління фінансами школи є менш поширеним напрямом, який завжди охоплюється інспектуванням лише в дев'яти країнах та економіках. Деякі країни завжди охоплюють під час інспектування шкіл й інші теми. Наприклад, інспектування шкіл може також охоплювати найкращі практики підвищення морального духу державних службовців і формування проактивної культури державної служби в Кореї, кадрову політику та професійний розвиток у Фламандській спільноті Бельгії, а також інституційну спроможність у Румунії (рисунок D6.2 і таблиця D6.2).

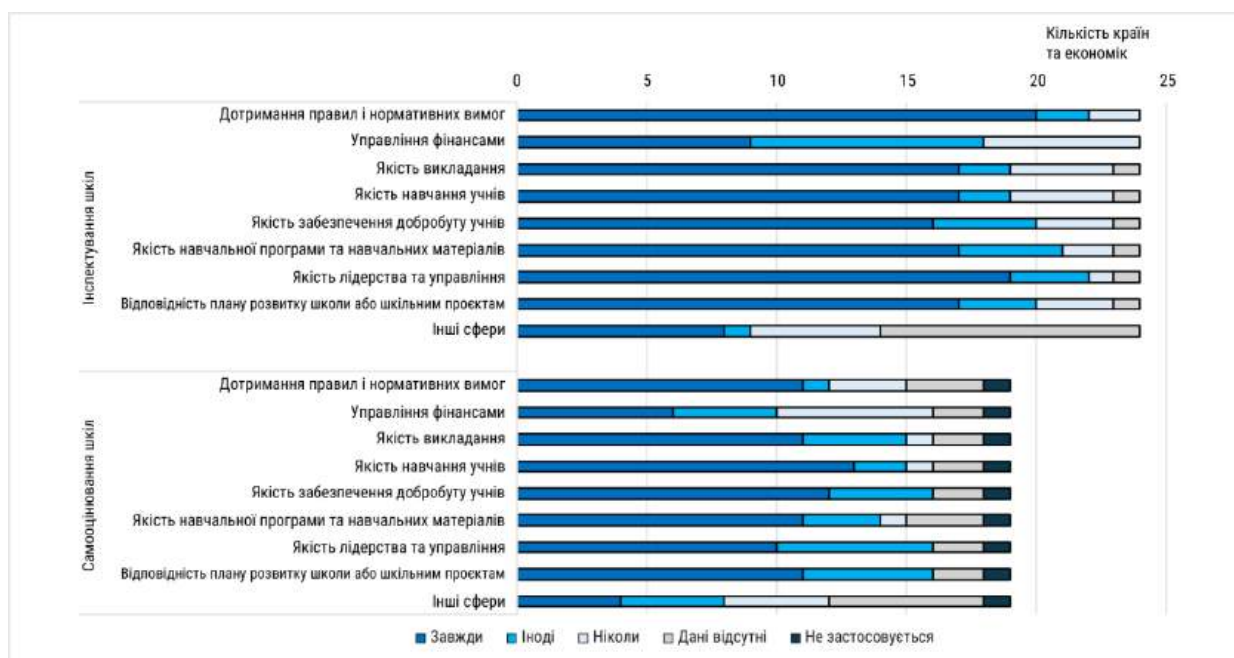
Звіти, які складають після інспектування шкіл, охоплюють теми, що завжди входять до інспектування, але можуть також містити теми, які не розглядаються систематично під час кожного інспектування. Наприклад, у Люксембурзі інспектування шкіл середньої освіти іноді охоплює якість навчальної програми та навчальних матеріалів, якість лідерства та управління, а також відповідність плану розвитку школи або шкільним проєктам, і в такому разі ці теми включають до звіту (таблиця D6.2 і видання *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>)).

Як і можна було очікувати, результати інспектування шкіл безпосередньо передаються насамперед адміністрації шкіл (у 21 країні та економіці), а також органам управління освітою вищого рівня (у 18). Проте в більшості країн їх також доводять до відома класних учителів (у 17) і батьків (у 16). Засобом масової інформації та широкій громадськості (у 13 країнах та економіках), а також учням (у 10) результати надаються рідше. Найпоширеніший спосіб поширення результатів залежить від адресата. Якщо органам управління освітою вищого рівня та адміністрації шкіл результати здебільшого надаються в паперовій формі (наприклад, у вигляді листа або звіту), то для інших адресатів частіше використовують вебсайт уряду або органу управління освітою. Рідше класні вчителі, батьки, учні, засоби масової інформації чи широка громадськість отримують результати лише на запит — так відбувається у двох–шести країнах залежно від адресата (таблиця D6.5, доступна онлайн).

Деякі країни використовують різні підходи до поширення результатів серед різних адресатів. Наприклад, у Болгарії органи управління освітою вищого рівня та адміністрація шкіл отримують результати інспектування у вигляді звіту, тоді як батьки, учні, засоби масової інформації та широка громадськість можуть ознайомитися з ними на вебсайті. Учителям результати також надаються, але лише на запит. Натомість в інших країнах результати завжди передаються всім зацікавленим сторонам однаковим способом. Наприклад, у Нідерландах результати безпосередньо доводяться до відома всіх адресатів через вебсайт. У Чехії результати також доступні для всіх адресатів на вебсайті, хоча органам управління освітою вищого рівня та адміністрації шкіл їх також безпосередньо надають у паперовій формі (таблиця D6.5, доступна онлайн).

Рисунок D6.2. Напрями, охоплені інспектуванням і самооцінюванням шкіл (2025)

Загальноосвітні програми, рівні початкової та середньої освіти



Дані див. у таблиці D6.2. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/hwzdp9>.

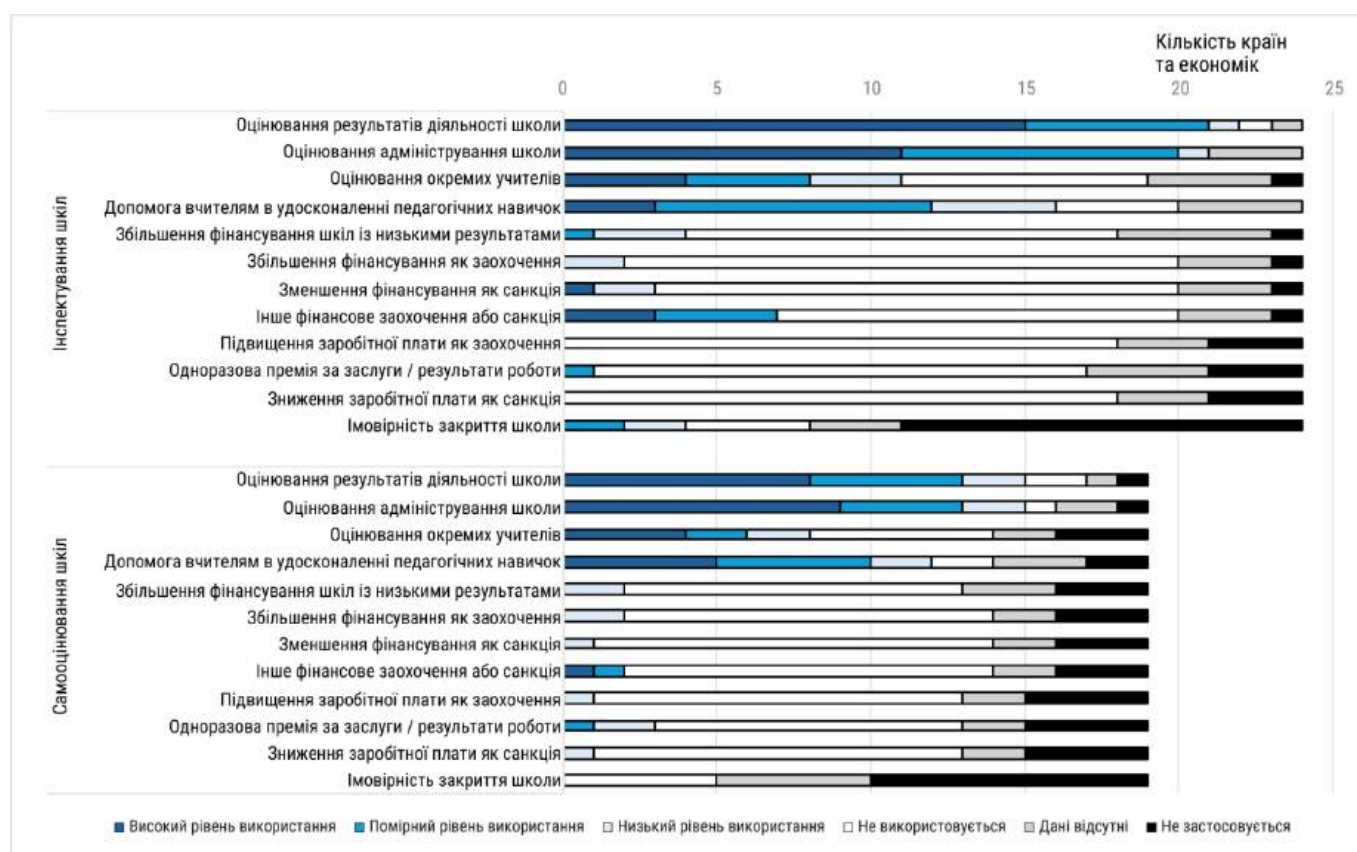
Рівень впливу

Результати інспектування шкіл найчастіше використовують для оцінювання результатів діяльності та адміністрування шкіл. Майже в усіх країнах, щодо яких є інформація, результати інспектування шкіл можуть мати помірний або високий рівень впливу на загальне оцінювання як результатів діяльності школи, так і її адміністрування. Низький рівень впливу на ці два напрями вони мають лише в Люксембурзі (на рівні середньої освіти), а Словенія — єдина країна, яка взагалі не використовує результати інспектування шкіл для оцінювання результатів їхньої діяльності (рисунок D6.3 і таблиця D6.3).

Результати інспектування шкіл можуть впливати й на інші рішення. Їхній вплив на вчителів зазвичай обмежений. У третині країн та економік їх використовують на помірному або високому рівні для оцінювання окремих учителів, а в половині — для допомоги вчителям в удосконаленні педагогічних навичок. Проте вони рідко впливають на рішення щодо оплати праці або премій учителів: лише Корея використовує їх для ухвалення рішень про одноразові премії за результатами роботи (рисунок D6.3 і таблиця D6.3).

Рисунок D6.3. Вплив інспектування та самооцінювання шкіл на управління школою (2025)

Загальноосвітні програми, рівні початкової та середньої освіти



Примітка. Рівень впливу на оцінювання шкіл і вчителів відображає, якою мірою інспектування та самооцінювання шкіл впливають на загальні результати оцінювання.

Дані див. у таблиці D6.3. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/hwzdp9>.

Результати інспектування шкіл, як правило, також мають лише обмежений вплив на розмір шкільного бюджету. Проте в Нідерландах вони мають високий рівень впливу на рішення про зменшення фінансування шкіл як санкцію, якщо кілька послідовних інспектувань не привели до необхідних поліпшень, а інші інструменти підвищення результативності (як-от продовження періоду відновлення) виявилися неефективними. В Австрії результати також мають помірний рівень впливу на рішення про збільшення фінансування для підтримки шкіл із низькими результатами (таблиця D6.3).

У кількох країнах результати інспектування використовують обмежено (у Нідерландах і Фламандській спільноті Бельгії) або помірно (у Чехії та Швеції) під час ухвалення рішень про закриття шкіл. Наприклад, у Фламандській спільноті Бельгії рішення про закриття може бути наслідком систематично низьких результатів школи, тобто одного інспектування для такого рішення недостатньо (таблиця D6.3). Ширші наслідки для шкіл, низькі результати яких виявлено під час інспектування або самооцінювання, докладніше розглянуто у вставці D6.2.

Вставка D6.2. Наслідки низьких результатів для шкіл

Якщо результати інспектування або самооцінювання засвідчують, що школа має низькі результати, це може мати для неї низьку наслідків.

Низькі результати за підсумками інспектування

Низькі результати за підсумками інспектування зазвичай зумовлюють подальше оцінювання школи. Так відбувається в 19 із 24 країн та економік, у яких існує нормативно-правова база для інспектування шкіл. Більш ніж у третині країн та економік застосовується також обов'язкове навчання персоналу школи з низькими результатами (таблиця D6.5, доступна онлайн).

У кількох випадках низькі результати мають для школи фінансові наслідки — чи то збільшення фінансування як захід підтримки, чи то його зменшення як санкція. Чилі — єдина країна, де низькі результати можуть призвести як до збільшення, так і до зменшення фінансування. В інших випадках низькі результати можуть зумовити збільшення фінансування в Австрії, Англії (Велика Британія) та Французькій спільноті Бельгії, а зменшення фінансування — у Нідерландах і Фламандській спільноті Бельгії. Наприклад, у Фламандській спільноті Бельгії дві негативні оцінки використання школою ресурсів, призначених для підтримки рівних освітніх можливостей, призводять до скорочення відповідних ресурсів (тобто частини додаткових штатних одиниць, виділених з огляду на кількість учнів із неблагополучних родин у школі).

У третині країн та економік низькі результати школи мають також інші наслідки. Деякі з них передбачають заходи для поліпшення результатів школи — через пропозиції щодо навчання (Франція), визначення цілей розвитку (Німеччина та Шотландія (Велика Британія)) або рекомендації та настанови щодо поліпшення результатів (Литва). Це може означати звільнення від відповідальності або її пом'якшення для державних службовців, які діяли без умисного порушення або грубої недбалості (Корея), чи пропозицію звільнити керівника школи (Чехія). До наслідків належать також штрафи для школи (Швеція) або навіть закриття школи в разі систематично низьких результатів (Фламандська спільнота Бельгії) (таблиця D6.5, доступна онлайн).

Низькі результати за підсумками самооцінювання

На відміну від інспектування, у більшості країн низькі результати школи, виявлені під час самооцінювання, не мають наслідків. Якщо ж вони є, то низькі результати зумовлюють подальше оцінювання в семи країнах та економіках, а обов'язкове навчання персоналу школи — у чотирьох. Лише Португалія повідомляє про будь-які фінансові наслідки.

Водночас сім країн та економік повідомляють про інші види реагування на низькі результати. Наприклад, у Німеччині результати самооцінювання шкіл допомагають школам визначити цілі розвитку, які мають бути інтегровані в їхню поточну роботу з розвитку якості. У Кореї результати оцінювання використовують для розроблення освітніх планів на наступний рік або середньо- та довгострокових стратегій розвитку, що може потребувати подальших консультацій з боку провінційного управління освіти. У Словенії школа має розробити план дій щодо поліпшення, оскільки школи забезпечують якість шляхом визначення цілей (таблиця D6.5, доступна онлайн).

У деяких країнах школи можуть також певною мірою впливати на окремі аспекти інспектування або контролювати їх. Португалія, Румунія, Франція та Шотландія (Велика Британія) повідомили про помірний рівень такого впливу (таблиця D6.3). Наприклад, у Португалії школи можуть звернути увагу на аспекти, які вони вважають важливими і які не було оцінено, для їх аналізу на вищому рівні. У Шотландії (Велика Британія) від шкіл збирають відгуки про процедуру інспектування та її вплив на підтримку поліпшень на рівні школи. У Румунії школи можуть відмовитися від певних груп оцінювачів і обрати період оцінювання (таблиця D6.3).

Самооцінювання шкіл

Самооцінювання школи — це систематичний аналіз, який школа здійснює щодо якості навчання та освітніх послуг, які вона надає, а також щодо її результатів. Рамка для самооцінювання шкіл передбачена державною політикою або офіційними документами в 19 із 30 країн та економік, щодо яких є інформація (таблиця D6.1).

І самооцінювання, і інспектування шкіл оцінюють якість освіти та сприяють удосконаленню роботи шкіл, аналізуючи практики викладання, результати навчання та організаційну ефективність. Проте вони різняться за метою та способом здійснення. Якщо інспектування шкіл — це обов'язкова зовнішня форма оцінювання, яку проводять інспектори, то самооцінювання — це внутрішній формувальний процес, під час якого школи систематично аналізують власну діяльність, щоб визначити сильні сторони, напрями розвитку та пріоритети для вдосконалення (докладніше про використання самооцінювання з підсумковою та формувальною метою див. у вставці D6.3).

Вимоги та періодичність

Як і інспектування, врегульоване самооцінювання є для шкіл обов'язковим майже в усіх країнах та економіках, які його застосовують, за винятком Чилі та Швеції. Чилі — єдина країна, де ні самооцінювання, ні інспектування шкіл не є обов'язковими (обидві процедури також спрямовані на школи з низькими результатами). Самооцінювання є складовою процесу акредитації шкіл у Румунії та Французькій спільноті Бельгії. У Французькій спільноті Бельгії воно також спрямоване на школи з низькими результатами (таблиця D6.1).

Майже в половині країн та економік, де самооцінювання шкіл регулюється нормативними актами (у 9 із 19), його проводять один раз на рік. Проте періодичність самооцінювання істотно різниться між країнами. У Японії його організовують частіше ніж раз на рік, тоді як в Румунії, Угорщині та Франції — раз на п'ять років (рисунки D6.1 і таблиця D6.1).

Організація

Самооцінювання шкіл є менш структурованим і стандартизованим, ніж інспектування. Більш ніж у половині з 19 країн та економік самооцінювання шкіл розробляють і стандартизують на центральному рівні або шкільні ради чи комітети. Як і інспектування, самооцінювання шкіл може організовуватися або виключно цими органами, або спільно з іншими рівнями управління. У восьми країнах його розробляють і стандартизують як центральні органи влади, так і шкільні ради або комітети (таблиця D6.1).

Лише шість країн повідомили, що самооцінювання шкіл у них є чітко структурованим, тобто всі процедури самооцінювання передбачають подібні дії. Натомість у половині країн та економік (у 9 із 19) воно структуроване частково, тобто його можна адаптувати до потреб окремих шкіл. Нідерланди та Словенія — єдині країни, де самооцінювання не є структурованим. У Нідерландах самооцінювання є для шкіл обов'язковим, але рішення про спосіб його проведення ухвалюють шкільні ради, що може зумовлювати відмінності між школами. У Словенії існують рекомендації, але вони не є обов'язковими нормами щодо того, як школи мають проводити самооцінювання. Водночас триває розроблення рамки самооцінювання зі стандартами та показниками (таблиця D6.1).

Самооцінювання шкіл можуть проводити різні групи учасників. Приблизно у двох третинах країн та економік до нього залучають адміністрацію школи та/або батьків (у 13–14 із 19). Класних учителів залучають приблизно в третині країн та економік, а учнів — більш ніж у чверті. Наприклад, у Франції процес самооцінювання організовують директори шкіл, а класні вчителі та всі зацікавлені сторони школи беруть у ньому участь, відповідаючи на цільові опитування, аналізуючи їхні результати або працюючи в робочих групах. Менш ніж у чверті країн та економік у самооцінюванні можуть брати участь й інші групи. Наприклад, у Кореї школа може створити комісію із самооцінювання, до складу якої входять зовнішні експерти та представники громади; у Литві до нього можуть долучатися також соціальні партнери (державні та неурядові установи, організації, організації підтримки, як-от муніципальні психолого-педагогічні служби, освітні центри, а також місцеві підприємства, з якими школа має угоди про співпрацю). У Швеції до самооцінювання залучаються також представники місцевих органів управління освітою або органів влади (таблиця D6.1).

Охоплені напрями та поширення результатів

Більшість із восьми напрямів, розглянутих у таблиці D6.5 (доступній онлайн), систематично охоплюються під час самооцінювання в більшості з 19 країн та економік. Найпоширенішими напрямками є якість навчання учнів (завжди охоплюється в 13 країнах та економіках) і якість забезпечення добробуту учнів (завжди охоплюється в 12). Дотримання правил і нормативних вимог, якість викладання, якість навчальної програми та навчальних матеріалів, якість лідерства та управління, а також відповідність плану розвитку школи або шкільним проектам також широко й систематично охоплюються — кожен у 10 або 11 країнах та економіках. Управління фінансами завжди охоплюється самооцінюванням менш ніж у третині країн та економік, а в кількох країнах самооцінювання систематично стосується й інших тем. Наприклад, у Чехії воно охоплює також профілактику соціально-патологічних явищ; ризикову поведінку; забезпечення підтримки дітей, учнів і студентів з особливими освітніми потребами, обдарованих учнів і тих, хто має право на мовну підготовку; безперервний професійний розвиток педагогічного та непедагогічного персоналу; а також діяльність школи та її публічне представлення. У Кореї самооцінювання може охоплювати також партнерство школи з громадою, культуру шкільного самоврядування та інші пов'язані практики (рисунок D6.2 і таблиця D6.5, доступна онлайн).

Звіти, які складають за результатами самооцінювання, охоплюють теми, що завжди розглядаються під час цього процесу, але можуть стосуватися й інших тем. Загалом теми, які розглядаються під час самооцінювання школи, узгоджуються зі змістом звіту (таблиця D6.5, доступна онлайн).

У більшості країн та економік (у 10–14 із 19) результати самооцінювання шкіл у тій чи іншій формі передаються органам управління освітою вищого рівня, адміністрації шкіл, класним учителям, батькам, учням, а також засобам масової інформації та широкій громадськості. Найчастіше їх безпосередньо надають органам управління освітою вищого рівня, адміністрації шкіл і класним учителям (у 12–14 країнах та економіках). Органи управління освітою вищого рівня та адміністрація шкіл здебільшого отримують результати в паперовій формі, наприклад у вигляді листа або звіту, хоча в кількох країнах — через вебсайт або на запит (для обох груп у Словаччині та для органів управління освітою вищого рівня в Австрії). Учителям результати найчастіше безпосередньо надають у паперовій формі, але в деяких країнах — також на запит. У Кореї, Румунії та Чехії вчителі отримують результати безпосередньо через вебсайт уряду або органу управління освітою (таблиця D6.5, доступна онлайн).

У небагатьох країнах результати також безпосередньо надаються учням і засобам масової інформації чи широкій громадськості — або в паперовій формі (у трьох-чотирьох країнах та економіках), або через вебсайт уряду чи органу управління освітою (у трьох країнах та економіках). Проте найчастіше цим групам їх надають на запит (у чотирьох країнах для кожної групи). Спосіб поширення результатів може залежати від адресата. Наприклад, у Франції батькам і учням результати надають на запит, а засобам масової інформації не надають. В Угорщині їх надають на запит батькам і засобам масової інформації, але не учням. У Люксембурзі батькам і учням їх безпосередньо надають у паперовій формі, а засобам масової інформації — на запит (таблиця D6.5, доступна онлайн).

Більшість країн та економік надають результати різним адресатам у різних формах. Проте деякі країни завжди поширюють результати серед усіх зацікавлених сторін однаково. Наприклад, у Португалії результати завжди безпосередньо надаються у вигляді паперового звіту, у Румунії — через вебсайт, а в Словаччині — лише на запит (таблиця D6.5, доступна онлайн).

Рівень впливу

Вплив самооцінювання шкіл, вочевидь, є обмеженішим, ніж вплив інспектування. Лише 13 із 19 країн та економік повідомляють про помірний або високий рівень використання самооцінювання шкіл у загальному оцінюванні результатів діяльності та адміністрування шкіл, причому рівень використання для обох цілей у різних країнах подібний (рисунок D6.3 і таблиця D6.3). Наслідків для шкіл, низькі результати яких виявлено під час самооцінювання, також менше, ніж у разі інспектування (вставка D6.2).

Оцінювання окремих учителів і допомога вчителям в удосконаленні педагогічних навичок — ще два напрями, на які самооцінювання шкіл може впливати більшою мірою. Від шести до десяти країн повідомляють про помірний або високий рівень використання самооцінювання шкіл у цих напрямках (рисунок D6.3 і таблиця D6.3).

Процеси самооцінювання значною мірою контролюють самі школи. Із 19 країн та економік, де школи зобов'язані проводити самооцінювання, 9 повідомили, що школи мають високий рівень впливу на цей процес, 4 — помірний, а 3 — низький (таблиця D6.3).

Вставка D6.3. Підсумкова та формувальна мета оцінювання шкіл

На рисунку D6.4 зіставлено, якою мірою країни використовують оцінювання з формувальною або підсумковою метою. Мета формувального оцінювання — «удосконалити», а підсумкового — «довести». Інакше кажучи, формувальне оцінювання аналізує процес реалізації і спрямоване на отримання інформації, яку можна використати для підвищення ефективності роботи вчителів, керівництва школи або школи загалом. Воно є більш доречним для внутрішніх адресатів. Підсумкове оцінювання часто проводять наприкінці програми або принаймні тоді, коли вже доступні довгострокові результати. Підсумкове оцінювання тісно пов'язане з підзвітністю органам управління освітою вищого рівня та адресатам за межами школи.

Інспектування шкіл

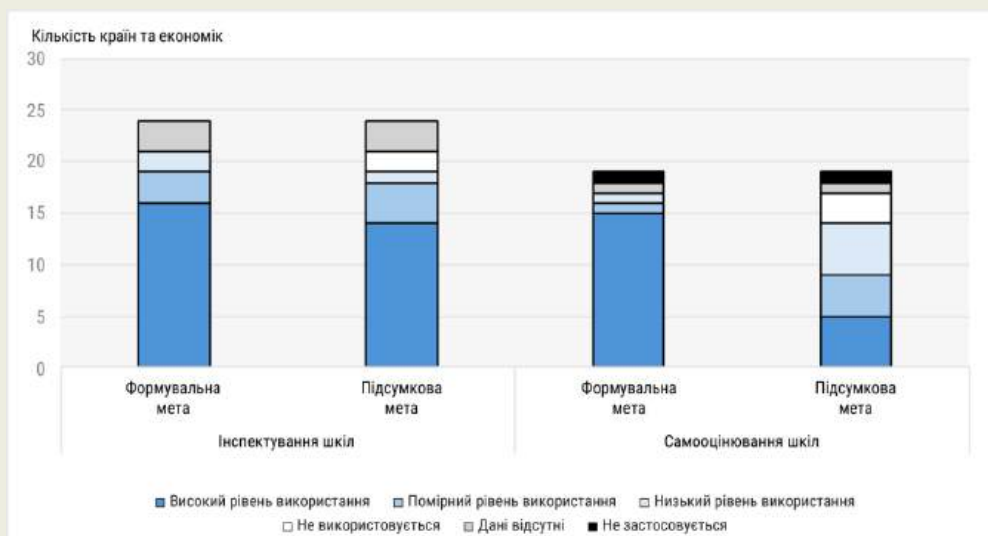
Інспектування шкіл часто використовують як з формувальною, так і з підсумковою метою (рисунок D6.4). Литва та Португалія — єдині країни, де інспектування шкіл використовують (на високому рівні) лише з формувальною метою. У 19 країнах та економіках, де інспектування використовують з обома цілями, рівень його використання для кожної з них може різнитися. У більшості випадків рівень використання для обох цілей подібний: від низького в Угорщині та помірного в Шотландії (Велика Британія) до високого в 11 країнах та економіках. Лише в шести країнах інспектування шкіл використовують різною мірою з формувальною та підсумковою метою. В Австрії, Іспанії, Нідерландах, Франції та Чехії рівень використання інспектування з формувальною та підсумковою метою поєднує помірний і високий, тоді як у Німеччині рівень його використання з підсумковою метою високий, а з формувальною — низький (таблиця D6.5, доступна онлайн).

Самооцінювання шкіл

Натомість самооцінювання шкіл частіше використовують з формувальною, ніж з підсумковою метою. Із 19 країн та економік, що застосовують таке оцінювання, 16 повідомляють про помірний або високий рівень його використання з формувальною метою і лише 9 — про подібний рівень використання з підсумковою метою. І навпаки, усі країни, які на помірному або високому рівні використовують самооцінювання з підсумковою метою, використовують його на помірному або високому рівні і з формувальною метою (рисунок D6.4 і таблиця D6.5, доступна онлайн).

Рисунок D6.4. Підсумкова та формувальна мета оцінювання шкіл

Загальноосвітні програми, рівні початкової та середньої освіти



Примітка. «Формувальна» мета означає використання оцінювання для вдосконалення. «Підсумкова» мета означає використання оцінювання для визначення того, чи виконує об'єкт оцінювання те, що він має виконувати.

Дані див. у таблиці D6.5, доступній онлайн. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/hwzdp9>.

Звітування шкіл про дотримання встановлених вимог

Ключовим елементом підзвітності є подання школами даних та інформації органам влади вищого рівня. Меншою мірою батьки та учні, а також широка громадськість теж мають знати, чи дотримуються їхні школи встановлених законів і нормативних вимог. Звітування про дотримання встановлених вимог покликане підтвердити, що школи дотримуються цих законів і нормативних вимог.

Звітування про дотримання встановлених вимог відрізняється від самооцінювання та інспектування за метою та обсягом. Воно стосується насамперед дотримання встановлених стандартів і полягає в документальному підтвердженні того, чи відповідають школи встановленим правовим, нормативним або адміністративним вимогам. Якщо інспектування та самооцінювання оцінюють ширші аспекти викладання, навчання та ефективності школи, то звітування про дотримання встановлених вимог має вужчу спрямованість і зосереджене на перевірці відповідності чинній нормативно-правовій базі.

Вимоги та періодичність

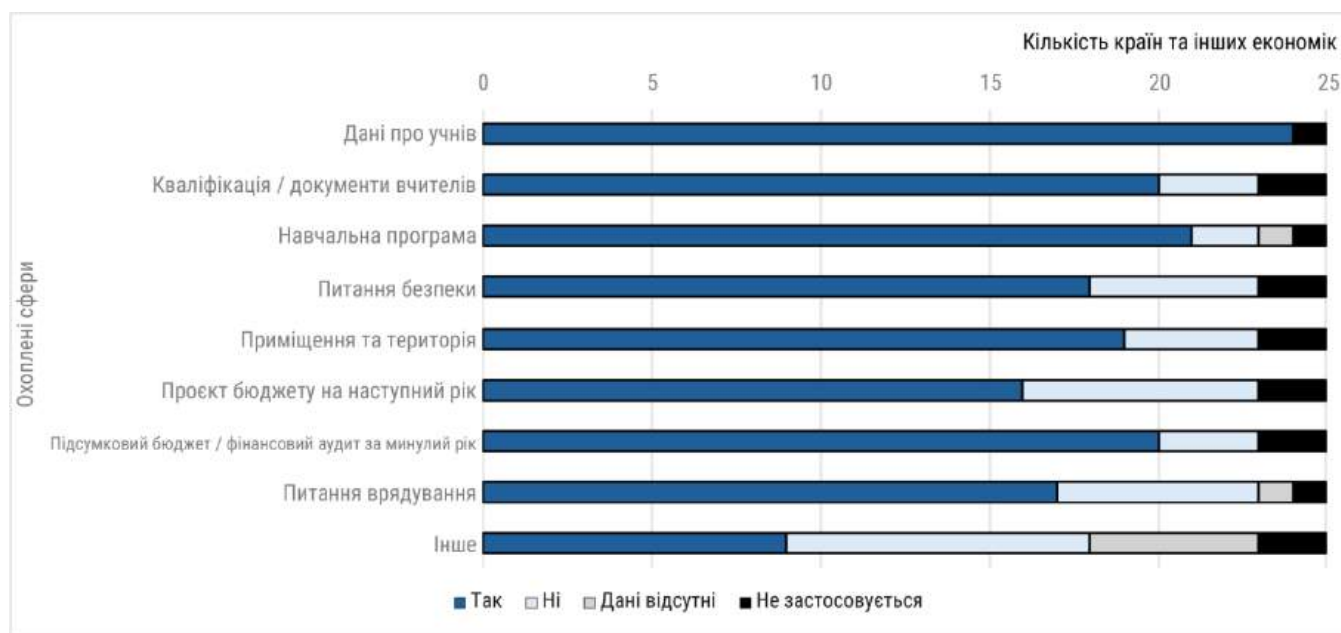
Більшість країн та економік (25 із 30) мають нормативну базу, що охоплює звітування шкіл про дотримання встановлених вимог, — або на національному чи центральному рівні (у 23 країнах та економіках), або лише в деяких школах (у Данії на рівнях початкової та базової середньої освіти і у Франції на всіх рівнях). Звітування шкіл про дотримання встановлених вимог є обов'язковим в усіх цих країнах та економіках, крім Франції (таблиця D6.4).

Періодичність звітування істотно різниться, але найчастіше звіти подають один раз на рік (у дев'яти країнах та економіках) або частіше ніж раз на рік (у семи). Серед решти країн звіти шкіл про дотримання встановлених вимог складають раз на два роки в Туреччині та раз на три роки в Австрії. В Угорщині дотримання встановлених вимог школами є безперервним процесом, а не періодичною процедурою (таблиця D6.4).

У більшості країн та економік з обов'язковим звітуванням про дотримання встановлених вимог (у 19 із 25) для шкіл, які не подали відповідні дані до встановленого строку, передбачено наслідки (таблиця D6.4). Види наслідків для шкіл істотно різняться. Школам можуть просто нагадати про необхідність подати звіт і надати додатковий строк (наприклад, в Австрії та Французькій спільноті Бельгії) або вони можуть зазнати фінансових наслідків, як це передбачено в кількох країнах та економіках, зокрема в Нідерландах, Норвегії, Польщі, Фламандській спільноті Бельгії, Чилі та Швеції. Наприклад, дотримання вимог може забезпечуватися штрафом або фінансовою санкцією (у Нідерландах і Швеції) чи затриманням коштів до подання необхідної інформації (у Норвегії). До інших видів наслідків належать провадження у справах про адміністративні правопорушення (в Угорщині); санкції щодо керівника школи, якого можуть відсторонити від посади або звільнити (у Чехії); а також скорочення набору учнів, скорочення чи закриття класів або призупинення прийому учнів, якщо школа не виконає план коригувальних дій у визначений строк (у Кореї).

Рисунок D6.5. Сфери, охоплені звітами шкіл про дотримання встановлених вимог (2025)

Загальноосвітні програми, рівні початкової та середньої освіти, державні заклади освіти



Дані див. у таблиці D6.4. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/hwzdp9>.

Тематичне охоплення

Звіти про дотримання встановлених вимог можуть стосуватися багатьох питань: приблизно три п'ятих країн та економік подають дані за всіма вісьмома конкретними сферами, охопленими збором даних. У 24 з 25 країн та економік державні школи звітують про контингент своїх учнів. Крім того, у 18–21 країні та економіці (залежно від сфери) школи звітують про кваліфікацію / документи про кваліфікацію вчителів, навчальну програму, питання безпеки, будівлі та територію, а також про виконання бюджету або фінансовий аудит за попередній рік. Найрідше школи звітують про проект бюджету на наступний рік і питання врядування. Водночас третина країн та економік збирає також інформацію з інших питань. Наприклад, у Чехії школи звітують також про процедури зарахування або вступ до закладів обов'язкової освіти, результати навчання учнів, а також про профілактику соціально-патологічних явищ і ризикованої поведінки та надання підтримки дітям. У Норвегії школи мають звітувати про заходи із захисту приватності учнів (рисунок D6.5 і таблиця D6.4).

Способи звітування та органи влади

Отримувачі звітів шкіл про дотримання встановлених вимог істотно різняться між країнами та залежно від охоплених сфер. Найчастіше отримувачем є центральний орган управління освітою або уряд. Так є майже в усіх країнах і для всіх видів інформації, що подається, зокрема для даних про учнів (у 23 з 25 країн та економік). Звіти щодо навчальної програми, питань безпеки, а також виконання бюджету або фінансового аудиту за попередній рік щонайменше в половині країн та економік надходять також до органів управління освітою на рівні штатів / регіонів (таблиця D6.6, доступна онлайн).

Місцеві органи управління освітою та самі школи також часто є отримувачами: інформацію з кожної з охоплених сфер вони отримують у від третини до половини країн та економік. Найрідше цю інформацію отримують батьки й учні, а також широка громадськість. Це не дивно, адже звітування про дотримання встановлених вимог насамперед покликане засвідчити підзвітність школи органам влади вищого рівня (таблиця D6.6, доступна онлайн).

Для звітів про дотримання встановлених вимог застосовують різні методи збору даних. Деякі країни та економіки використовують єдиний метод для всіх сфер, тоді як інші — різні методи залежно від сфери. Наприклад, в Австрії, Данії, Литві, Румунії, Угорщині та Чилі всю інформацію збирають виключно через онлайн-платформи управління даними, тоді як в Іспанії інформацію в різних сферах збирають за допомогою поєднання електронних форм, паперових форм та онлайн-платформ управління даними.

Онлайн-платформи управління даними є найпоширенішим інструментом в усіх сферах (таблиця D6.6, доступна онлайн).

Визначення

Формувальне оцінювання має на меті вдосконалення. Прикладом формувального оцінювання може бути спостереження за роботою вчителів у класі з наданням зворотного зв'язку, щоб допомогти вчителю працювати ефективніше. Будь-яку діяльність, пов'язану з оцінюванням, яка насамперед спрямована на надання зворотного зв'язку для вдосконалення, можна вважати формувальним оцінюванням.

Звітування шкіл про дотримання встановлених вимог — подання звітів і форм органам влади вищого рівня в межах заходів регуляторної підзвітності. Школи підтверджують, що дотримуються відповідних законів і нормативних актів. Крім того, школи можуть подавати базову інформацію про себе (кількість учнів, навчальна програма тощо).

Інспектування шкіл — обов'язковий формальний процес зовнішнього оцінювання, метою якого є забезпечення підзвітності шкіл. Формальне інспектування шкіл не здійснюють працівники самої школи, батьки, громада чи засоби масової інформації.

Самооцінювання шкіл — діяльність, у межах якої школи систематично аналізують якість навчання та освітніх послуг, що надаються, а також результати роботи школи. Ця діяльність передбачає внутрішнє оцінювання, яке за своєю природою є формувальним.

Підсумкове оцінювання має на меті підтвердження, тобто визначення того, чи виконує об'єкт оцінювання те, що він має виконувати. Його використовують насамперед для забезпечення підзвітності. Прикладом підсумкового оцінювання є національні іспити, оскільки їх насамперед використовують для оцінювання обсягу знань, засвоєних учнями.

Методологія

Цей розділ ґрунтується на опитуванні щодо оцінювання вчителів, керівників шкіл і шкіл, у межах якого зібрано якісну інформацію про інспектування та самооцінювання шкіл, а також про звітування шкіл про дотримання встановлених вимог. В опитуванні взяли участь 30 країн ОЕСР і країн-партнерів та економік (Австрія, Англія (Велика Британія), Болгарія, Бразилія, Данія, Іспанія, Корея, Коста-Рика, Литва, Люксембург, Нідерланди, Німеччина, Норвегія, Польща, Португалія, Румунія, Словаччина, Словенія, Туреччина, Угорщина, Фінляндія, Фламандська та Французька спільноти Бельгії, Франція, Чехія, Чилі, Швейцарія, Швеція, Шотландія (Велика Британія) та Японія).

Докладніше див. Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Джерела

Дані, наведені в цьому розділі, отримано в межах опитування ОЕСР-INES 2025 щодо оцінювання вчителів, керівників шкіл і шкіл; вони стосуються 2024/25 навчального року (або 2025 навчального року).

Список використаних джерел

- | | |
|--|-----|
| OECD (2025), <i>Results from TALIS 2024: The State of Teaching</i> , TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/90df6235-en . | [4] |
| OECD (2023), <i>Education at a Glance 2023: OECD Indicators</i> , OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/e13bef63-en . | [1] |
| OECD (2022), <i>Education at a Glance 2022: OECD Indicators</i> , OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3197152b-en . | [5] |
| OECD (2021), <i>Education at a Glance 2021: OECD Indicators</i> , OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en . | [3] |
| OECD (2013), <i>Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment</i> , OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264190658-en . | [2] |

Таблиці до розділу D6

Таблиці та примітки

Таблиця D6.1	Організація інспектування та самооцінювання шкіл (2025)
Таблиця D6.2	Напрями, охоплені інспектуванням і самооцінюванням шкіл (2025)
Таблиця D6.3	Вплив інспектування та самооцінювання шкіл на управління школою (2025)
Таблиця D6.4	Сфери, охоплені звітами шкіл про дотримання встановлених вимог, за типами закладів (2025)
Онлайн-таблиця D6.5	Використання та поширення результатів інспектування та самооцінювання шкіл (2025)
Онлайн-таблиця D6.6	Отримувачі звітів шкіл про дотримання встановлених вимог і методи збору даних, за сферами (2025)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/hwzdp9>. Для доступу до додаткових даних та/або інших освітніх показників скористайтеся OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дані для друкованого видання зафіксовано станом на 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що OECD Data Explorer містить найновіші дані.

Контрольні коди: а — категорія не застосовується; m — дані відсутні. Інші контрольні коди див. у Посібнику для читача. Додаткову методологічну інформацію див. у виданні Education at a Glance 2026: Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Таблиця D6.1. Організація інспектування та самооцінювання шкіл (2025)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Інспектування шкіл					
	Регулюється політикою / нормативними актами	Обов'язковість	Періодичність	Чи є складовою процедури акредитації школи?	Чи спрямоване на школи з низькими результатами?	Ступінь структурованості
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Країни ОЕСР						
Австрія	Так	Так	Раз на три роки	Ні	Ні	Високо-структуроване
Чилі	Так	Ні	а	Ні	Так	Високо-структуроване
Коста-Рика	м	м	м	м	м	м
Чехія	Так	Так	Інше	Ні	а	Високо-структуроване
Данія ¹	Так	Так	Раз на рік	Ні	Так	Високо-структуроване
Фінляндія	Ні	а	а	а	а	а
Франція	Так	Так	Раз на п'ять років	Ні	Ні	Частково структуроване
Німеччина	Так	Так	Раз на два роки	Ні	Ні	Високо-структуроване
Угорщина	Так	Так	Раз на п'ять років	Ні	Ні	Високо-структуроване
Японія	Ні	а	а	а	а	а
Корея	Так	Так	Раз на три роки	Ні	Ні	Високо-структуроване
Литва	Так	Так	Інше	Ні	Так	Високо-структуроване
Люксембург ²	Так	Так	Раз на рік	а	а	Високо-структуроване
Нідерланди	Так	Так	Інше	Ні	Так	Високо-структуроване
Норвегія	Ні	а	а	а	а	а
Польща	Ні	а	а	а	а	а
Португалія	Так	Так	Інше	Ні	Ні	Високо-структуроване
Словаччина	Так	Так	Раз на п'ять років	Ні	Ні	Високо-структуроване
Словенія ¹	Так	Так	Раз на п'ять років	Ні	а	Високо-структуроване
Іспанія	Так	Так	Інше	Ні	Ні	Високо-структуроване
Швеція	Так	Так	Інше	Ні	Так	Частково структуроване
Швейцарія	м	м	м	м	м	м
Туреччина	Так	Так	Раз на три роки	Ні	Ні	Високо-структуроване
Інші економіки						
Фламандська спільнота (Бельгія)	Так	Так	Раз на шість років	Так	Так	Високо-структуроване
Французька спільнота (Бельгія)	Так	Так	Раз на три роки	Так	Так	Високо-структуроване
Англія (Велика Британія)	Так	Так	Раз на чотири роки	а	Так	Високо-структуроване
Шотландія (Велика Британія)	Так	Так	Інше	Ні	Так	Високо-структуроване
Країни-партнери та/або країни, що приєднуються						
Бразилія	Так	Так	Інше	Так	Ні	м
Болгарія	Так	Так	Раз на п'ять років	Ні	Так	Частково структуроване
Румунія	Так	Так	Інше	Ні	Ні	Високо-структуроване

Таблиця D6.1. Організація інспектування та самооцінювання шкіл (2025) (продовження)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Самооцінювання шкіл					
	Регулюється політикою / нормативними актами	Обов'язковість	Періодичність	Чи є складовою процедури акредитації школи?	Чи спрямоване на школи з низькими результатами?	Ступінь структурованості
	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)
Країни ОЕСР						
Австрія	Так	Так	Раз на рік	Ні	Ні	Частково структуроване
Чилі	Так	Ні	а	Ні	Так	Високо-структуроване
Коста-Рика	м	м	м	м	м	м
Чехія	Так	Так	Раз на рік	Ні	а	Частково структуроване
Данія ¹	Так	Так	Інше	Ні	Ні	Частково структуроване
Фінляндія	Ні	а	а	а	а	а
Франція	Так	Так	Раз на п'ять років	Ні	Ні	Частково структуроване
Німеччина	Так	Так	Інше	Ні	Ні	м
Угорщина	Так	Так	Раз на п'ять років	Ні	Ні	Частково структуроване
Японія	Так	Так	Частіше ніж раз на рік	Ні	Ні	м
Корея	Так	Так	Раз на рік	Ні	Ні	Частково структуроване
Литва	Так	Так	Раз на рік	Ні	Ні	Високо-структуроване
Люксембург ²	Так	Так	Раз на рік	а	а	Високо-структуроване
Нідерланди	Так	Так	Інше	Ні	Ні	Неструктуроване
Норвегія	Ні	а	а	а	а	а
Польща	Ні	а	а	а	а	а
Португалія	Так	Так	Інше	Ні	Ні	Високо-структуроване
Словаччина	Так	Так	Раз на рік	Ні	Ні	Частково структуроване
Словенія ¹	Так	Так	Раз на рік	Ні	а	Неструктуроване
Іспанія	Так	Так	Раз на рік	Ні	Ні	Високо-структуроване
Швеція	Так	Ні	м	Ні	Ні	Частково структуроване
Швейцарія	м	м	м	м	м	м
Туреччина	Ні	а	а	а	а	а
Інші економіки						
Фламандська спільнота (Бельгія)	Ні	а	а	а	а	а
Французька спільнота (Бельгія)	Так	Так	Раз на рік	Так	Так	Частково структуроване
Англія (Велика Британія)	Ні	а	а	а	а	а
Шотландія (Велика Британія)	Ні	а	а	а	а	а
Країни-партнери та/або країни, що приєднуються						
Бразилія	Ні	а	а	а	а	а
Болгарія	Ні	а	а	а	а	а
Румунія	Так	Так	Раз на п'ять років	Так	Ні	Високо-структуроване

Ступінь структурованості інспектування та самооцінювання шкіл

Високоструктуроване: у кожній школі проводять подібні заходи на основі визначеного набору інструментів збору даних.

Частково структуроване: у кожній школі проводять лише кілька подібних заходів на основі визначеного набору інструментів збору даних.

Неструктуроване: заходи в кожній школі різняться й залежать від сильних і слабких сторін школи.

Примітка. Дані про наявність звітів шкіл про дотримання встановлених вимог (стовпчик 1) і характеристики таких звітів у приватних закладах освіти, що залежать від державного фінансування (стовпчики 15–27), доступні онлайн.

1. Лише рівні початкової та базової середньої освіти. Дані щодо рівня старшої середньої освіти доступні онлайн.

2. Лише рівень середньої освіти. Дані щодо рівня початкової освіти доступні онлайн.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/hwzdp9>.

Таблиця D6.2. Напрями, охоплені інспектуванням і самооцінюванням шкіл (2025)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Інспектування шкіл								
	Напрями, охоплені під час інспектування шкіл								
	Дотримання правил і нормативних вимог	Фінансове управління	Якість викладання	Якість навчання учнів	Якість забезпечення благополуччя учнів	Якість навчальної програми та навчальних матеріалів	Якість лідерства та управління	Відповідність плану розвитку школи або шкільним проєктам	Інші напрями
	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Країни ОЕСР									
Австрія	Завжди	Іноді	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди
Чилі	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Ніколи
Коста-Рика	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Чехія	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди
Данія ¹	Ніколи	Ніколи	Ніколи	Ніколи	Ніколи	Ніколи	Ніколи	Ніколи	м
Фінляндія	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Франція	Ніколи	Іноді	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	м
Німеччина	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	м
Угорщина	Завжди	Ніколи	Ніколи	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди
Японія	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Корея	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди
Литва	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	м
Люксембург ²	Завжди	Завжди	Ніколи	Ніколи	Завжди	Іноді	Іноді	Іноді	Ніколи
Нідерланди	Завжди	Іноді	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Іноді	Ніколи
Норвегія	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Польща	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Португалія	Завжди	Ніколи	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	м
Словаччина	Завжди	Ніколи	Ніколи	Ніколи	Ніколи	Завжди	Завжди	Ніколи	Ніколи
Словенія	Завжди	Іноді	Іноді	Іноді	Іноді	Іноді	Іноді	Іноді	м
Іспанія	Іноді	Іноді	Іноді	Іноді	Іноді	Іноді	Іноді	Завжди	Іноді
Швеція	Завжди	Іноді	Завжди	Завжди	Завжди	Іноді	Завжди	Завжди	м
Швейцарія	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Туреччина	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Ніколи
Інші економіки									
Фламандська спільнота (Бельгія)	Завжди	Іноді	Завжди	Завжди	Іноді	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди
Французька спільнота (Бельгія)	Завжди	Іноді	Завжди	Завжди	Ніколи	Завжди	Завжди	Ніколи	м
Англія (Велика Британія)	Завжди	Ніколи	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Ніколи	Завжди
Шотландія (Велика Британія)	Завжди	Іноді	Ніколи	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди
Країни-партнери та/або країни, що приєднуються									
Бразилія	Завжди	Іноді	м	м	м	м	м	м	м
Болгарія	Завжди	Завжди	Завжди	Ніколи	Іноді	Ніколи	Завжди	Завжди	м
Румунія	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди

Таблиця D6.2. Напрями, охоплені інспектуванням і самооцінюванням шкіл (2025) (продовження)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Самооцінювання шкіл								
	Напрями, охоплені під час самооцінювання шкіл								
	Дотримання правил і нормативних вимог	Фінансове управління	Якість викладання	Якість навчання учнів	Якість забезпечення благополуччя учнів	Якість навчальної програми та навчальних матеріалів	Якість лідерства та управління	Відповідність плану розвитку школи або шкільним проєктам	Інші напрями
	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)
Країни ОЕСР									
Австрія	Завжди	Іноді	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди
Чилі	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Ніколи
Коста-Рика	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Чехія	Завжди	Завжди	Іноді	Завжди	Завжди	Іноді	Іноді	Іноді	Завжди
Данія ¹	Іноді	Іноді	Іноді	Завжди	Іноді	Іноді	Іноді	Іноді	м
Фінляндія	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Франція	Ніколи	Іноді	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	м
Німеччина	Завжди	Ніколи	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	м
Угорщина	Завжди	Ніколи	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Ніколи
Японія	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Корея	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди
Литва	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	м
Люксембург ²	Ніколи	Ніколи	Завжди	Завжди	Завжди	Ніколи	Іноді	Завжди	Ніколи
Нідерланди	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Норвегія	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Польща	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Португалія	Завжди	Ніколи	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Іноді
Словаччина	Завжди	Ніколи	Ніколи	Ніколи	Іноді	Завжди	Іноді	Іноді	Ніколи
Словенія	м	Іноді	Іноді	Іноді	Іноді	м	Іноді	Іноді	Іноді
Іспанія	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Іноді
Швеція	Ніколи	Ніколи	Іноді	Іноді	Іноді	Іноді	Іноді	Іноді	Іноді
Швейцарія	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Туреччина	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Інші економіки									
Фламандська спільнота (Бельгія)	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Французька спільнота (Бельгія)	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Англія (Велика Британія)	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Шотландія (Велика Британія)	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Країни-партнери та/або країни, що приєднуються									
Бразилія	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Болгарія	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Румунія	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди	Завжди

Примітка. Дані про наявність інспектування та самооцінювання шкіл (стовпчики 1 і 20) і про напрями, охоплені підсумковими звітами (стовпчики 11–19 і 30–38), доступні онлайн.

1. Лише рівні початкової та базової середньої освіти. Дані щодо рівня старшої середньої освіти доступні онлайн.

2. Лише рівень середньої освіти. Дані щодо рівня початкової освіти доступні онлайн.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/hwzdp9>.

Таблиця D6.3. Вплив інспектування та самооцінювання шкіл на управління школою (2025)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Інспектування шкіл								
	Загальне оцінювання:		Оцінювання окремих учителів	Надання вчителям допомоги в удосконаленні педагогічної майстерності	Обсяг бюджету школи				Ступінь впливу школи на оцінювання школи або контролю над ним
	результатів роботи школи	адміністрування школи			Збільшення фінансування для підтримки шкіл з низькими результатами	Збільшення фінансування як заохочення	Зменшення фінансування як санкція	Інша фінансова винагорода чи санкція	
	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(14)
Країни ОЕСР									
Австрія	Високий	Високий	Не застосовується	Не застосовується	Помірний	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Низький
Чилі	Помірний	Помірний	Не застосовується	Помірний	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Помірний	Не застосовується
Коста-Рика	m	m	m	m	Не застосовується	Не застосовується	m	m	m
Чехія	Помірний	Високий	Низький	Помірний	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Помірний	Низький
Данія ¹	Високий	m	m	m	m	m	m	m	Не застосовується
Фінляндія	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Франція	Помірний	Помірний	Не застосовується	Помірний	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Помірний
Німеччина	Помірний	Помірний	Низький	Низький	Низький	Низький	Низький	Не застосовується	Не застосовується
Угорщина	Помірний	Помірний	Помірний	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	Високий	Високий	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Високий	Низький
Литва	Високий	Високий	Високий	Високий	Низький	Низький	Не застосовується	Високий	Низький
Люксембург ²	Низький	Низький	Низький	Помірний	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується
Нідерланди	Високий	Високий	a	Помірний	Не застосовується	Не застосовується	Високий	Не застосовується	Не застосовується
Норвегія	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Польща	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Португалія	Високий	Високий	Високий	Низький	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Помірний
Словаччина	Високий	Високий	Помірний	Низький	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Помірний	Не застосовується
Словенія	Не застосовується	Помірний	Помірний	Помірний	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Низький
Іспанія	Помірний	Помірний	m	m	m	Не застосовується	Не застосовується	m	Низький
Швеція	Високий	Помірний	m	m	m	m	m	Високий	Не застосовується
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина	Високий	Високий	Високий	Високий	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується
Інші економіки									
Фламандська спільнота (Бельгія)	Високий	Помірний	Не застосовується	Низький	Не застосовується	Не застосовується	Низький	Не застосовується	Низький
Французька спільнота (Бельгія)	Високий	Високий	Помірний	Помірний	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Помірний	Низький
Англія (Велика Британія)	Високий	Високий	Не застосовується	Не застосовується	Низький	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Низький
Шотландія (Велика Британія)	Високий	Помірний	Не застосовується	Помірний	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Помірний
Країни-партнери та/або країни, що приєднуються									
Бразилія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Болгарія	Високий	m	Не застосовується	Помірний	m	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується	Не застосовується
Румунія	Високий	Високий	Високий	Високий	a	a	a	a	Помірний

Таблиця D6.3. Вплив інспектування та самооцінювання шкіл на управління школою (2025)
(продовження)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Самооцінювання шкіл								
	Загальне оцінювання:		Оцінювання окремих учителів	Надання вчителям допомоги в удосконаленні педагогічної майстерності	Обсяг бюджету школи				Ступінь впливу школи на оцінювання школи або контролю над ним
	результатів роботи школи	адміністрування школи			Збільшення фінансування для підтримки шкіл з низькими результатами	Збільшення фінансування як заохочення	Зменшення фінансування як санкція	Інша фінансова винагорода чи санкція	
(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(28)	
Країни ОЕСР									
Австрія	Високий	Високий	Високий	Високий	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Високий
Чилі	Помірний	Помірний	Не застосо-вується	Помірний	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Помірний	Не застосо-вується
Коста-Рика	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чехія	Високий	Високий	Помірний	Високий	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Високий
Данія ¹	Високий	Високий	m	m	m	m	m	m	Помірний
Фінляндія	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Франція	Низький	Високий	Не застосо-вується	Помірний	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	–
Німеччина	Помірний	Помірний	Низький	Низький	Низький	Низький	Низький	Не застосо-вується	Низький
Угорщина	Не застосо-вується	Низький	Помірний	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	Високий
Корея	Високий	Високий	Не застосо-вується	Високий	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Низький
Литва	Високий	Високий	Високий	Високий	Низький	Низький	Не застосо-вується	Високий	Низький
Люксембург ²	Низький	Низький	Низький	Помірний	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Високий
Нідерланди	a	a	a	a	a	a	a	a	Високий
Норвегія	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Польща	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Португалія	Високий	Високий	Високий	Низький	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Високий
Словаччина	Помірний	Помірний	Високий	Помірний	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Помірний
Словенія	Помірний	m	a	Помірний	a	a	a	a	Високий
Іспанія	Помірний	Помірний	Не застосо-вується	m	m	не застосо-вується	не застосо-вується	не застосо-вується	Помірний
Швеція	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Високий
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Інші економіки									
Фламандська спільнота (Бельгія)	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Французька спільнота (Бельгія)	Високий	Високий	Не застосо-вується	Високий	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Високий
Англія (Велика Британія)	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Шотландія (Велика Британія)	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Країни-партнери та/або країни, що приєднуються									
Бразилія	a	a	a	a	a	a	a	a	m
Болгарія	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Румунія	Високий	Високий	a	a	a	a	a	a	Помірний

Примітка. Дані про наявність інспектування та самооцінювання шкіл (стовпчики 1 і 15) і ступінь їхнього впливу на винагороду та премії вчителів (стовпчики 10–12 і 24–26), а також на ймовірність закриття шкіл (стовпчики 13 і 27) доступні онлайн.

1. Лише рівні початкової та базової середньої освіти. Дані щодо рівня старшої середньої освіти доступні онлайн.

2. Лише рівень середньої освіти. Дані щодо рівня початкової освіти доступні онлайн.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/hwzdp9>.

Таблиця D6.4. Сфери, охоплені звітами шкіл про дотримання встановлених вимог, за типами закладів (2025)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Регулюється політикою / нормативними актами	Державні заклади освіти		
		Рівень влади, на якому це регулюється	Обов'язковість	Періодичність
	(1)	(2)	(3)	(4)
Країни ОЕСР				
Австрія	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Раз на три роки
Чилі	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Частіше ніж раз на рік
Коста-Рика	т	т	т	т
Чехія	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Раз на рік
Данія ¹	Так	(деякі школи)	Так	Частіше ніж раз на рік
Фінляндія	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Інше
Франція	Так	(деякі школи)	а	а
Німеччина	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Раз на рік
Угорщина	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Інше
Японія	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Інше
Корея	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Частіше ніж раз на рік
Литва	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Раз на рік
Люксембург ²	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Раз на рік
Нідерланди	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Раз на рік
Норвегія ²	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Раз на рік
Польща	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Частіше ніж раз на рік
Португалія	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Частіше ніж раз на рік
Словаччина	т	т	а	а
Словенія	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Раз на рік
Іспанія	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Раз на рік
Швеція	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Інше
Швейцарія	т	т	т	т
Туреччина	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Раз на два роки
Інші економіки				
Фламандська спільнота (Бельгія)	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Частіше ніж раз на рік
Французька спільнота (Бельгія)	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Раз на рік
Англія (Велика Британія)	а	а	а	а
Шотландія (Велика Британія)	а	а	а	а
Країни-партнери та/або країни, що приєднуються				
Бразилія	Так	(національний / центральний рівень)	Так	т
Болгарія	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Частіше ніж раз на рік
Румунія	Так	(національний / центральний рівень)	Так	Інше

Таблиця D6.4. Сфери, охоплені звітами шкіл про дотримання встановлених вимог, за типами закладів (2025) (продовження)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Державні заклади освіти								
	Сфери, щодо яких школи мають подавати дані про дотримання встановлених вимог								
	Дані про учнів	Кваліфікація / документи про кваліфікацію вчителів	Навчальна програма	Питання безпеки	Будівлі та територія	Проект бюджету на наступний рік	Виконання бюджету або фінансовий аудит за попередній рік	Питання врядування	Інше
	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Країни ОЕСР									
Австрія	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Ні	Так	Ні
Чилі	Так	Так	Так	Ні	Ні	Так	Так	Ні	Ні
Коста-Рика	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Чехія	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Так	Так	Так
Данія ¹	Так	Так	Так	Ні	Так	Так	Так	Так	м
Фінляндія	Так	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Так
Франція	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Німеччина	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	м	м
Угорщина	Так	Так	Так	Ні	Так	Ні	Так	Ні	Ні
Японія	Так	а	Так	а	а	а	а	Так	Так
Корея	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так
Литва	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так
Люксембург ²	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні
Нідерланди	Так	Ні	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні
Норвегія ²	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Ні	Так	Так
Польща	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	а
Португалія	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так
Словаччина	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Словенія	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні
Іспанія	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	м
Швеція	Так	Ні	м	Ні	Ні	Ні	Так	Ні	Так
Швейцарія	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Туреччина	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні
Інші економіки									
Фламандська спільнота (Бельгія)	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Так	Так	м
Французька спільнота (Бельгія)	Так	Так	Ні	Так	Так	Так	Так	Ні	Ні
Англія (Велика Британія)	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Шотландія (Велика Британія)	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Країни-партнери та/або країни, що приєднуються									
Бразилія	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	м
Болгарія	Так	Так	Так	Так	Ні	Так	Так	Ні	Ні
Румунія	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так

Рівень влади

(національний / центральний рівень): на національному / центральному рівні (для всіх типів шкіл);

(рівень штатів / регіонів): у деяких штатах / регіонах (для всіх типів шкіл);

(деякі школи): у деяких типах шкіл.

Примітка. Дані про наявність звітів шкіл про дотримання встановлених вимог (стовпчик 1) і характеристики таких звітів у приватних закладах освіти, що залежать від державного фінансування (стовпчики 15–27), доступні онлайн.

1. Лише рівні початкової та базової середньої освіти. Дані щодо рівня старшої середньої освіти доступні онлайн.

2. Лише рівень середньої освіти. Дані щодо рівня початкової освіти доступні онлайн.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/hwzdp9>.

Розділ D7. Які системи оцінювання вчителів і керівників шкіл застосовуються?

Ключові положення

- Оцінювання вчителів регулюється нормативною базою у 24 з 30 країн та економік, щодо яких є дані. За винятком оцінювання в межах систем заохочень, різні види оцінювання вчителів є обов'язковими в більшості країн, де вони регулюються нормативною базою.
- Оцінювання керівників шкіл регулюється нормативною базою у 21 з 30 країн та економік, щодо яких є дані. Обидва види оцінювання керівників шкіл є обов'язковими майже в усіх країнах, де вони регулюються. Винятками є Чилі та Фламандська спільнота Бельгії (щодо регулярного оцінювання) і Бразилія (щодо первинної сертифікації).
- Оцінювання вчителів використовують як із формувальною, так і з підсумковою метою в половині з 30 країн та економік, де його проводять, тоді як оцінювання керівників шкіл використовують з обома цілями в понад третині цих країн.

Контекст

Моніторинг та оцінювання вчителів відіграють ключову роль у вдосконаленні шкіл і освітнього середовища. Добре продумані системи оцінювання вчителів і зворотного зв'язку можуть слугувати інструментами підвищення ефективності роботи вчителів і досягнення кращих результатів навчання. Оцінювання може посилити увагу до процесу навчання та професійного навчання вчителів, а також сприяти організації роботи школи, даючи змогу вчителям просуватися кар'єрними сходами й брати на себе нові ролі та обов'язки на основі ґрунтовного оцінювання їхньої діяльності. Системи оцінювання також можуть давати можливість визнавати й винагороджувати ефективне викладання (OECD, 2013^[1]).

Розробники політики дедалі більше усвідомлюють значення шкільного лідерства для ефективного викладання та навчання. Дослідження підтверджують, що шкільне лідерство впливає на якість викладання та результати учнів: ефективні керівники шкіл сприяють підвищенню навчальних досягнень учнів, відвідуваності та утриманню вчителів у професії (Grissom, Egalite and Lindsay, 2021^[2]). Останніми роками низка країн ОЕСР та інших економік запровадила або закріпила системи, що ґрунтуються на стандартах і поєднують функції розвитку та підзвітності в межах єдиної структури оцінювання. Однак порівняльних даних про оцінювання керівників шкіл досі небагато.

Рисунок D7.1. Вимоги щодо оцінювання вчителів і керівників шкіл та його періодичність, за видами оцінювання (2025)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Австрія	Бразилія	Болгарія	Чаді	Коста-Рика	Чехія	Данія	Англія (Велика Британія)	Фінляндія	Фламанд, сп. (Бельгія)	Франція ¹	Француз, сп. (Бельгія)	Німеччина	Угорщина	Японія	Корея	Литва	Люксембург ¹	Нідерланди	Норвегія	Польща	Португалія	Шотланд (Велика Британія)	Румунія	Словаччина	Словенія	Іспанія	Швеція	Швейцарія	Туреччина	
Учителі																															
Завершення випробувального строку																															
Реєстрація вчителів																															
Регулярне оцінювання																															
Оцінювання для кар'єрного просування																															
Система заохочень																															
Керівники шкіл																															
Первинна сертифікація																															
Регулярне оцінювання																															

Обов'язкове періодичне

Обов'язкове неперіодичне

Обов'язкове (періодичність невідома, інша або відсутня)

Необов'язкове / добровільне

Не передбачене законодавством

Дані відсутні

■ Обов'язкове періодичне ■ Обов'язкове (періодичність невідома, інша або відсутня) ■ Не передбачене законом
 ■ Обов'язкове неперіодичне ■ Необов'язкове / добровільне ■ Дані відсутні

1. Середня освіта (для оцінювання керівників шкіл у Франції та для оцінювання вчителів після завершення випробувального строку в Люксембурзі).

Дані див. у таблицях D7.2 і D7.5. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/58zx6m>.

Інші висновки

- Регулярне оцінювання вчителів, оцінювання після завершення випробувального строку, оцінювання для реєстрації та оцінювання для кар'єрного просування є обов'язковими в більшості країн, щодо яких є дані.
- У більшості країн нормативними актами врегульовано щонайменше два різні види оцінювання вчителів, але в Коста-Риці, Фламандській і Французькій спільнотах Бельгії та Японії врегульовано лише регулярне оцінювання, у Литві — лише оцінювання для кар'єрного просування, а в Люксембурзі — лише оцінювання після завершення випробувального строку.
- Учителів зазвичай оцінюють у зв'язку з ухваленням рішень щодо їхнього трудового статусу, як-от кар'єрного просування, продовження контракту, переведення на безстроковий контракт або укладення такого контракту. Регулярне оцінювання проводять у зв'язку з рішеннями щодо трудового статусу так само часто, як і у відповідь на занепокоєння щодо якості роботи вчителя. Його також часто проводять на розсуд керівника школи. Керівників шкіл найчастіше регулярно оцінюють у зв'язку з рішеннями щодо їхнього трудового статусу (у дев'яти країнах та економіках), далі — у відповідь на скаргу (у шести країнах) та на розсуд шкільної ради (у чотирьох країнах).
- Процедури оцінювання вчителів і керівників шкіл найчастіше визначають центральні органи управління освітою або органи управління освітою на рівні штатів / регіонів. Вони беруть участь у визначенні процедур різних видів оцінювання вчителів щонайменше у двох третинах країн та економік, а оцінювання керівників шкіл — приблизно у двох третинах країн або більше.
- У більшості країн оцінювання охоплює планування та підготовку вчителів до уроків, викладання, освітнє середовище в класі, професійний розвиток і внесок у розвиток школи; усі ці аспекти в більшості країн охоплено різними видами оцінювання вчителів.
- Щонайменше в половині відповідних країн та економік найчастіше використовуваними методами під час регулярного оцінювання, оцінювання після завершення випробувального строку та оцінювання для реєстрації вчителів є спостереження за уроками та співбесіди з учителями.
- Результати регулярного оцінювання вчителів та оцінювання після завершення випробувального строку найбільше впливають на рішення щодо професійного розвитку вчителів і їхнього кар'єрного просування. Результати оцінювання для кар'єрного просування впливають на професійний розвиток учителів у половині країн та економік, де таке оцінювання застосовують, але на кар'єрне просування вчителів — майже в усіх країнах та економіках.

Примітка

У цьому розділі проаналізовано оцінювання вчителів і керівників шкіл на рівнях початкової та середньої освіти на основі результатів збору даних щодо оцінювання вчителів, керівників шкіл і шкіл. Він доповнює розділ D6, присвячений оцінюванню шкіл. Огляд різних форм оцінювання шкіл, учителів і керівників шкіл, які застосовують країни, наведено у вставці D6.1 розділу D6.

Аналіз

Аналіз стосується початкової та середньої освіти загалом. У більшості країн оцінювання вчителів і керівників шкіл є подібним на рівнях початкової, базової середньої та старшої середньої освіти. Проте в кількох країнах (Франція та Люксембург) між рівнями початкової та середньої освіти є певні відмінності. За наявності відмінностей аналіз зосереджено на рівні середньої освіти (інформацію щодо рівня початкової освіти наведено в таблицях).

Оцінювання вчителів

Оцінювання вчителів — це формальне оцінювання діяльності окремих учителів, яке виконує як розвивальну (формувальну) функцію, тобто дає змогу визначити сильні сторони та сприяє вдосконаленню педагогічної практики, так і функцію підзвітності (підсумкову), тобто дає змогу проаналізувати ефективність роботи вчителів і забезпечити їхню відповідальність. Системи оцінювання значно розвинулися, і формальне оцінювання нині стало майже повсюдним: у середньому в 27 країнах ОЕСР у 2024 році більшість учителів (94,5%) працювали в школах, де їх формально оцінювали (таблиця 3.47 у (OECD, 2025^[3])). Далі розглянуто оцінювання вчителів у державних закладах освіти та приватних закладах, що залежать від державного фінансування, на рівнях початкової та середньої освіти. Проаналізовано вимоги до оцінювання вчителів та його характеристики, визначені в офіційній нормативній базі (інформацію про фактичне оцінювання вчителів див. у вставці D7.1).

Вимоги та періодичність

Якщо оцінювання врегульовано вимогами політики, воно, імовірно, проводиться послідовно в усіх школах, що забезпечує вчителям узгодженіший зворотний зв'язок і рівніші можливості для розвитку. Із 30 країн та економік, які взяли участь у зборі даних, 24 повідомили про наявність нормативної бази (національних законів або законів штатів чи інших нормативно-правових актів), що регулює один або кілька видів оцінювання вчителів. Серед них три — Бразилія, Болгарія та Англія (Велика Британія), — де вчителів оцінюють лише в деяких школах. В Англії (Велика Британія) порядок оцінювання в державних закладах освіти та приватних закладах, що залежать від державного фінансування, різниться, тоді як у Болгарії він однаковий для обох типів закладів (таблиця D7.1). Серед шести інших країн нормативної бази немає у Фінляндії, Норвегії, Португалії та Шотландії (Велика Британія). Хоча в Данії та Нідерландах державної політики щодо оцінювання вчителів немає, в обох країнах у школах застосовують подібні практики (вставка D7.2).

За результатами Міжнародного дослідження викладання та навчання (TALIS) 2024 року (докладніше див. вставку D7.1), у більшості з цих 30 країн та економік формально оцінюють щонайменше три чверті вчителів: усіх учителів у Колумбії, Ізраїлі, Латвії, Литві, Нідерландах, Польщі, Словаччині та Словенії, понад 90% — у більшості інших країн та економік, але менше ніж 85% учителів у Данії та Іспанії і менше ніж 76% учителів у Фінляндії, Італії та Норвегії (див. таблицю 3.47 у (OECD, 2025^[3])).

Країни та економіки застосовують різні підходи до оцінювання залежно від його мети. Під час опитування, на якому ґрунтується цей розділ (див. «Джерела»), зібрано інформацію про п'ять видів оцінювання вчителів:

- **Оцінювання після завершення випробувального строку** пов'язане зі вступом учителя до професії та має на меті оцінити компетентність і прогрес новопризначеного вчителя.

- **Регулярне оцінювання** зазвичай є внутрішнім процесом у школі, що регулюється загальними нормами трудового законодавства, які зобов'язують роботодавців учителів регулярно оцінювати роботу та результати своїх працівників.
- **Оцінювання для реєстрації вчителів** має на меті визначити й офіційно підтвердити компетентність учителя для викладацької діяльності, а потім надати або поновити статус зареєстрованого вчителя після завершення випробувального строку.
- **Оцінювання для кар'єрного просування** часто є добровільним і проводиться у зв'язку з ухваленням рішень щодо трудового статусу (більшість країн поєднують його з регулярним оцінюванням).
- **Оцінювання в межах систем заохочень** — це оцінювання вчителів, спеціально призначене для визначення обмеженої кількості вчителів із високими результатами роботи з метою їх винагородження та відзначення.

Нормативна база часто охоплює один або кілька видів оцінювання вчителів, щоб підтримувати безперервне навчання окремих учителів упродовж усієї їхньої кар'єри та професії загалом (Darling-Hammond, 2012^[4]). У більшості країн нормативна база охоплює щонайменше два види оцінювання вчителів. Однак у кількох країнах вона охоплює лише один вид: регулярне оцінювання — у Французькій спільноті Бельгії та Японії (так само в Коста-Риці, але щодо кількох інших видів оцінювання інформація відсутня); оцінювання для кар'єрного просування — у Литві; оцінювання після завершення випробувального строку — у Люксембурзі (рисунок D7.1).

Вставка D7.1. Оцінювання та автономія вчителів: результати TALIS 2024

Міжнародне дослідження викладання та навчання ОЕСР (TALIS) 2024 року дає певне уявлення про фактичне оцінювання вчителів на основі інформації, наданої вчителями або керівниками шкіл.

Переважає більшість учителів базової середньої освіти працюють у школах, де формальне оцінювання проводять принаймні іноді. За відповідями директорів (керівників шкіл), у таких країнах, як Колумбія, Ізраїль, Латвія, Литва, Польща, Словаччина та Словенія, немає вчителів, які працюють у школах, де їх ніколи формально не оцінюють. Це узгоджується з наявністю нормативно-правової бази для оцінювання вчителів у Литві, Польщі, Словаччині та Словенії (щодо Колумбії, Ізраїлю та Латвії інформація відсутня, оскільки ці країни не брали участі в опитуванні, що є джерелом даних для цього розділу). Натомість щонайменше кожен шостий учитель працює в школі, де вчителів ніколи формально не оцінюють, у Данії та Фінляндії, де нормативна база для оцінювання вчителів на рівні системи відсутня, а також в Італії, щодо якої інформація про наявність нормативної бази відсутня (таблиця 3.47 у (OECD, 2025^[3])). Ці частки можна пояснити тим, що певна практика оцінювання вчителів може існувати й без формальної нормативної бази (таблиця D7.1).

Учителів базової середньої освіти зазвичай оцінюють кілька суб'єктів, причому до оцінювання, як правило, залучені директори або інші члени адміністрації школи. Однак у Фінляндії вчителів здебільшого оцінює лише один суб'єкт — зазвичай директор. Найчастіше вчителів оцінюють на основі спостереження за уроками або результатів учнів (таблиця 3.48 у (OECD, 2025^[3])).

TALIS 2024 також досліджує зв'язок між часткою вчителів, яких оцінюють (з розрізненням тих, кого ніколи не оцінюють, кого оцінюють рідше ніж раз на рік і кого оцінюють щонайменше раз на рік), серед тих, хто повідомляє про значну або повну автономію в різних аспектах своєї викладацької діяльності (гнучке впровадження навчальної програми, вибір методів і стратегій навчання, вибір видів оцінювальної діяльності, визначення навчальних цілей, розроблення та підготовка уроків) (таблиці 5.40–5.44 у (OECD, 2025^[3])). Це може допомогти зрозуміти формувальну роль оцінювання в системах, де оцінюють значну частку вчителів із високим рівнем автономії.

Частка вчителів із високим рівнем автономії, яких оцінюють, суттєво різниться між країнами, що свідчить про слабкий зв'язок між оцінюванням учителів і їхньою автономією у викладанні. За всіма аспектами автономії вчителів, які повідомляють про значну або повну автономію в певному аспекті, оцінюють приблизно так само часто, як і всіх учителів загалом. Наприклад, у Литві, Польщі, Словаччині та Словенії всі вчителі зі значною або повною автономією за всіма аспектами працюють у школах, де оцінювання проводять принаймні іноді, тоді як у Фінляндії та Італії щонайменше 25% учителів, які повідомляють про значну або повну автономію за всіма аспектами, працюють у школах, де оцінювання не проводять. Високий рівень автономії без оцінювання може залишати вчителів без належної підтримки, тоді як часте оцінювання може обмежувати їхню автономію. З іншого боку, рідке оцінювання може свідчити про високий рівень інституційної довіри, а часте — про те, що автономія реалізується в межах структурованішої системи підзвітності (таблиці 5.40–5.44 у (OECD, 2025^[3])).

Слід зазначити, що дані про автономію вчителів необхідно інтерпретувати з обережністю, оскільки TALIS вимірює автономію у викладанні за повідомленнями самих учителів, що може відображати те, як учителі сприймають доступну їм свободу дій, а не їхні формальні повноваження. Тому наведені відмінності можуть відображати радше сприйману, ніж фактичну автономію вчителів.

Джерело: OECD (OECD, 2025^[3]), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

Вставка D7.2. Нерегламентовані практики оцінювання вчителів і керівників шкіл

У Данії та Нідерландах практики оцінювання широко застосовують, хоча оцінювання вчителів і керівників шкіл не врегульовано політикою чи нормативною базою (таблиця D7.1). В обох країнах такі практики регулюються колективними договорами та ґрунтуються на інституційній автономії.

Практики оцінювання в Данії

У Данії оцінювання вчителів не регулюється нормативними актами на жодному з рівнів — початкової, базової середньої та старшої середньої освіти. Проте відповідно до колективних договорів, укладених між профспілками та Міністерством фінансів або Асоціацією органів місцевого самоврядування (KL), усі державні заклади освіти та приватні заклади, що залежать від державного фінансування, зобов'язані щороку проводити співбесіди щодо професійного розвитку. Такі співбесіди є обов'язковими для всіх учителів, їх проводять керівники шкіл або найближчий член адміністрації школи.

Оцінювання керівників шкіл також не регламентоване на жодному з цих рівнів освіти, але чинний порядок різниться для початкової та базової середньої освіти, з одного боку, і старшої середньої освіти — з другого. На рівнях початкової та базової середньої освіти муніципальні ради щороку проводять із керівниками шкіл співбесіду щодо розвитку. Одна з цілей такої співбесіди — оцінити поступ у досягненні щорічних цільових показників результатів. Ця співбесіда також використовується для ухвалення рішень щодо розміру заробітної плати, яка залежить від результатів роботи. На рівні старшої середньої освіти оцінювання керівників шкіл здійснює голова шкільної ради в межах щорічної співбесіди щодо розвитку.

Практики оцінювання в Нідерландах

У Нідерландах конституція гарантує свободу створення, організації та структурування освіти, надаючи шкільним радам широку автономію в ухваленні самостійних рішень. Як наслідок, оцінювання вчителів і керівників шкіл на рівнях початкової та середньої освіти не охоплено жодною нормативною чи політичною базою, а практики оцінювання різняться між шкільними радами. Водночас на галузевому рівні орієнтири надають колективні договори, що їх укладають представницькі організації шкільних рад і профспілки. Колективний трудовий договір для початкової освіти та Колективний трудовий договір для середньої освіти містять обов'язкові положення щодо класифікації посад, оцінювання та кар'єрного розвитку як для вчителів, так і для керівників шкіл. Більшість шкільних рад є членами представницьких організацій, хоча деякі незалежні школи надають перевагу застосуванню власних умов працевлаштування.

На практиці оцінювання вчителів залежить від кадрової політики окремих шкільних рад. Хоча жоден закон не вимагає проведення оцінювальних співбесід, колективні договори містять орієнтири щодо періодичних співбесід стосовно результатів роботи вчителів, які проводить керівник школи (від імені ради) і які охоплюють професійний розвиток і стале працевлаштування. Такі співбесіди широко визнаються доброю практикою і зазвичай проводяться. Результати оцінювання можуть мати юридичні наслідки, зокрема щодо права на премію чи надбавку.

Колективні договори також зобов'язують шкільні ради періодично переглядати результати роботи керівників шкіл з охопленням професійного розвитку та сталого працевлаштування, причому результати оцінювання можуть мати юридичні наслідки, зокрема щодо права на премію чи надбавку. Крім того, професійна спільнота розробила добровільний Професійний стандарт для керівників середніх шкіл, у якому викладено очікування більшості шкіл щодо осіб, які обіймають керівні посади.

Регулярне оцінювання є найпоширенішим видом оцінювання вчителів, що регулюється нормативною базою: про його застосування повідомили 20 із 30 країн та економік (рисунок D7.1 і таблиця D7.1). В усіх цих країнах та економіках, крім Фламандської та Французької спільнот Бельгії, Польщі та Туреччини, регулярне оцінювання є обов'язковим для вчителів. У 13 країнах його проводять із певною періодичністю — найчастіше щороку (у 6 країнах), однак інтервал становить від одного до чотирьох

років. У Франції періодичність регулярного оцінювання різниться для різних категорій учителів (штатних учителів і вчителів, які працюють за безстроковими або строковими контрактами), а в Чехії періодичність визначає особа, яка проводить оцінювання, проте поширеною практикою є оцінювання раз на рік. Періодичність різниться залежно від адміністративно-територіальних одиниць і відповідно від географічного регіону в Німеччині (за землями) та Швейцарії (за кантонами), а у Фламандській спільноті Бельгії та Швеції вона взагалі не визначена (таблиця D7.2).

Оцінювання після завершення випробувального строку також поширене. Воно врегульоване нормативними актами в 13 із 30 країн та економік і є обов'язковим в усіх із них, крім Румунії та Словенії. Хоча можна було б очікувати, що такий вид оцінювання проводиться лише один раз (для завершення випробувального строку), в Англії (Велика Британія) його проводять щороку. У Польщі вчителі проходять два обов'язкові оцінювання впродовж випробувального строку тривалістю три роки й дев'ять місяців (таблиці D7.1 і D7.2).

Оцінювання для реєстрації вчителів і для кар'єрного просування, які використовуються для управління результатами роботи, застосовують рідше. Оцінювання для реєстрації застосовують вісім країн та економік, і в шести з них воно є обов'язковим, тоді як оцінювання для кар'єрного просування застосовують десять країн та економік, але обов'язковим воно є лише в п'яти. Лише сім країн, щодо яких є дані, мали нормативну базу оцінювання в межах систем заохочень учителів (рисунк D7.2).

Подальший аналіз зосереджено на країнах та економіках, що мають нормативну базу для оцінювання вчителів: 20 країн та економік — для регулярного оцінювання, 13 — для оцінювання після завершення випробувального строку, 10 — для оцінювання для кар'єрного просування, 8 — для оцінювання для реєстрації та 7 — для оцінювання в межах систем заохочень.

Організація

Те, на яких учителів поширюється політика оцінювання, залежить від виду оцінювання. Регулярне оцінювання — найпоширеніша його форма — найчастіше застосовується до вчителів із безстроковими або строковими контрактами (у 18 із 20 країн та економік), а щонайменше в третині країн — до зареєстрованих учителів і вчителів на випробувальному строку (7–8 країн та економік). Оцінювання після завершення випробувального строку за визначенням має стосуватися вчителів на випробувальному строку, і так є у 12 із 13 країн та економік, що застосовують цю форму оцінювання. Оцінювання для реєстрації вчителів, яке застосовують вісім країн та економік, зосереджено на вчителях зі строковими контрактами та тимчасово зареєстрованих учителях (у п'яти-шести країнах), але охоплює також учителів на випробувальному строку (у чотирьох) і вчителів із безстроковими контрактами (у трьох). Оцінювання для кар'єрного просування стосується насамперед учителів із безстроковими контрактами (у дев'яти з десяти країн) (таблиця D7.2).

Обставини, за яких оцінюють учителів, істотно різняться між країнами та економіками, навіть щодо регулярного оцінювання, яке проводять не лише у відповідь на певну ситуацію. Хоча деякі країни застосовують оцінювання за різних обставин, в інших певні види оцінювання проводять лише в одній конкретній ситуації. Наприклад, у Швеції регулярне оцінювання проводять за п'яти різних обставин, у Коста-Риці та Японії — лише у зв'язку з проблемами з якістю роботи, а в Бразилії, Болгарії та Угорщині — лише у зв'язку з ухваленням рішення щодо трудового статусу. У Кореї та Словаччині жодна з цих конкретних обставин не є підставою для регулярного оцінювання вчителів. Оцінювання вчителів (регулярне, після завершення випробувального строку або для реєстрації) найчастіше пов'язане з ухваленням рішень щодо трудового статусу. Підставою для оцінювання вчителів зазвичай є також проблеми з якістю роботи та скарги. Регулярне оцінювання також часто проводять у зв'язку з проблемами з якістю роботи (у більшості країн, де застосовують цей вид оцінювання) і на розсуд керівника школи (у понад третині країн). У чверті країн та економік регулярне оцінювання проводять також унаслідок скарги або на прохання самого вчителя. Оцінювання після завершення випробувального строку або для реєстрації проводять унаслідок скарг, проблем з якістю роботи, на прохання вчителів або за рішенням керівника школи — у двох-трьох країнах у кожному випадку. Оцінювання для кар'єрного просування найчастіше з усіх видів проводять на прохання самих учителів (таблиця D7.2).

Для більшості видів оцінювання (за винятком оцінювання в межах систем заохочень, щодо якого інформація відсутня) процедури оцінювання вчителів найчастіше визначають центральні органи управління освітою. Вони залучені щонайменше у трьох чвертях країн та економік щодо кожного з розглянутих видів оцінювання. Участь центральних органів управління освітою забезпечує узгодженіші процедури в різних школах і може сприяти справедливості процесу оцінювання для всіх учителів. Утім, до визначення процедур долучаються також органи влади інших рівнів, шкільні ради або комітети, засновники шкіл, керівники шкіл і професійні організації вчителів. У половині країн, що застосовують оцінювання вчителів, процедуру для більшості видів оцінювання визначає один рівень влади, тоді як в інших країнах вирішальний голос мають кілька органів. Наприклад, процедури регулярного оцінювання визначають спільно два органи в Болгарії, Фламандській спільноті Бельгії та Кореї, а в Словаччині — до п'яти різних органів (онлайн-таблиця D7.7).

У різних видах оцінювання вчителів зазвичай оцінюють кілька суб'єктів (знову ж таки, за винятком оцінювання в межах систем заохочень, щодо якого інформація відсутня). Найчастіше оцінювання здійснюють керівники шкіл. Вони є принаймні одними з оцінювачів у 15 із 20 країн та економік, що застосовують регулярне оцінювання, у 10 із 13, що оцінюють учителів після завершення випробувального строку, у 5 із 8, що застосовують оцінювання для реєстрації вчителів, і в 5 із 10, що застосовують його для кар'єрного просування. У деяких країнах (Коста-Рика, Німеччина, Угорщина, Польща, Швейцарія та Туреччина) керівники шкіл є єдиними оцінювачами під час регулярного оцінювання вчителів, тоді як в інших вони поділяють цю роль із трьома іншими типами оцінювачів. Наприклад, у Франції вони оцінюють учителів разом із місцевими органами управління освітою, а в Словаччині — разом із безпосереднім керівником учителя, колегою-оцінювачем із тієї самої школи та професійною організацією вчителів. Під час оцінювання після завершення випробувального строку, для реєстрації вчителів і для кар'єрного просування другими за поширеністю оцінювачами є безпосередні керівники вчителів — у трьох-чотирьох країнах залежно від виду оцінювання (онлайн-таблиця D7.7).

Охоплені аспекти та методи

У більшості країн та економік основними еталонами, за якими оцінюють учителів, є національні стандарти педагогічної діяльності або стандарти штатів чи опис загальних і професійних обов'язків учителів. Національні стандарти педагогічної діяльності або стандарти штатів більшість країн використовують для реєстрації вчителів, тоді як опис загальних і професійних обов'язків учителів більшість країн використовують для оцінювання після завершення випробувального строку. Для регулярного оцінювання та оцінювання для кар'єрного просування більшість країн використовують обидва типи документів. До інших еталонних документів чи стандартів, які використовують кілька країн, належать кодекс поведінки вчителів, план розвитку школи або шкільний проєкт і внутрішній розпорядок школи. Загалом щонайменше три п'ятих країн використовують кілька еталонних документів для регулярного оцінювання, оцінювання після завершення випробувального строку та оцінювання для кар'єрного просування. Для оцінювання з метою реєстрації вчителів більше ніж один документ використовує лише третина країн (онлайн-таблиця D7.8).

Оцінювання може використовуватися для аналізу різних аспектів роботи вчителя, зокрема планування та підготовки, викладання, освітнього середовища в класі, професійного розвитку, внеску в розвиток школи та зв'язків із громадою. За винятком зв'язків із громадою, усі ці аспекти охоплено різними видами оцінювання (крім оцінювання в межах систем заохочень, щодо якого інформація відсутня). Деякі аспекти роботи вчителя краще підходять для певних видів оцінювання. Оцінювання після завершення випробувального строку зосереджено на перевірці базової компетентності як умови підтвердження працевлаштування вчителів і охоплює такі сфери, як планування та підготовка, викладання й освітнє середовище в класі (в 11 із 13 країн та економік), тоді як оцінювання для кар'єрного просування стосується переважно професійного розвитку (у 9 з 10 країн та економік) (таблиця D7.3).

Незалежно від виду оцінювання, воно зазвичай охоплює кілька або всі ці аспекти. Однак в Угорщині під час регулярного оцінювання вчителів розглядають інший набір аспектів (якість і ефективність підтримки педагогічної роботи, кількісні показники виконання завдань, надійність у роботі та дотримання строків, комунікація та співпраця, професійна відповідальність і відданість справі, сприятлива та етична поведінка, пов'язана з посадовою роллю, критерій оцінювання, специфічний для закладу, і три індивідуальні цілі щодо результатів роботи). У Японії аспекти роботи вчителя, які оцінюються, не

стандартизовано, і вони різняться залежно від оцінювача. У Швеції оцінювання для реєстрації вчителів проводять після того, як Шкільна інспекція повідомила про порушення або неналежну роботу (таблиця D7.3).

Для оцінювання різних аспектів роботи вчителя використовують поєднання методів, інструментів і джерел інформації. Найчастіше під час регулярного оцінювання, оцінювання після завершення випробувального строку та оцінювання для реєстрації використовують спостереження за уроками та співбесіди (про це повідомили щонайменше половина країн та економік, щодо яких є дані). Майже в третині країн під час регулярного оцінювання використовують також самооцінювання вчителів і сертифікати / документи про професійний розвиток. Результати учнів, опитування батьків і опитування учнів використовують найрідше. Якщо їх і використовують, то переважно під час регулярного оцінювання (не більше ніж у чверті країн, щодо яких є дані). Найпоширенішими джерелами інформації під час оцінювання для кар'єрного просування є портфоліо вчителів, спостереження за уроками та сертифікати про професійний розвиток, далі — співбесіди з учителями та самооцінювання (онлайн-таблиця D7.8).

Результатом регулярного оцінювання в половині країн та економік, що його застосовують (10 із 20), є рейтинг учителя, тобто бал за шкалою оцінювання педагогічної діяльності. Рейтинг є також результатом оцінювання для реєстрації вчителів у 4 з 8 країн, оцінювання після завершення випробувального строку — у 9 з 13 країн і оцінювання для кар'єрного просування — у 7 з 10 країн (таблиця D7.3). У більшості країн існують механізми оскарження результатів оцінювання. Поширеність механізмів оскарження зростає від приблизно двох третин країн для регулярного оцінювання до трьох чвертей — для оцінювання з метою реєстрації вчителів, чотирьох п'ятих — для оцінювання для кар'єрного просування і понад 90% — для оцінювання після завершення випробувального строку (таблиця D7.3).

Вплив оцінювання на вчителів

Результати оцінювання можуть впливати на різні аспекти кар'єри вчителя, зокрема на професійний розвиток, кар'єрне просування та заробітну плату, однак низькі результати можуть мати й конкретніші наслідки (вставка D7.3). Спосіб використання результатів залежить також від того, якою мірою різні види оцінювання використовуються з формувальною та підсумковою метою (вставка D7.3).

Результати регулярного оцінювання вчителів найбільше впливають на рішення щодо професійного розвитку вчителів. Їх ураховують під час ухвалення таких рішень у трьох чвертях країн та економік (15 із 20). У більшості з них за результатами оцінювання завжди складають план професійного розвитку або ж очікується, що результати вплинуть на такий план. У Коста-Риці, Фламандській спільноті Бельгії та Швейцарії план професійного розвитку за результатами оцінювання складають лише для деяких учителів. У Румунії результати визначають додаткові можливості професійного розвитку без відриву від роботи. Результати також впливають на кар'єрне просування в понад половині країн та економік (11 із 20). Зазвичай вони впливають на рішення щодо підвищення на посаді, на швидкість просування вчителя кар'єрною драбиною чи тарифною шкалою або на рішення щодо його контрактів (укладення контрактів або поновлення строкових контрактів чи переведення на безстрокову посаду). Регулярне оцінювання впливає на всі три ці аспекти лише в Чилі, а в Румунії — як на просування вчителів, так і на їхні контракти. Найменш поширеним є вплив регулярного оцінювання вчителів на їхню заробітну плату (у 7 з 20 країн та економік). Якщо таке оцінювання все ж впливає на рівень оплати праці, то найчастіше — через кар'єрне просування. У Чилі результати впливають на просування, але також на базові оклади вчителів, а також на надбавку за високі результати роботи (рисунки D7.2 і таблиця D7.3).

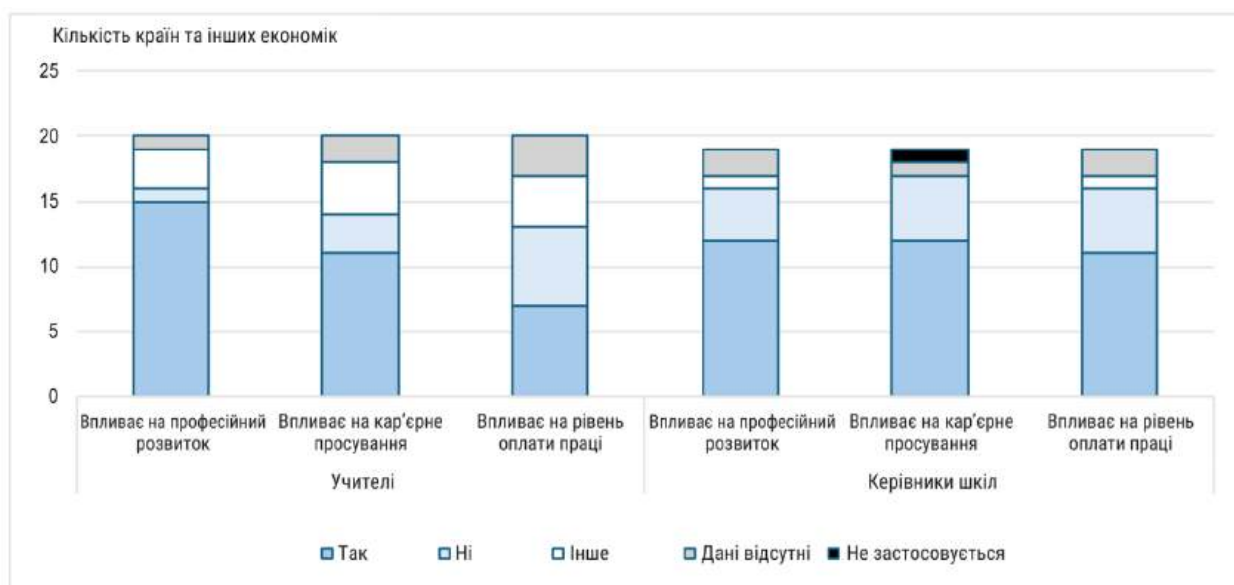
В інших країнах результати регулярного оцінювання впливають на ці три сфери професійного життя вчителів (професійний розвиток, кар'єрне просування та оплату праці), але це не передбачено нормативною базою оцінювання вчителів. Так є в Чехії та Японії, де вплив залежить від рішень оцінювачів. Корея — єдина країна, де результати впливають лише на професійний розвиток учителів (рисунки D7.2 і таблиця D7.3).

Оцінювання після завершення випробувального строку так само широко впливає на рішення щодо професійного розвитку та кар'єрного просування вчителів, але менше — на їхню заробітну плату. Воно впливає на рішення щодо професійного розвитку вчителів у 8 з 13 країн та економік, що застосовують таке оцінювання, а на рішення щодо кар'єрного просування — у 7. В усіх цих країнах вплив стосується

рішень щодо укладення контрактів, як і слід очікувати від оцінювання після випробувального строку. Вплив на професійний розвиток різниться: від того, що результати завжди враховуються в плані професійного розвитку, у Словаччині та Туреччині, до складання плану професійного розвитку лише для деяких учителів у Фламандській спільноті Бельгії та Швейцарії. У чотирьох країнах та економіках такі види оцінювання впливають на заробітну плату вчителів. Вони впливають на базові оклади вчителів в Англії (Велика Британія) та Румунії і на просування тарифною шкалою в Польщі та Словаччині (таблиця D7.3).

Рисунок D7.2. Вплив регулярного оцінювання на вчителів і керівників шкіл (2025)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти



Дані див. у таблицях D7.3 і D7.6. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/58zx6m>.

Як і можна було очікувати, результати оцінювання для кар'єрного просування впливають на кар'єрне просування вчителів майже в усіх країнах та економіках, що його застосовують (у дев'яти з десяти), а на рівень їхньої оплати праці — у восьми, але в п'яти країнах вони впливають також на професійний розвиток учителів. За винятком Кореї, де результати такого оцінювання впливають лише на кар'єрне просування вчителів, вони впливають або на всі три сфери професійного життя вчителів, або на кар'єрне просування та рівень оплати праці (таблиця D7.3).

Оцінювання для реєстрації вчителів порівняно з іншими видами оцінювання найменше впливає на вчителів. Воно впливає на рішення щодо професійного розвитку вчителів у трьох із восьми країн та економік, що його застосовують, і на кар'єрне просування — у чотирьох, але в жодній із них не впливає на рівень оплати праці вчителів. В Австрії, Болгарії та Швеції результати не впливають на жоден із трьох розглянутих тут аспектів. В усіх чотирьох країнах, де результати впливають на кар'єрне просування, вони впливають на рішення щодо контрактів. Наприклад, у Словенії вчителі, які склали фаховий іспит, можуть бути прийняті на роботу на безстроковий період (таблиця D7.3).

Вставка D7.3. Наслідки низьких результатів для вчителів і керівників шкіл

Учителі

Оскільки основним наслідком низьких результатів оцінювання для кар'єрного просування чи для реєстрації є неотримання підвищення на посаді або реєстрації, цей аналіз зосереджено на наслідках низьких результатів під час регулярного оцінювання або оцінювання після завершення випробувального строку.

Найпоширенішими наслідками низьких результатів регулярного оцінювання є повторне оцінювання та подання або перегляд планів професійного розвитку. Обидва ці заходи застосовують у 10 з 20 країн та економік, що використовують регулярне оцінювання. Обов'язкове навчання, відкладення підвищення на посаді чи кар'єрного просування, відмова в підвищенні заробітної плати та звільнення передбачено в понад чверті країн та економік (від шести до восьми залежно від виду наслідку). Лише Франція застосовує переведення до іншої школи або відсторонення від роботи (таблиця D7.3).

Три чверті країн та економік застосовують кілька таких інструментів, які можуть використовуватися послідовно. Наприклад, у Чилі вчителі початкових ступенів кар'єри (tramos Inicial i Temprano) із низькими результатами мають пройти повторне оцінювання та виконати обов'язковий план професійного вдосконалення. Учителі, які не досягли прогресу після другого оцінювання, підлягають звільненню і не можуть бути повторно прийняті на роботу до того самого чи будь-якого іншого подібного закладу. Якщо після повернення до системи вони не досягнуть прогресу за результатами другого оцінювання, їх не можуть прийняти на роботу до жодного закладу, на який поширюється Система кар'єри вчителя. Інші країни застосовують лише один інструмент, наприклад подання або перегляд планів професійного розвитку в Німеччині та Кореї і відмову в підвищенні посадового окладу в Словаччині (таблиця D7.3).

В усіх країнах та економіках, що застосовують оцінювання після завершення випробувального строку, учителі з низькими результатами не проходять випробувальний строк. У Туреччині кандидати, які не пройшли оцінювання, можуть отримати додаткове навчання та ще одну можливість пройти оцінювання до ухвалення остаточного рішення, але кандидати, які знову не досягли успіху, не завершують випробувальний строк. У половині країн наслідком може бути також звільнення або неотримання безстрокового контракту. Третина країн або менше можуть у таких випадках вимагати від учителів пройти додаткове навчання, відкласти їхнє підвищення на посаді чи кар'єрне просування або відмовити в підвищенні посадового окладу (таблиця D7.3).

Керівники шкіл

Серед 19 країн та економік, що мають нормативно-правову базу для регулярного оцінювання керівників шкіл, найпоширенішою реакцією на низькі результати регулярного оцінювання є подання або перегляд планів професійного розвитку (в 11 з 19). Звільнення можливе майже в половині з них (у 9 з 19), але може застосовуватися лише за наявності серйозних підстав (таблиця D7.6).

Наприклад, у Чехії керівники шкіл підлягають звільненню, якщо вони більше не відповідають певним вимогам для виконання своєї роботи (наприклад, щодо доброчесності або в разі незавершення обов'язкової програми підготовки керівників шкіл) чи якщо організаційні зміни призводять до скорочення їхньої посади (наприклад, у разі об'єднання їхньої школи з іншою). Їх також можуть звільнити за серйозні порушення або невиконання юридичних обов'язків, що впливають з їхньої діяльності, завдань і повноважень, за поданням Чеської шкільної інспекції або на підставі остаточного рішення суду в спорі про припинення трудових відносин чи звільнення керівника школи.

У третині — менш ніж половині країн та економік низькі результати можуть мати наслідком повторне оцінювання (у восьми країнах або економіках) чи обов'язкове навчання (у семи), спрямоване на вдосконалення навичок і компетентностей керівників. Іншими негативними наслідками можуть бути відкладення підвищення на посаді чи кар'єрного просування або відмова в підвищенні посадового окладу (у восьми країнах щодо кожного з наслідків). У Чехії та Словенії низькі результати можуть призвести до скасування або зменшення індивідуальної надбавки керівника школи (таблиця D7.6).

Деякі інші наслідки застосовують лише в кількох країнах. Низькі результати можуть призвести до переведення до іншої школи в Англії (Велика Британія) та Фламандській спільноті Бельгії, до неотримання безстрокового контракту в Англії (Велика Британія) та Фламандській спільноті Бельгії і до відсторонення від роботи в Англії (Велика Британія) та Словаччині (таблиця D7.6).

Оцінювання керівників шкіл

Історично оцінювання керівників шкіл у країнах ОЕСР було менш розвиненим і менш систематично контрольованим, ніж оцінювання вчителів (OECD, 2015^[5]). Значення ефективного шкільного лідерства для якості викладання та навчання учнів є загально визнаним (Grissom, Egalite and Lindsay, 2021^[2]), проте порівняльних даних про оцінювання досі небагато. Утім, останніми роками низка країн запровадила або закріпила системи, що ґрунтуються на стандартах і поєднують функції розвитку та підзвітності в межах єдиної структури оцінювання. Наприклад, Португалія запровадила обов'язковий спеціалізований безперервний професійний розвиток для керівників шкіл (OECD, 2020^[6]), а в більшості штатів Сполучених Штатів для формування підсумкових рейтингів директорів ураховують як показники їхньої управлінської практики, так і результати учнів (Donaldson et al., 2021^[7]). У Португалії у 2023 році до закону включено положення, що пов'язує результати роботи, підвищення на посаді й оплату праці керівників шкіл через механізми оцінювання (OECD, 2020^[6]).

Керівники шкіл несуть основну відповідальність за управління та адміністрування школи. Зазвичай вони обіймають найвищу керівну посаду в школі, як-от директор школи, або посаду середньої ланки з керівними функціями, як-от заступник директора школи чи завідувач кафедри. Як правило, у школі є не більше ніж один керівник. Австрія, Данія та Люксембург — єдині країни, де немає ні нормативно-правової бази для оцінювання керівників шкіл, ні подібних практик (рисунок D7.1 і таблиця D7.1).

Вимоги та періодичність

Оцінювання керівників шкіл передбачено державною політикою або нормативними актами у 21 з 30 країн та економік, що взяли участь в опитуванні. Нормативну базу зазвичай запроваджують на національному або центральному рівні, і тому вона охоплює всі типи шкіл, за винятком Бразилії, де нормативні акти охоплюють лише оцінювання для первинної сертифікації на посаду керівника школи в деяких школах (може існувати й інше оцінювання керівників шкіл, але воно не регламентоване). В Англії (Велика Британія) та Японії правила оцінювання не є специфічними для керівників шкіл і є подібними для вчителів і керівників шкіл. У Нідерландах оцінювання керівників шкіл не регламентоване, але існують подібні практики (вставка D7.2). Австрія, Данія та Люксембург — єдині країни, де немає ні нормативно-правової бази для оцінювання керівників шкіл, ні подібних практик (рисунок D7.1 і таблиця D7.1).

Регулярне оцінювання керівників шкіл врегульоване нормативними актами в 19 країнах та економіках, тоді як в 11 є нормативні акти щодо оцінювання для їхньої первинної сертифікації (оцінювання, необхідного для отримання первинної сертифікації, що дає право обіймати посаду керівника школи). Майже в половині країн та економік (у 10 з 21) нормативна база охоплює обидва види оцінювання, у 9 — лише регулярне оцінювання, а у двох країнах — лише первинну сертифікацію (рисунок D7.1 і таблиця D7.1).

Обидва види оцінювання є обов'язковими для керівників шкіл майже в усіх країнах та економіках, за винятком Бразилії — щодо первинної сертифікації, а також Чилі та Фламандської спільноти Бельгії — щодо регулярного оцінювання. Регулярне оцінювання керівників шкіл проводять щороку трохи більше ніж у половині країн та економік (у 10 з 19), але раз на чотири роки — у Болгарії та Іспанії і раз на п'ять років — у Французькій спільноті Бельгії. Періодичність може також різнитися в межах країн, особливо федеративних, як-от Німеччина та Швейцарія, або залежно від характеристик керівників шкіл. У Франції керівників шкіл слід оцінити один раз протягом перших трьох років після призначення, а потім — щороку (рисунок D7.1 і таблиця D7.5).

У наступних підрозділах розглянуто країни та економіки, що мають нормативно-правову базу для регулярного оцінювання керівників шкіл (19 країн та економік) або для їхньої первинної сертифікації (11 країн та економік).

Організація

У понад половині країн та економік (12 з 19), що мають нормативно-правову базу для регулярного оцінювання керівників шкіл, оцінюють усіх керівників шкіл незалежно від того, чи працюють вони за безстроковим, чи за строковим контрактом. В інших країнах та економіках, як-от у Франції, регулярно оцінюють лише керівників шкіл із безстроковим контрактом (так само в Болгарії, Німеччині та Іспанії, де керівників шкіл зі строковими контрактами немає). Натомість у Кореї, Литві та Румунії, тобто в усіх країнах, де керівники шкіл не мають безстрокових контрактів, оцінюють лише керівників шкіл зі строковими контрактами (таблиця D7.5).

Обставини проведення регулярного оцінювання керівників шкіл значно різняться між країнами. Найпоширенішим є проведення такого оцінювання у зв'язку з ухваленням рішень щодо трудового статусу (у дев'яти країнах та економіках), тоді як у п'яти його проводять на розсуд органу управління освітою або внаслідок скарги. Оцінювання на розсуд шкільної ради чи комітету або на прохання самих керівників шкіл передбачено в чотирьох країнах та економіках (таблиця D7.5).

Процедури оцінювання керівників шкіл можуть визначати органи управління освітою різних рівнів влади або інший орган у сфері освіти — самостійно чи спільно з іншим органом. Для обох форм оцінювання це найчастіше є відповідальністю центральних органів управління освітою, які визначають процедури оцінювання для первинної сертифікації в трьох чвертях відповідних країн та економік (у 8 з 11), а для регулярного оцінювання — майже у двох третинах (у 12 з 19). Утім, до визначення процедур залучені також органи управління освітою інших рівнів, шкільні ради чи комітети та засновники шкіл — щонайменше в одній країні кожен. У деяких країнах до визначення процедур оцінювання долучаються кілька органів. Хоча в 11 з 19 країн та економік процедури регулярного оцінювання керівників шкіл визначає один рівень влади, у Чехії, Фламандській і Французькій спільнотах Бельгії, Словаччині та Туреччині за це спільно відповідають два органи, а в Англії (Велика Британія) — до шести органів (онлайн-таблиця D7.9).

Оцінювання можуть проводити різні типи оцінювачів, причому майже в половині країн та економік залучають поєднання суб'єктів. Найширше до регулярного оцінювання керівників шкіл залучені місцеві органи управління освітою. Вони беруть участь у регулярному оцінюванні керівників шкіл у 9 з 19 країн та економік. Усі інші розглянуті типи оцінювачів, крім проміжних агентств, беруть участь в оцінюванні щонайменше в одній країні або економіці. Трохи більше ніж половина країн та економік (10 з 19) під час цієї форми оцінювання залучають лише один тип оцінювачів, тоді як 6 — два типи. Під час оцінювання для первинної сертифікації відповідальність рівномірніше розподілена між різними категоріями можливих оцінювачів, а місцеві органи управління освітою поширеніші в 11 країнах та економіках, що застосовують цей вид оцінювання (онлайн-таблиця D7.9).

Охоплені аспекти та методи

Більшість країн оцінюють керівників шкіл за одним або кількома еталонними стандартами, у яких чітко визначено, що мають знати й уміти керівники шкіл. Найчастіше це опис загальних і професійних обов'язків керівників шкіл, який використовують приблизно у двох третинах країн та економік для регулярного оцінювання (у 13 з 19) або первинної сертифікації керівників шкіл (у 6 з 11). Другим за поширеністю еталонним документом є національні стандарти та/або стандарти штатів чи регіональні стандарти шкільного лідерства (в 11 країнах та економіках для регулярного оцінювання і в 7 — для первинної сертифікації). Хоча й рідше, використовують також плани розвитку школи або шкільні проекти, внутрішній розпорядок школи та кодекси поведінки — найчастіше для регулярного оцінювання керівників шкіл (онлайн-таблиця D7.10).

Оцінювання керівників шкіл зосереджено на різних сферах, компетентностях і обов'язках. Вісьмома різними сферами, що розглядаються під час регулярного оцінювання керівників шкіл, є загальне лідерство, педагогічне / навчальне лідерство, організаційний розвиток, шкільний клімат, відносини з громадою, оцінювання та підзвітність, управління ресурсами та навички міжособистісного спілкування. Їх використовують у більшості країн та економік, що мають нормативні акти щодо регулярного

оцінювання керівників шкіл (щонайменше в 15 з 19). Шість країн під час регулярного оцінювання розглядають також інші аспекти. До них належать підтримка учнів з особливими освітніми потребами та обдарованих учнів (Чехія) і облік підвищення кваліфікації без відриву від роботи (Корея). Вісім сфер охоплено також під час первинної сертифікації керівників шкіл у більшості з 11 країн із відповідною нормативною базою, але оцінювання та підзвітність, управління ресурсами та навички міжособистісного спілкування в такому оцінюванні охоплено рідше (таблиця D7.6).

Для оцінювання результатів роботи керівників шкіл країни та економіки використовують низку інструментів і джерел інформації — окремо та в поєднанні. У Франції регулярне оцінювання керівників шкіл (на рівні середньої освіти) проводять лише за допомогою співбесід або діалогу з оцінювачем. Натомість в Англії (Велика Британія) використовують широкий спектр інструментів, зокрема співбесіди, а також відвідування шкіл, опитування (учителів, учнів та/або батьків), результати учнів, сертифікати й документи про професійний розвиток, портфоліо та самооцінювання. Найпоширенішими інструментами чи джерелами інформації для регулярного оцінювання керівників шкіл є співбесіди (17 з 19 країн та економік) і портфоліо (10 країн), хоча відвідування шкіл або самооцінювання також використовують у понад половині країн та економік (11 з 19). Співбесіди є також найпоширенішим інструментом оцінювання для первинної сертифікації (у 9 з 11 країн та економік). Країни використовують до чотирьох різних інструментів для проведення такого оцінювання, поєднуючи відвідування шкіл, співбесіди, самооцінювання, портфоліо та сертифікати чи документи про професійний розвиток. Інші інструменти використовують нечасто. Одним із прикладів є Корея, де оцінювачі перевіряють особові справи, щоб підтвердити стаж роботи особи, яку оцінюють (онлайн-таблиця D7.10).

У трьох чвертях країн та економік (15 з 19) результатом регулярного оцінювання є рейтинг, тобто бал за шкалою оцінювання результатів роботи керівника школи. Результатом оцінювання для первинної сертифікації рейтинг є у двох третинах країн (8 з 11). Більшість країн та економік мають механізми оскарження як результатів регулярного оцінювання (17 з 19), так і оцінювання для первинної сертифікації (8 з 11) (таблиця D7.6).

Вплив оцінювання на керівників шкіл

Результати регулярного оцінювання впливають на професійний розвиток, заробітну плату та кар'єрне просування керівників шкіл у більшості країн та економік, щодо яких є інформація (див. рисунок D7.2; щодо наслідків низьких результатів див. вставку D7.3). Як і у випадку вчителів, вплив оцінювання на керівників шкіл може різнитися залежно від того, якою мірою оцінювання використовується з формувальною та підсумковою метою (вставка D7.4).

Регулярне оцінювання використовують для ухвалення рішень щодо професійного розвитку керівників шкіл у понад трьох п'ятих країн та економік (12 з 19), причому результати або завжди враховуються в планах професійного розвитку (у чотирьох випадках), або очікується, що їх урахуватимуть (у трьох випадках). У п'яти країнах та економіках вони відображаються в планах професійного розвитку лише деяких керівників шкіл. Наприклад, у Фламандській спільноті Бельгії та Швейцарії це стосується керівників шкіл, у яких під час оцінювання виявлено певні недоліки (рисунок D7.4 і таблиця D7.6, доступна онлайн).

Регулярне оцінювання використовують для ухвалення рішень щодо кар'єрного просування в подібній кількості країн та економік (12 з 19). У п'яти з них результати оцінювання впливають на рішення щодо контрактів (укладення або поновлення строкових контрактів чи переведення на безстрокову посаду), у трьох — на швидкість просування керівника школи кар'єрною драбиною чи тарифною шкалою, а ще в трьох результати оцінювання впливають на рішення щодо підвищення на посаді. Результати регулярного оцінювання впливають також на рівень оплати праці керівників шкіл майже в трьох п'ятих країн та економік (11 з 19). Високі результати роботи винагороджуються спеціальною надбавкою (у п'яти з них) або зміною базового окладу (у трьох). У Болгарії та Словаччині оцінювання впливає на просування кар'єрною драбиною та/або тарифною шкалою, а у Франції — як на базові оклади, так і на просування (рисунок D7.3 і таблиця D7.6, доступна онлайн).

Результати оцінювання для первинної сертифікації впливають на професійний розвиток і кар'єрне просування керівників шкіл менш ніж у половині відповідних країн та економік (4 з 11). Первинна сертифікація на посаду керівника школи завжди враховується в планах професійного розвитку лише в

Туреччині, тоді як у Німеччині та Литві очікується, що вона на них впливатиме, а у Французькій спільноті Бельгії вона впливає на плани лише деяких керівників шкіл. Щодо впливу на кар'єрне просування, результати оцінювання для первинної сертифікації впливають на рішення щодо підвищення на посаді у Французькій спільноті Бельгії, Кореї та Іспанії, а на швидкість просування кар'єрною драбиною — у Німеччині. Результати впливають на рівень оплати праці лише в Кореї, де успішна первинна сертифікація дає керівникам шкіл право на спеціальну надбавку, та в Іспанії, де вони впливають на базовий оклад. В Іспанії вчителі, які обіймають посаду керівника школи, отримують фіксовану доплату, розмір якої залежить від розміру школи (таблиця D7.6).

Вплив оцінювання вчителів і керівників шкіл на ширші рішення

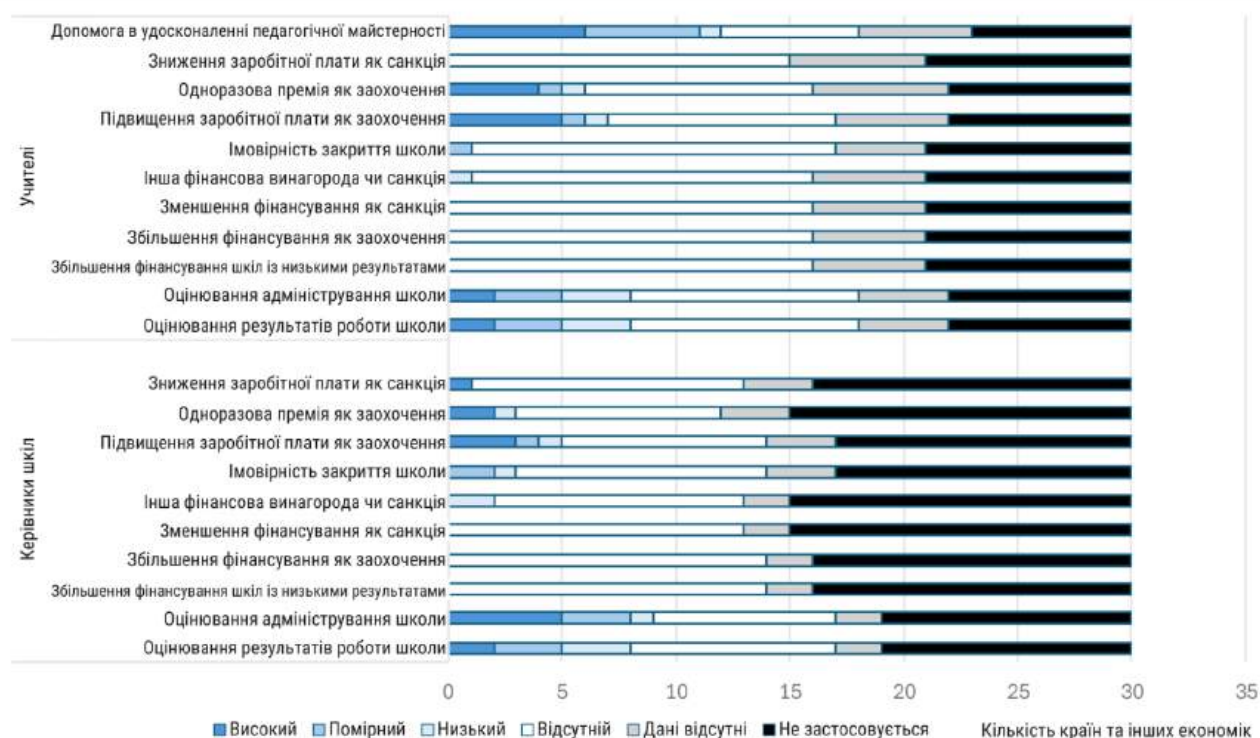
Результати оцінювання можуть впливати на інші види діяльності та рішення щодо шкіл, що виходять за межі тих, які безпосередньо стосуються відповідних учителів і керівників шкіл. Інформація про вплив результатів оцінювання наявна для всіх видів оцінювання вчителів разом і для всіх видів оцінювання керівників шкіл разом (таблиця D7.4).

У більшості країн та економік, щодо яких є інформація (від 10 до 16 з 15–18 залежно від типу розглянутих рішень), оцінювання вчителів не впливає на більшість типів рішень, розглянутих у таблиці D7.4 і показаних на рисунку D7.3. До них належать оцінювання результатів роботи та адміністрування закладів освіти, імовірність їх закриття, а також винагорода та премії, які отримують учителі. Оцінювання вчителів не впливає на обсяг бюджетів шкіл у жодній країні, крім Словаччини, де воно має низький рівень впливу на надання закладу освіти фінансових заохочень чи застосування до нього фінансових санкцій.

Однак у кількох країнах оцінювання вчителів має помірний або високий рівень впливу на окремі сфери рішень. Як і можна було очікувати, оцінювання вчителів має помірний або високий рівень впливу на надання допомоги в удосконаленні педагогічної майстерності в 11 країнах та економіках. Воно має також помірний або високий рівень впливу на підвищення заробітної плати чи премії вчителів у п'яти-шести країнах і на оцінювання адміністрування та результатів роботи шкіл — у п'яти країнах. Оцінювання вчителів має високий рівень впливу на оцінювання як адміністрування, так і результатів роботи шкіл у Словаччині та Туреччині і помірний рівень впливу на обидві ці сфери в Угорщині (рисунки D7.3 і таблиця D7.4).

Рисунок D7.3. Вплив оцінювання вчителів і керівників шкіл на рішення органів управління освітою (2025)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти



Дані див. у таблиці D7.4. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/58zx6m>.

Вплив оцінювання керівників шкіл подібний до впливу оцінювання вчителів. Воно в жодній країні не впливає на фінансування шкіл, а в більшості країн не впливає на ймовірність закриття школи чи на винагороду та премії керівників шкіл. Утім, оцінювання керівників шкіл має високий або помірний рівень впливу на оцінювання адміністрування шкіл у восьми країнах і на оцінювання результатів роботи шкіл — у п'яти. Чотири країни повідомляють, що оцінювання керівників шкіл впливає на підвищення заробітної плати як заохочення (рисунок D7.4 і таблиця D7.4).

Вплив шкіл на оцінювання

Окремі заклади освіти впливають на оцінювання вчителів і керівників шкіл навіть за наявності нормативно-правової бази, що його регулює. Ступінь такого впливу значно різниться між країнами та економіками. Школи мають помірний або високий рівень впливу чи контролю щодо оцінювання вчителів майже у двох третинах країн та економік, щодо яких є інформація (13 з 20). Лише у Французькій спільноті Бельгії, Угорщині та Туреччині школи не впливають на процедури оцінювання.

Так само школи мають помірний або високий рівень впливу чи контролю щодо оцінювання керівників шкіл майже у двох третинах країн та економік, щодо яких є інформація (10 з 16). Вони не впливають на оцінювання керівників шкіл у Франції, Французькій спільноті Бельгії та Словаччині (таблиця D7.4).

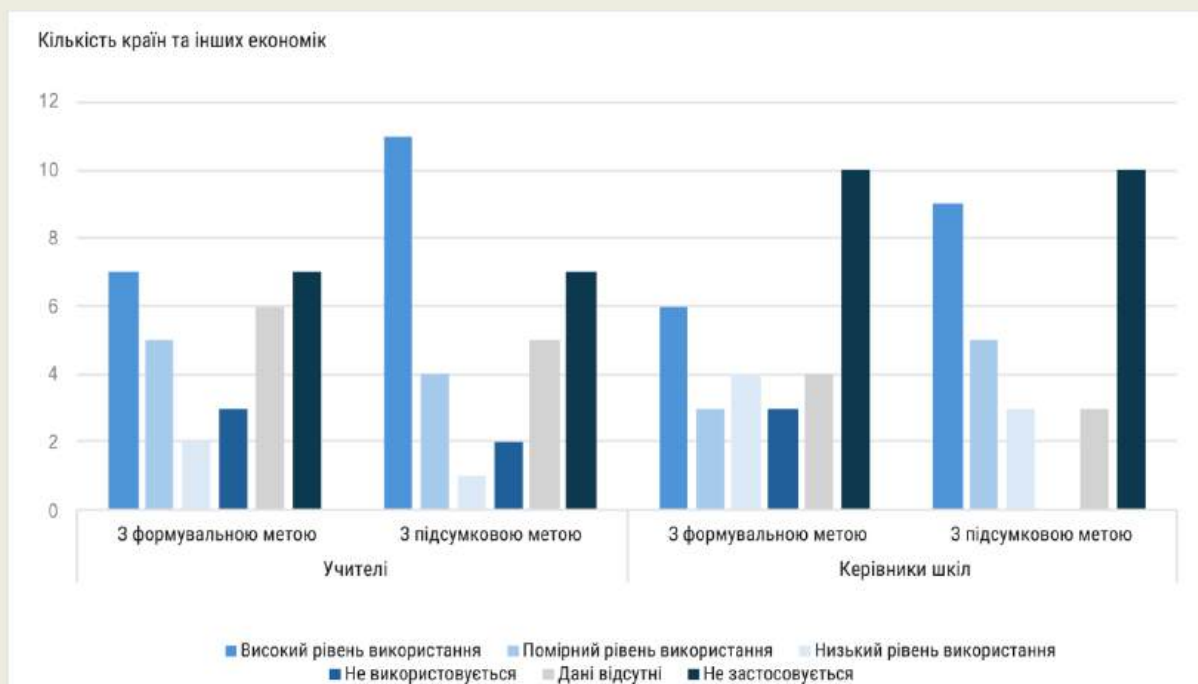
Вставка D7.4. Підсумкова та формувальна мета оцінювання вчителів і керівників шкіл

Оцінювання вчителів і керівників шкіл (усі види оцінювання разом) може мати формувальну мету, коли його завданням є допомогти їм удосконалювати свої навички та компетентності й досягати в цьому прогресу. Наприклад, зворотний зв'язок щодо результатів роботи допомагає вчителям визначити, як удосконалити свою педагогічну практику, а за підтримки ефективного шкільного лідерства може сприяти створенню в школах професійних навчальних спільнот. Оцінювання може мати також підсумкову мету — проаналізувати результати та ефективність роботи, щоб забезпечити підґрунтя для різних рішень щодо трудових відносин, зокрема щодо кар'єрного просування, підвищення заробітної плати, надання фінансових заохочень чи застосування санкцій.

Приблизно 14 країн та економік повідомили, що використовують оцінювання вчителів як із формувальною, так і з підсумковою метою (серед 24 країн, нормативна база яких охоплює щонайменше один вид оцінювання). Вони можуть спиратися для цього виключно на результати оцінювання (це вважається високим рівнем використання) або використовувати їх як один із багатьох чинників, але зі значною вагою порівняно з іншими (помірний рівень використання) чи з обмеженою вагою порівняно з іншими чинниками (низький рівень використання). Загалом оцінювання вчителів використовується на помірному або високому рівні з формувальною метою у 12 країнах, а з підсумковою — у 15 країнах (рисунок D7.4 і таблиця D7.4).

Рисунок D7.4. Використання оцінювання вчителів і керівників шкіл із формувальною та підсумковою метою (2025)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти



Примітка. «З формувальною метою» означає використання оцінювання для вдосконалення. «З підсумковою метою» означає використання оцінювання для визначення того, чи виконують особи, яких оцінюють, те, що вони мають виконувати.

Дані див. у таблиці D7.4. Дані для цього рисунка доступні за посиланням <https://stat.link/58zx6m>.

П'ять країн повідомили про високий рівень використання оцінювання вчителів як із формувальною, так і з підсумковою метою, а три — про помірний рівень для обох цілей. В інших країнах та економіках оцінювання використовують із підсумковою та формувальною метою на різних рівнях. Наприклад, у Кореї рівень його використання з формувальною метою високий, а з підсумковою — низький. Натомість у Фламандській спільноті Бельгії та Люксембурзі рівень використання з підсумковою метою високий, а з формувальною — низький. У Люксембурзі використання з підсумковою метою передбачає безпосередній вплив на завершення випробувального строку. У Фламандській спільноті Бельгії низький

рівень використання оцінювання вчителів із формувальною метою пояснюється тим, що формальне оцінювання нині проводять лише в разі низьких результатів роботи. У Коста-Риці та Французькій спільноті Бельгії оцінювання вчителів використовують лише з підсумковою метою (рисунок D7.4 і таблиця D7.4).

Подібна картина спостерігається щодо оцінювання керівників шкіл. Його використовують як із формувальною, так і з підсумковою метою в 13 країнах та економіках (серед 21 країни, нормативна база яких охоплює щонайменше один вид оцінювання керівників шкіл). У більшості з них рівні використання з формувальною та підсумковою метою різняться. Лише Болгарія, Франція (на рівні середньої освіти), Французька спільнота Бельгії та Словаччина повідомили про стабільно помірний або високий рівень використання як із формувальною, так і з підсумковою метою. У Чехії та Туреччині рівень використання оцінювання керівників шкіл із формувальною метою високий, а з підсумковою — низький. І навпаки, у Фламандській спільноті Бельгії та Іспанії таке оцінювання використовують із формувальною метою на низькому рівні, а з підсумковою — на високому. У Кореї, Литві та Словенії оцінювання використовують виключно з підсумковою метою. Загалом оцінювання керівників шкіл використовується на помірному або високому рівні з формувальною метою в 9 країнах, а з підсумковою — у 14 (рисунок D7.4 і таблиця D7.4).

Визначення

Професійний розвиток — підвищення кваліфікації без відриву від роботи, спрямоване на оновлення, розвиток і розширення знань учителів і керівників шкіл. Сюди належить будь-яка діяльність, що розвиває навички, знання, фаховість та інші характеристики особи, — як шляхом самостійного навчання та рефлексії, так і через формальні курси.

Еталонні документи / стандарти — документи, що слугують основою для критеріїв оцінювання й визначають, що мають знати й уміти вчителі та керівники шкіл, які завдання вони мають виконувати і яких правил дотримуватися.

Оцінювання керівників шкіл (тобто їхня атестація) — зовнішнє оцінювання окремих керівників шкіл із метою формування судження про їхню роботу та її результати на основі об'єктивних критеріїв. Результати оцінювання керівників шкіл можуть використовуватися для ухвалення рішень щодо професійного розвитку, кар'єрного просування та заохочень.

Оцінювання вчителів, яке також називають атестацією вчителів, — оцінювання окремих учителів із метою формування судження про їхню роботу та її результати на основі об'єктивних критеріїв. Результати оцінювання вчителів можуть використовуватися для ухвалення рішень щодо професійного розвитку, сертифікації, кар'єрного просування та заохочень. Термін «учителі» охоплює весь фаховий персонал, безпосередньо залучений до навчання учнів, зокрема вчителів, які безпосередньо викладають у класах, та інших учителів, які працюють з учнями цілим класом у класній кімнаті, у малих групах у ресурсній кімнаті або індивідуально в класі чи поза ним.

Методологія

Цей розділ ґрунтується на опитуванні щодо оцінювання вчителів, керівників шкіл і шкіл, у межах якого зібрано якісну інформацію про інспектування та самооцінювання шкіл і звітування шкіл про дотримання встановлених вимог. В опитуванні взяли участь тридцять країн ОЕСР і країн-партнерів та економік (Австрія, Бразилія, Болгарія, Чилі, Коста-Рика, Чехія, Данія, Англія [Велика Британія], Фінляндія, Фламандська та Французька спільноти Бельгії, Франція, Німеччина, Угорщина, Японія, Корея, Литва, Люксембург, Нідерланди, Норвегія, Польща, Португалія, Румунія, Шотландія [Велика Британія], Словаччина, Словенія, Іспанія, Швеція, Швейцарія та Туреччина).

Докладніше див. Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

Джерела

Дані, наведені в цьому розділі, отримано в межах опитування OECD-INES 2025 року щодо оцінювання вчителів, керівників шкіл і шкіл; вони стосуються 2024/25 навчального року (або 2025 навчального року).

Список використаних джерел

- Darling-Hammond, L. (2012), "The right start: Creating a Strong Foundation for the Teaching Career", *Phi Delta Kappan*, Vol. 94/3, <https://doi.org/10.1177/003172171209400303>. [4]
- Donaldson, M. et al. (2021), "Principal evaluation under the Elementary and Secondary Every Student Act: A comprehensive policy review", *Education Finance and Policy*, Vol. 16/2, pp. 347-361, https://doi.org/10.1162/edfp_a_00332. [7]
- Grissom, J., A. Egalite and C. Lindsay (2021), *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*, The Wallace Foundation, <https://doi.org/10.59656/el-sb1065.001>. [2]
- OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>. [3]
- OECD (2020), "Education Policy Outlook in Portugal", *OECD Education Policy Perspectives*, No. 21, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/0e254ee5-en>. [6]
- OECD (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>. [5]
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [1]

Таблиці до розділу D7

Таблиці та примітки

Таблиця D7.1	Види оцінювання вчителів і керівників шкіл (2025)
Таблиця D7.2	Право на оцінювання вчителів та обставини його проведення (2025)
Таблиця D7.3	Аспекти, що оцінюються, і використання результатів оцінювання вчителів (2025)
Таблиця D7.4	Використання результатів оцінювання вчителів і керівників шкіл та їхній вплив на різні рішення (2025)
Таблиця D7.5	Право на оцінювання керівників шкіл та обставини його проведення (2025)
Таблиця D7.6	Аспекти, що оцінюються, і використання результатів оцінювання керівників шкіл (2025)
Онлайн-таблиця D7.7	Управління та розподіл відповідальності щодо оцінювання вчителів (2025)
Онлайн-таблиця D7.8	Інструменти та еталонні документи, що використовуються для оцінювання вчителів (2025)
Онлайн-таблиця D7.9	Управління та розподіл відповідальності щодо оцінювання керівників шкіл (2025)
Онлайн-таблиця D7.10	Інструменти та еталонні документи, що використовуються для оцінювання керівників шкіл (2025)

Завантаження даних. Дані для рисунків і таблиць цього розділу можна завантажити за посиланням <https://stat.link/58zx6m>. Для доступу до додаткових даних та/або інших показників освіти відвідайте OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дата завершення збору даних для друкованого видання — 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що OECD Data Explorer містить найновіші дані.

Таблиця D7.1. Види оцінювання вчителів і керівників шкіл (2025)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Оцінювання вчителів						Оцінювання керівників шкіл		
	Регулюється політикою / нормативними актами	Види оцінювання, які регулюються нормативною базою					Регулюється політикою / нормативними актами	Види оцінювання, які регулюються нормативною базою	
		Завершення випробувального строку	Реєстрація вчителів	Регулярне оцінювання	Оцінювання для кар'єрного просування	Системи заохочень		Первинна сертифікація як керівника школи	Регулярне оцінювання
	(1)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(10)	(11)
Країни ОЕСР									
Австрія	Так (національний / центральний рівень)	a	Так	Так	a	a	Ні	a	a
Чилі	Так (національний / центральний рівень)	Ні	Ні	Так	Так	Так	Так (національний / центральний рівень)	Ні	Так
Коста-Рика	Так (національний / центральний рівень)	m	m	Так	a	a	Так (національний / центральний рівень)	m	Так
Чехія	Так (національний / центральний рівень)	Так	a	Так	Ні	Ні	Так (національний / центральний рівень)	a	Так
Данія ¹	Ні (подібна практика)	a	a	a	a	a	Ні	a	a
Фінляндія	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Франція ²	Так (національний / центральний рівень)	Так	Так	Так	Ні	Ні	Так (національний / центральний рівень)	a	Так
Франція ³	Так (національний / центральний рівень)	Так	Так	Так	Ні	Ні	Так (національний / центральний рівень)	Так	Так
Німеччина	Так (національний / центральний рівень)	Так	a	Так	Так	Ні	Так (національний / центральний рівень)	Так	Так
Угорщина	Так (національний / центральний рівень)	Ні	Ні	Так	Так	Так	Так (національний / центральний рівень)	Так	Так
Японія	Так (національний / центральний рівень)	Ні	Ні	Так	Ні	Ні	Так (як для вчителів)	m	m
Корея	Так (національний / центральний рівень)	Ні	Ні	Так	Так	Так	Так (національний / центральний рівень)	Так	Так
Литва	Так (національний / центральний рівень)	Ні	Ні	Ні	Так	Ні	Так (національний / центральний рівень)	Так	Так
Люксембург	Так (національний / центральний рівень)	Так	a	Ні	Ні	Ні	Ні	a	a
Нідерланди	Ні (подібна практика)	a	a	a	a	a	Ні (подібна практика)	a	a
Норвегія	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Польща	Так (національний / центральний рівень)	Так	Ні	Так	Так	Ні	Так (національний / центральний рівень)	a	Так
Португалія	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Словаччина	Так (національний / центральний рівень)	Так	Ні	Так	Ні	Ні	Так (національний / центральний рівень)	Ні	Так
Словенія	Так (національний / центральний рівень)	Так	Так	Ні	Так	Так	Так (національний / центральний рівень)	Так	Так
Іспанія	Так (національний / центральний рівень)	Ні	Так	Ні	Так	Ні	Так (національний / центральний рівень)	Так	Так
Швеція	Так (національний / центральний рівень)	Ні	Так	Так	Ні	Так	a	a	a
Швейцарія	Так (національний / центральний рівень)	Так	a	Так	a	Ні	Так (національний / центральний рівень)	Ні	Так
Туреччина	Так (національний / центральний рівень)	Так	Так	Так	Ні	Так	Так (національний / центральний рівень)	Так	Так
Інші економіки									
Фламандська спільнота (Бельгія)	Так (національний / центральний рівень)	Так	Ні	Так	Ні	Ні	Так (національний / центральний рівень)	a	Так
Французька спільнота (Бельгія)	Так (національний / центральний рівень)	Ні	Ні	Так	Ні	Ні	Так (національний / центральний рівень)	Так	Так
Англія (Велика Британія)	Так (деякі школи)	Так	Ні	Так	Ні	Ні	Так (як для вчителів)	a	Так
Шотландія (Велика Британія)	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Країни-партнери та/або країни, що приєднуються									
Бразилія	Так (деякі школи)	Так	Ні	Так	Так	m	Так (деякі школи)	Так	Ні
Болгарія	Так (деякі школи)	m	Так	Так	m	a	Так (національний / центральний рівень)	a	Так
Румунія	Так (національний / центральний рівень)	Так	Так	Так	Так	Так	Так (національний / центральний рівень)	Так	Так

Примітка. Дані про відмінності в політиці (нормативному регулюванні) оцінювання вчителів і керівників шкіл між державними закладами освіти та приватними закладами, що залежать від державного фінансування, доступні онлайн (стовпчики 2 і 9).

1. Оцінювання керівників шкіл на рівні старшої середньої освіти законодавчо не врегульоване, але широко практикується.
2. Рівень початкової освіти.
3. Рівень середньої освіти.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/58zx6m>.

Таблиця D7.2. Право на оцінювання вчителів та обставини його проведення (2025)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Регулярне оцінювання															
	Регулюється політикою / нормативними актами	Учителі, які мають право на оцінювання й охоплені нормативною базою						Обов'язковість проходження оцінювання	Періодичність оцінювання	Обставини проведення оцінювання						
		Усі зареєстровані вчителі	Усі тимчасово зареєстровані вчителі	Учителі з безстроковими контрактами	Учителі зі строковими контрактами	Учителі на випробувальному строку	Інші			У зв'язку з рішенням щодо трудового статусу	Унаслідок скарги	Унаслідок проблем з якістю роботи	На розсуд шкільної ради або комітету	На розсуд керівника школи	На прохання самих учителів	Інше
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)
Країни ОЕСР																
Австрія	Так	Так	Так	Так	Так	а	Ні	Так	Раз на три роки	Так	Так	Так	Ні	Так	Ні	Ні
Чилі	Так	а	а	Так	Так	Ні	Ні	Так	Раз на чотири роки	Так	Ні	Так	Ні	Ні	Так	Ні
Коста-Рика	Так	Так	Так	Так	Так	Так	м	Так	Щороку	Ні	Ні	Так	а	Ні	Ні	м
Чехія	Так	а	а	Так	Так	Так	Ні	Так	Інше	Так	Ні	Ні	Ні	Так	Ні	Ні
Данія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Фінляндія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Франція	Так	Так	а	Так	Так	а	Ні	Так	Залежно від категорії вчителів	Так	Так	Так	Ні	Ні	Так	Ні
Німеччина	Так	а	а	Так	Так	Так	Ні	Так	Інше	а	а	а	а	а	а	а
Угорщина	Так	Ні	а	Так	Так	Ні	Ні	Так	Щороку	Так	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні
Японія	Так	м	м	м	м	м	м	Так	м	а	а	Так	а	а	а	а
Корея	Так	а	а	Так	Так	а	Ні	Так	Щороку	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні
Литва	Ні	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Люксембург	Ні	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Нідерланди	Ні	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Норвегія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Польща	Так	а	а	Так	Так	Ні	Ні	Ні	а	Ні	Ні	Ні	Так	Так	Так	Ні
Португалія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Словаччина	Так	а	а	Так	Так	Ні	а	Так	Щороку	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні
Словенія	Ні	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Іспанія	Ні	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Швеція	Так	Так	а	Так	Так	а	Ні	Так	Без періодичності	Так	Так	Так	Так	Так	м	м
Швейцарія	Так	а	а	Так	Так	Так	а	Так	Інше	Так	м	Так	м	Так	Так	а
Туреччина	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	а	Ні	Так	Так	Ні	Так	Ні	Ні
Інші економіки																
Фламандська спільнота (Бельгія)	Так	Ні	а	Так	Так	а	Так	Ні	а	Так	Ні	Так	Ні	Так	Так	Ні
Французька спільнота (Бельгія)	Так	Ні	Ні	Так	Так	Ні	Так	Ні	а	Ні	Ні	Так	Ні	Так	Ні	Ні
Англія (Велика Британія)	Так	м	м	м	м	м	а	Так	Щороку	м	м	м	м	м	м	м
Шотландія (Велика Британія)	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Країни-партнери та/або країни, що приєднуються																
Бразилія	Так	Так	Ні	Так	Так	Так	а	Так	м	Так	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	а
Болгарія	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Ні	Так	Раз на чотири роки	Так	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні
Румунія	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Так	Щороку	Так	Так	Так	Ні	Ні	а	м

Примітка. Дані стосуються регулярного оцінювання вчителів. Дані щодо інших видів оцінювання (після завершення випробувального строку, для реєстрації вчителів, для кар'єрного просування та в межах систем заохочень) доступні онлайн в окремих рядках.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/58zx6m>.

Таблиця D7.3. Аспекти, що оцінюються, і використання результатів оцінювання вчителів (2025)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Регулюється політикою / нормативними актами	Регулярне оцінювання											
		Аспекти, що оцінюються							Результатом оцінювання є рейтинг	Існують механізми оскарження результатів оцінювання	Оцінювання впливає на рішення щодо професійного розвитку	Оцінювання впливає на кар'єрне просування	Оцінювання впливає на рівень оплати праці
		Планування та підготовка	Викладання	Освітнє середовище в класі	Професійний розвиток	Внесок у розвиток школи	Зв'язки з громадою	Інше					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Країни ОЕСР													
Австрія	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Ні	Ні	Так (завжди)	Так (просування за шкалою)	Ні
Чилі	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Ні	Ні	Так	Так	Так (завжди)	Так (підвищення на посаді, просування за шкалою, контракт)	Так (базовий оклад, надбавка, просування за шкалою)
Коста-Рика	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	м	Так	Так	Так (для деяких учителів)	Ні	Інше
Чехія	Так	а	а	а	а	а	а	а	Ні	Так	Інше	Інше	Інше
Данія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Фінляндія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Франція	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так (очікується)	Так (просування за шкалою)	Так (просування за шкалою)
Німеччина	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Ні	Так	Так	Так (очікується)	Так (контракти)	Так (просування за шкалою)
Угорщина	Так	а	а	а	а	а	а	Так	Так	Ні	Ні	Так (просування за шкалою)	Так (базовий оклад)
Японія	Так	м	м	м	м	м	м	Так	м	м	Інше	Інше	Інше
Корея	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Ні	Ні	Так (завжди)	Ні	Ні
Литва	Ні	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Люксембург	Ні	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Нідерланди	Ні	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Норвегія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Польща	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	м	Ні	Ні
Португалія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Словаччина	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так (завжди)	Інше	Так (просування за шкалою)
Словенія	Ні	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Іспанія	Ні	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Швеція	Так	м	м	м	м	м	м	м	м	м	Так (очікується)	м	м
Швейцарія	Так	Так	Так	Так	Так	Так	м	м	Так	Так	Так (для деяких учителів)	Так (контракти)	м
Туреччина	Так	м	м	м	м	м	м	Ні	м	м	Інше	Інше	Інше

Таблиця D7.3. Аспекти оцінювання вчителів і використання його результатів (2025)
(продовження)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Регулярне оцінювання												
	Регулюється політикою / нормативними актами	Аспекти, що оцінюються							Результатом оцінювання є рейтинг	Існують механізми оскарження результатів оцінювання	Оцінювання впливає на діяльність із професійного розвитку	Оцінювання впливає на кар'єрне просування	Оцінювання впливає на рівень оплати праці
		Планування та підготовка	Викладання	Освітнє середовище в класі	Професійний розвиток	Внесок у розвиток школи	Зв'язки з громадою	Інше					
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
Інші економіки													
Фламандська спільнота (Бельгія)	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Ні	Так	Так (для деяких учителів)	Так (контракти)	Ні
Французька спільнота (Бельгія)	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Ні	Ні	Так	Так (завжди)	Так (контракти)	Ні
Англія (Велика Британія)	Так	Так	Так	Так	Так	Так	м	м	Ні	Так	Так (очікувано)	м	м
Шотландія (Велика Британія)	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ													
Бразилія	Так	м	м	м	м	м	м	м	м	м	Так (завжди)	Так (посадове просування)	Так (просування за шкалою)
Болгарія	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Так	Так	Так (завжди)	Так (посадове просування)	Так (просування за шкалою)
Румунія	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	м	Так	Так	Так (для підвищення кваліфікації)	Так (посадове просування, контракти)	Ні

Оцінювання впливає на діяльність із професійного розвитку

Так (завжди): так, за результатами оцінювання завжди складають план професійного розвитку; *Так (очікувано):* так, очікується, що результати оцінювання впливатимуть на плани професійного розвитку; *Так (для деяких учителів):* так, результати оцінювання відображаються в плані професійного розвитку деяких учителів; *Так (для підвищення кваліфікації):* так, результати оцінювання визначають додаткові можливості для підвищення кваліфікації без відриву від роботи; *Ні:* ні, результати оцінювання не впливають на діяльність учителів із професійного розвитку; *Інше:* інше.

Оцінювання впливає на кар'єрне просування

Так (посадове просування): так, результати оцінювання впливають на рішення про підвищення на посаді; *Так (просування за шкалою):* так, результати оцінювання впливають на темп просування вчителя кар'єрними щаблями або за шкалою заробітної плати; *Так (контракти):* так, результати оцінювання впливають на рішення про укладення контрактів, поновлення строкових контрактів або переведення на безстрокову посаду; *Ні:* ні, результати оцінювання не впливають на кар'єрне просування; *Інше:* інше.

Оцінювання впливає на рівень оплати праці

Так (посадовий оклад): так, результати оцінювання впливають на посадовий оклад; *Так (надбавка):* так, за високі результати роботи передбачено надбавку; *Так (просування за шкалою):* так, оскільки вони дають учителеві змогу просуватися кар'єрними щаблями та/або за шкалою заробітної плати; *Ні:* ні, результати оцінювання не впливають на рівень оплати праці; *Інше:* інше.

Примітка. Дані стосуються регулярного оцінювання вчителів. Дані про інші види оцінювання (після завершення випробувального строку, для реєстрації вчителів, для кар'єрного просування та в межах систем заохочень) доступні онлайн в окремих рядках разом із даними про заходи у відповідь на незадовільні результати роботи (стовпчики 14–26).

1. Рівень початкової освіти.
2. Рівень середньої освіти.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/58zx6m>.

Таблиця D7.4. Застосування оцінювання вчителів і його вплив на різні рішення (2025)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Оцінювання вчителів									
	Формувальна мета	Підсумкова мета	Вплив на інші види діяльності та рішення органу управління освітою							Ступінь впливу школи на оцінювання вчителів
			Оцінювання результатів роботи школи	Оцінювання адміністру-вання школи	Імовірність закриття школи	Винагорода / заробітна плата та премії, які отримують вчителі			Надання допомоги в удоскона-ленні педагогічної майстерності	
						Підвищення заробітної плати як заохочення	Одноразова премія як заохочення	Зменшення заробітної плати як санкція		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Країни ОЕСР										
Австрія	Помірний	Високий	Низький	Помірний	Відсутній	Відсутній	Високий	Відсутній	Високий	Низький
Чилі	Помірний	Високий	Низький	Низький	Відсутній	Високий	Відсутній	Відсутній	Високий	Низький
Коста-Рика	m	Високий	m	m	m	m	m	m	m	Помірний
Чехія	m	m	a	a	Відсутній	Відсутній	Високий	Відсутній	Помірний	Високий
Данія	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Фінляндія	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Франція ¹	Високий	Високий	Низький	Низький	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Високий	Помірний
Франція ²	Високий	Високий	Низький	Низький	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Високий	Помірний
Німеччина	Помірний	Помірний	a	a	a	a	a	a	a	a
Угорщина	Високий	Високий	Помірний	Помірний	Відсутній	Високий	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	Високий	Низький	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Високий	Відсутній	Високий	Помірний
Литва	a	a	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Низький
Люксембург ¹	Низький	Високий	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Низький	a
Люксембург ²	Низький	Високий	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Низький	Високий
Нідерланди	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Норвегія	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Польща	m	m	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Високий	Помірний	Відсутній	Відсутній	Високий
Португалія	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Словаччина	Високий	Високий	Високий	Високий	Відсутній	Низький	Низький	Відсутній	Помірний	Помірний
Словенія	Високий	Високий	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Високий	Високий	a	Помірний	Високий
Іспанія	Високий	Високий	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Високий
Швеція	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Швейцарія	Високий	Помірний	Відсутній	Відсутній	a	m	m	m	Високий	Помірний
Туреччина	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Високий	Високий	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній
Інші економіки										
Фламандська спільнота (Бельгія)	Низький	Високий	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Високий
Французька спільнота (Бельгія)	Не застосо-вується	Високий	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Помірний	Відсутній
Англія (Велика Британія)	Помірний	Помірний	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Високий	Відсутній	Відсутній	Високий	Високий
Шотландія (Велика Британія)	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ										
Бразилія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Болгарія	Не застосо-вується	Не застосо-вується	Помірний	Помірний	Помірний	Помірний	m	m	m	Високий
Румунія	Помірний	Помірний	Помірний	Низький	a	a	a	a	Помірний	Низький

Таблиця D7.4. Застосування оцінювання вчителів і його вплив на різні рішення (2025)
(продовження)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Оцінювання керівників шкіл								Ступінь впливу школи на оцінювання керівників шкіл
	Формувальна мета	Підсумкова мета	Вплив на інші види діяльності та рішення органу управління освітою						
			Оцінювання результатів роботи школи	Оцінювання адміністру- вання школи	Імовірність закриття школи	Винагорода / заробітна плата та премії, які отримують керівники шкіл			
						Підвищення заробітної плати як заохочення	Одноразова премія як заохочення	Зменшення заробітної плати як санкція	
	(15)	(16)	(17)	(18)	(23)	(24)	(25)	(26)	(27)
Країни ОЕСР									
Австрія	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Чилі	Помірний	Високий	Низький	Низький	Відсутній	Високий	Відсутній	Відсутній	Низький
Коста-Рика	м	Високий	Високий	Високий	а	Помірний	а	а	а
Чехія	Високий	Низький	Високий	Високий	Низький	Відсутній	Високий	Відсутній	Помірний
Данія	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Фінляндія	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Франція ¹	Високий	Не застосо- вується	Низький	Низький	Відсутній	Низький	Низький	Відсутній	Відсутній
Франція ²	Високий	Високий	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Низький	Низький	Відсутній	Відсутній
Німеччина	Помірний	Помірний	а	а	а	а	а	а	а
Угорщина	Низький	Низький	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Низький
Японія	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Корея	Не застосо- вується	Помірний	Низький	Високий	Відсутній	Відсутній	Високий	Відсутній	Помірний
Литва	Не застосо- вується	Високий	Помірний	Помірний	Відсутній	Високий	а	Високий	Помірний
Люксембург ¹	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Люксембург ²	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Нідерланди	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Норвегія	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Польща	м	м	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Помірний
Португалія	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Словаччина	Високий	Високий	Помірний	Високий	Помірний	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній
Словенія	Не застосо- вується	Високий	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Високий	Відсутній	Відсутній	Високий
Іспанія	Низький	Високий	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Помірний
Швеція	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Швейцарія	Високий	Помірний	Відсутній	Відсутній	м	м	м	м	Помірний
Туреччина	Високий	Низький	Відсутній	Високий	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Високий
Інші економіки									
Фламандська спільнота (Бельгія)	Низький	Високий	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Високий
Французька спільнота (Бельгія)	Високий	Високий	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній	Відсутній
Англія (Велика Британія)	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Шотландія (Велика Британія)	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ									
Бразилія	м	м	м	м	м	м	м	м	м
Болгарія	Помірний	Помірний	Помірний	Помірний	Помірний	а	а	а	Високий
Румунія	Низький	Помірний	Низький	Помірний	а	а	а	а	Низький

Примітка. «Формувальна мета» означає використання оцінювання для вдосконалення. «Підсумкова мета» означає використання оцінювання для визначення того, чи виконує об'єкт оцінювання те, що від нього очікується. Дані про вплив оцінювання вчителів і керівників шкіл на обсяг бюджету школи (стовпчики 5–8 і 19–22) доступні онлайн.

1. Рівень початкової освіти.

2. Рівень середньої освіти.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/58zx6m>.

Таблиця D7.5. Коло керівників шкіл, які підлягають оцінюванню, та обставини його проведення (2025)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Регулярне оцінювання										
	Керівники шкіл, які підлягають оцінюванню та охоплені нормативною базою			Обов'язковість оцінювання	Періодичність оцінювання	Обставини проведення оцінювання					
	Керівники шкіл на безстрокових контрактах	Керівники шкіл на строкових контрактах	Інші			У зв'язку з рішенням щодо трудового статусу	Унаслідок скарги	На розсуд органу управління освітою	На розсуд шкільної ради чи комітету	На прохання самих керівників шкіл	Інше
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
Країни ОЕСР											
Австрія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Чилі	Так	Так	Так	Ні	т	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні
Коста-Рика	Так	Так	Так	Так	Щороку	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні
Чехія	Так	Так	Ні	Так	Інше	Так	Ні	Так	Ні	Ні	Ні
Данія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Фінляндія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Франція ¹	Так	Ні	Ні	Так	Інше	Ні	Так	Так	Ні	Ні	Ні
Франція ²	Так	Ні	Ні	Так	Щороку	Так	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні
Німеччина	Так	а	Ні	Так	Інше	Так	Так	Ні	Ні	Так	Ні
Угорщина	Так	Так	а	Так	Щороку	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Так
Японія	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т
Корея	а	Так	а	Так	Щороку	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні
Литва	а	Так	а	Так	Щороку	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні
Люксембург	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Нідерланди	а	а	а	а	т	а	а	а	а	а	а
Норвегія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Польща	Так	Так	Ні	Так	Без визначеної періодичності	Так	Так	Так	Так	Так	Ні
Португалія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Словаччина	Так	Так	а	Так	Щороку	Ні	Так	Ні	Ні	Ні	Ні
Словенія	Так	Так	а	Так	Щороку	Так	Ні	Ні	Ні	Ні	а
Іспанія	Так	а	а	Так	Раз на чотири роки	Так	Ні	Так	Ні	Ні	Ні
Швеція	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Швейцарія	Так	Так	т	Так	Інше	Так	т	т	Так	Так	а
Туреччина	Так	Так	а	Так	Щороку	Ні	Так	Так	Ні	Ні	Ні
Інші економіки											
Фламандська спільнота (Бельгія)	Так	Так	Ні	Ні	а	Так	Ні	Ні	Так	Так	Ні
Французька спільнота (Бельгія)	Так	Так	а	Так	Раз на п'ять років	Так	Ні	Так	Так	Ні	а
Англія (Велика Британія)	Так	Так	т	Так	Щороку	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні	Ні
Шотландія (Велика Британія)	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ											
Бразилія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Болгарія	Так	а	а	Так	Раз на чотири роки	а	а	а	а	а	т
Румунія	а	Так	а	Так	Щороку	а	Так	а	а	а	Так

Примітка. Дані стосуються регулярного оцінювання керівників шкіл. Дані про оцінювання для первинної сертифікації на посаду керівника школи доступні онлайн в окремих рядках.

1. Рівень початкової освіти.

2. Рівень середньої освіти.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/58zx6m>.

Таблиця D7.6. Аспекти оцінювання керівників шкіл і використання його результатів (2025)

У загальноосвітніх програмах, на рівнях початкової та середньої освіти

	Регулярне оцінювання													
	Аспекти, що оцінюються									Результатом оцінювання є рейтинг	Існують механізми оскарження результатів оцінювання	Оцінювання впливає на професійний розвиток	Оцінювання впливає на кар'єрне просування	Оцінювання впливає на рівень оплати праці
	Загальне керівництво	Педагогічне / освітнє лідерство	Організаційний розвиток	Шкільний клімат	Зв'язки з громадою	Оцінювання та підзвітність	Управління ресурсами	Навички міжособистісної взаємодії	Інше					
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	
Країни ОЕСР														
Австрія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Чилі	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так (завжди)	Так (посадове просування)	Посадовий оклад
Коста-Рика	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	а	Так	Так	Ні	Ні	Надбавка
Чехія	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Так	Інше	а	Інше
Данія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Фінляндія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Франція ²	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Ні	Так	Так (очікувано)	Так (темپ просування)	Посадовий оклад, просування за шкалою
Франція ³	Так	Так	Так	Ні	Ні	Ні	Так	Ні	Ні	Так	Так	Так (очікувано)	Так (посадове просування, темп просування)	Посадовий оклад, просування за шкалою
Німеччина	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Так	Ні	Так	Так	Так (очікувано)	Так (темп просування)	Ні
Угорщина	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Так	Так	Так (очікувано)	Ні	Надбавка
Японія	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т	т
Корея	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Ні	Ні	Так	Так	Так	Ні	Ні	Надбавка
Литва	а	а	Так	Так	Так	Так	Так	а	Так	Так	Так	Так (план розвитку)	Так (контракт)	Надбавка
Люксембург	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Нідерланди	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Норвегія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Польща	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Так	Так	т	Так (контракт)	т
Португалія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Словаччина	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так (завжди)	Так (темп просування)	Просування за шкалою
Словенія	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Так	Ні	Ні	Так (посадове просування)	Надбавка
Іспанія	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Ні	Так	Ні	Так (посадове просування)	Посадовий оклад
Швеція	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Швейцарія	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	т	Так	Так	Так (план розвитку)	Так (контракт)	т
Туреччина	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Так	Так	Так (завжди)	Ні	Ні
Інші економіки														
Фламандська спільнота (Бельгія)	т	т	т	т	т	т	т	т	т	Ні	Так	Так (план розвитку)	Так (контракт)	Ні
Французька спільнота (Бельгія)	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Так	Так	Так	Так	а	Так (план розвитку)	Ні	Ні
Англія (Велика Британія)	Так	Так	Так	Ні	Ні	Так	Так	Так	Ні	Ні	Так	Так (план розвитку)	Так (темп просування)	Посадовий оклад
Шотландія (Велика Британія)	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ														
Бразилія	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а	а
Болгарія	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Так	Так	т	т	Просування за шкалою
Румунія	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Так	Ні	Так	Так	Так (завжди)	Так (контракт)	Ні

Оцінювання впливає на професійний розвиток

Так (завжди): так, за результатами оцінювання завжди складають план професійного розвитку; *Так (очікувано):* так, очікується, що результати оцінювання впливатимуть на плани професійного розвитку; *Так (план розвитку):* так, результати оцінювання відображаються в плані професійного розвитку деяких керівників шкіл; *Так (можливості):* так, результати оцінювання визначають додаткові можливості для підвищення кваліфікації без відриву від роботи; *Ні:* ні, результати оцінювання не впливають на план і діяльність керівників шкіл із професійного розвитку; *Інше:* інше.

Оцінювання впливає на кар'єрне просування

Так (посадове просування): так, результати оцінювання впливають на рішення про підвищення на посаді; *Так (темп просування):* так, результати оцінювання впливають на темп просування керівника школи кар'єрними щаблями або за шкалою заробітної плати; *Так*

(контракт): так, результати оцінювання впливають на рішення про укладення контрактів, поновлення строкових контрактів або переведення на безстрокову посаду; *Ні*: ні, результати оцінювання не впливають на кар'єрне просування; *Інше*: інше.

Оцінювання впливає на рівень оплати праці

Посадовий оклад: так, результати оцінювання впливають на посадовий оклад; *Надбавка*: так, за високі результати роботи передбачено надбавку; *Просування за шкалою*: так, оскільки вони дають керівникові школи змогу просуватися кар'єрними щаблями або за шкалою заробітної плати; *Ні*: ні, результати оцінювання не впливають на рівень оплати праці; *Інше*: інше.

Примітка. Дані стосуються регулярного оцінювання керівників шкіл. Дані про оцінювання для первинної сертифікації на посаду керівника школи доступні онлайн в окремих рядках разом із даними про заходи у відповідь на незадовільні результати роботи (стовпчики 15–25). Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/58zx6m>.

1. Оцінювання керівників шкіл на рівні старшої середньої освіти не врегульоване законодавством, але широко практикується.
2. Рівень початкової освіти.
3. Рівень середньої освіти.

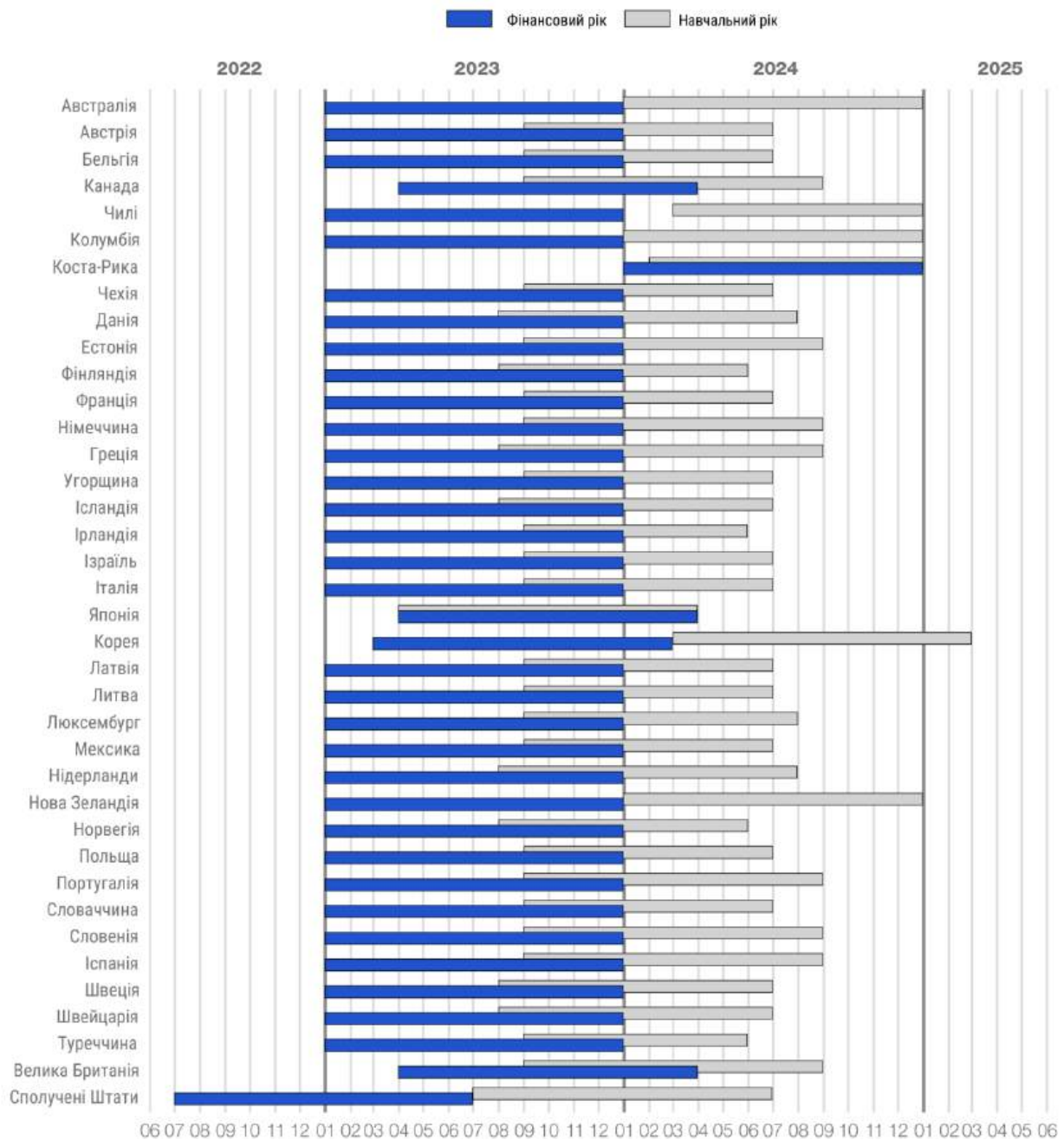
Додаток 1. Характеристики систем освіти

Таблиці до додатка 1 — Характеристики систем освіти

Таблиця X1.1.	Навчальний і фінансовий роки, використані для обчислення показників, країни ОЕСР
Таблиця X1.2.	Навчальний і фінансовий роки, використані для обчислення показників, країни-партнери та країни — кандидати на вступ до ОЕСР

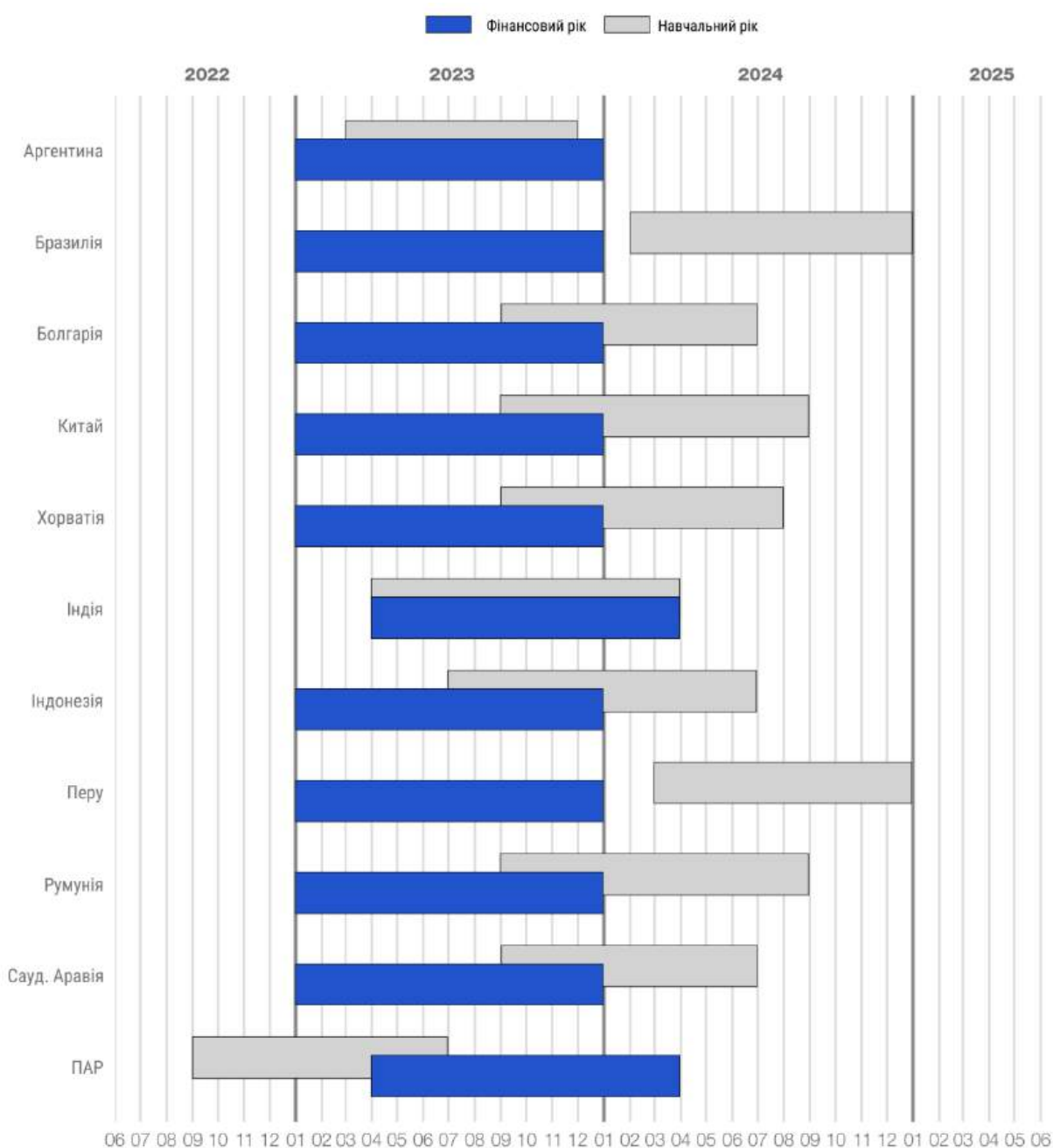
Завантаження даних. Дані для таблиць цього додатка можна завантажити за посиланням <https://stat.link/erbqic>. Для доступу до додаткових даних та/або інших показників освіти відвідайте OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дата завершення збору даних для друкованого видання — 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що OECD Data Explorer містить найновіші дані.

Таблиця X1.1. Навчальний і фінансовий роки, використані для обчислення показників, країни ОЕСР



Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/erbqic>.

Таблиця Х1.2. Навчальний і фінансовий роки, використані для обчислення показників, країни-партнери та країни — кандидати на вступ до ОЕСР



Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/erbqic>.

Додаток 2. Довідкові статистичні дані

Таблиці до додатка 2 — Довідкові статистичні дані

Таблиця X2.1	Основні довідкові статистичні дані в поточних цінах (звітний період — календарний рік: 2015, 2020, 2022, 2023, 2024)
Таблиця X2.2	Основні довідкові статистичні дані (звітний період — календарний рік: 2015, 2020, 2022, 2023, 2024)
Таблиця X2.3	Нормативно встановлена заробітна плата педагогів дошкільної освіти та вчителів початкової освіти з найпоширенішими кваліфікаціями на різних етапах кар'єри, у національній валюті (2025)
Таблиця X2.4	Нормативно встановлена заробітна плата вчителів середньої освіти з найпоширенішими кваліфікаціями на різних етапах кар'єри, у національній валюті (2025)
Таблиця X2.5	Динаміка нормативно встановленої початкової заробітної плати вчителів у національній валюті (2000 та 2005–2025)
Таблиця X2.6	Динаміка нормативно встановленої заробітної плати вчителів зі стажем 15 років у національній валюті (2000 та 2005–2025)
Таблиця X2.7	Динаміка середньої фактичної заробітної плати вчителів у національній валюті (2000, 2005 та 2010–2025)
Таблиця X2.8	Довідкові статистичні дані, використані для розрахунку заробітної плати вчителів і керівників шкіл (2000 та 2005–2025)
Таблиця X2.9	Розподіл учителів за мінімальними або найпоширенішими кваліфікаціями та рівнем освіти (2025)
Таблиця X2.10	Розподіл учителів віком 25–64 роки за рівнем здобутої освіти та рівнем освіти (2025)
Таблиця X2.11	Розподіл керівників шкіл віком 25–64 роки за рівнем здобутої освіти та рівнем освіти (2025)

Завантаження даних. Дані для таблиць цього додатка можна завантажити за посиланням <https://stat.link/z2esdn>. Для доступу до додаткових даних та/або інших показників освіти відвідайте OECD Data Explorer: <http://data-explorer.oecd.org/s/4s>. Дата завершення збору даних для друкованого видання — 17 червня 2026 року. Зверніть увагу, що OECD Data Explorer містить найновіші дані.

Таблиця Х2.1. Основні довідкові статистичні дані в поточних цінах (звітний період — календарний рік: 2015, 2020, 2022, 2023, 2024)

	Валовий внутрішній продукт (ВВП) (млн одиниць національної валюти, поточні ціни)					Загальні державні видатки (млн одиниць національної валюти, поточні ціни)				
	2015	2020	2022	2023	2024	2015	2020	2022	2023	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
Країни ОЕСР										
Австралія	1 647 614	2 040 015	2 456 958	2 628 519	2 729 461	620 247	918 351	957 294	1 031 662	1 101 443
Австрія	342 084	380 318	449 382	477 837	494 088	175 201	217 971	238 015	249 471	272 668
Бельгія	415 538	463 751	561 309	602 376	620 272	223 896	271 076	294 711	318 078	335 288
Канада	1 999 215	2 299 350	2 889 420	3 001 039	3 142 280	812 749	1 182 045	1 179 589	1 262 510	1 402 308
Чилі	158 622 903	201 306 507	262 954 242	282 096 646	310 681 170	40 935 942	61 261 849	73 231 558	79 504 743	m
Колумбія	804 692 000	998 471 000	1 471 079 000	1 584 562 000	1 706 447 200	363 654 000	520 102 000	680 668 000	777 942 000	847 076 000
Коста-Рика	30 171 919	36 495 246	44 810 031	47 059 272	49 115 935	9 099 110	12 475 503	13 051 117	18 824 168	18 780 060
Чехія	4 651 813	5 828 318	7 049 872	7 659 655	8 058 158	1 939 667	2 695 753	3 030 666	3 346 445	3 453 578
Данія	2 030 206	2 326 592	2 831 270	2 787 930	2 926 878	1 104 800	1 240 994	1 276 593	1 321 428	1 385 275
Естонія	21 011	27 859	36 301	38 353	39 848	8 248	12 464	14 534	16 524	17 517
Фінляндія	210 192	236 387	266 135	273 005	275 993	117 168	133 447	140 085	152 619	159 373
Франція	2 201 402	2 318 276	2 653 997	2 826 542	2 919 900	1 268 008	1 430 357	1 550 331	1 607 392	1 671 794
Німеччина	3 087 030	3 450 720	3 989 390	4 219 310	4 328 970	1 373 293	1 763 784	1 939 208	2 031 433	2 139 717
Греція	175 363	167 540	207 009	224 686	236 736	96 036	99 338	109 903	111 476	114 222
Угорщина	34 984 755	48 807 766	65 950 424	75 218 235	81 493 548	17 616 154	24 907 128	32 333 477	37 248 383	38 398 095
Ісландія	2 335 025	2 983 972	3 946 957	4 373 067	4 578 361	1 005 011	1 504 531	1 821 712	1 976 187	2 158 440
Ірландія	272 283	381 729	520 718	524 729	562 794	76 430	101 932	107 603	116 622	125 998
Ізраїль	1 177 086	1 414 517	1 764 332	1 882 809	2 006 304	450 849	643 126	662 175	757 466	888 709
Італія	1 663 278	1 670 012	1 998 073	2 142 744	2 202 031	835 694	948 296	1 097 627	1 149 206	1 109 154
Японія	550 642 675	558 948 000	592 683 700	620 581 250	m	208 755 400	249 073 500	243 092 800	240 871 000	245 630 000
Корея	1 740 776 000	2 058 466 500	2 323 781 500	2 408 687 400	2 556 857 400	504 008 400	738 883 100	860 322 100	857 483 200	896 273 400
Латвія	23 744	29 224	36 089	39 564	40 652	9 494	12 934	15 965	17 190	18 419
Литва	37 441	50 265	67 081	74 317	78 996	13 179	21 285	24 517	27 641	31 137
Люксембург	54 142	64 499	76 731	82 115	86 180	21 861	30 341	33 991	38 061	40 369
Мексика	19 228 615	24 086 758	29 525 509	31 866 426	33 506 847	5 307 315	7 059 081	7 834 616	8 724 641	9 780 195
Нідерланди	699 175	816 463	993 820	1 050 133	1 121 543	316 389	390 377	429 984	462 064	498 516
Нова Зеландія	252 406	327 207	384 911	410 057	426 306	99 595	152 260	168 259	183 036	m
Норвегія	3 130 183	3 461 575	5 732 905	5 101 559	5 196 606	1 533 194	1 994 429	2 186 991	2 384 960	2 563 785
Польща	1 809 564	2 362 909	3 100 850	3 415 274	3 653 432	750 899	1 127 935	1 341 054	1 600 363	1 806 320
Португалія	179 393	201 033	243 957	270 353	289 784	86 677	98 754	107 034	113 272	123 174
Словаччина	80 376	94 321	109 960	123 539	130 208	35 467	41 972	47 373	59 596	61 806
Словенія	38 494	46 739	56 882	64 050	67 418	19 052	24 209	27 116	29 814	31 334
Іспанія	1 087 112	1 129 214	1 375 863	1 497 761	1 594 330	474 893	580 164	637 117	680 225	725 001
Швеція	4 230 936	5 012 855	5 816 415	6 143 187	6 391 596	2 130 800	2 662 499	2 871 330	3 072 290	3 237 865
Швейцарія	679 633	709 855	819 704	834 190	853 957	223 963	265 763	258 366	268 555	277 258
Туреччина	2 354 059	5 141 711	15 325 857	27 091 469	44 587 225	763 240	1 750 531	4 103 040	8 857 133	14 656 111
Велика Британія	1 947 201	2 174 203	2 623 753	2 786 984	2 928 548	812 551	1 099 820	1 175 557	1 280 729	1 337 139
Сполучені Штати	17 951 579	21 457 632	24 890 130	26 933 066	28 554 765	6 910 981	10 100 928	10 009 775	10 905 858	11 592 173
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ										
Аргентина	5 954 511	27 209 814	82 810 045	192 408 000	583 910 000	2 463 163	11 558 522	31 172 287	72 417 362	181 123 984
Бразилія	5 995 787	7 609 597	10 079 677	10 943 344	11 779 251	3 921 250	5 354 228	4 379 149	4 958 352	5 364 453
Болгарія	45 797	61 856	86 078	94 525	104 767	18 495	25 595	35 542	36 724	41 060
Китай	70 251 150	103 486 760	123 402 940	129 427 170	134 908 350	21 837 060	36 310 049	40 260 431	42 366 255	44 440 402
Хорватія	45 966	50 744	67 613	79 186	85 905	21 884	27 278	30 435	36 649	41 238
Індія	137 718 739	198 540 960	268 904 726	301 229 559	330 681 454	37 265 268	61 585 922	78 255 535	86 087 648	93 125 601
Індонезія	11 526 332 800	15 443 353 200	19 588 459 900	20 892 312 300	22 138 990 800	2 635 705 194	3 816 647 028	4 446 448 737	4 480 372 649	3 734 009 329
Перу	604 416	703 915	943 706	999 447	1 085 708	136 195	188 422	219 985	224 668	246 353
Румунія	712 549	1 063 651	1 384 598	1 590 749	1 759 183	255 676	443 597	566 399	653 234	766 175
Саудівська Аравія	2 600 305	2 879 817	4 646 532	4 569 693	4 703 029	1 001 292	1 075 734	1 174 310	1 293 235	1 374 718
Південно-Африканська Республіка	4 420 792	5 562 760	6 666 581	7 037 674	7 352 449	1 333 492	1 925 591	2 125 904	2 288 017	2 424 245
Таїланд	13 743 480	15 661 291	17 377 997	17 954 668	18 582 671	3 027 323	3 950 751	4 224 508	4 065 261	4 178 141

Примітка. Для країн, у яких ВВП наведено не за той самий звітний період, що й дані про фінансування освіти, ВВП оцінено за формулою: $wt-1$ (ВВП $t-1$) + wt (ВВП t), де wt і $wt-1$ — ваги відповідних частин двох звітних періодів ВВП, що припадають на фінансовий рік у сфері освіти. Коригування в частині С здійснено для Австралії, Великої Британії, Канади, Нової Зеландії, Сполучених Штатів і Японії. Столпці із зазначенням джерела кожного показника доступні онлайн.

Джерело: OECD Data Explorer, «Annual GDP and components – expenditure approach» та «Annual government non-financial accounts and key indicators (Expenditure)» (<https://data-explorer.oecd.org>). Дані «Перспектив світової економіки» (World Economic Outlook) отримано за посиланням <https://api.imf.org/external/sdmx/3.0/data/dataflow/IMF.RES/WEO/9.0.0/>. Дані Світового банку отримано за допомогою пакета WDI у середовищі R. Дані оновлено 16 квітня 2026 року.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/z2esdn>.

Таблиця Х2.2. Основні довідкові статистичні дані (звітний період — календарний рік: 2015, 2020, 2022, 2023, 2024)

	Паритет купівельної спроможності для ВВП (ПКС) (дол. США = 1)					Валовий внутрішній продукт (ВВП) на душу населення (національна валюта, поточні ціни)					Дефлятор ВВП (2020 = 100)				
	2015	2020	2022	2023	2024	2015	2020	2022	2023	2024	2015	2020	2022	2023	2024
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
Країни ОЕСР															
Австралія	1,474	1,431	1,359	1,337	1,367	69 181	79 535	94 446	98 621	100 368	87,2	100,0	114,1	117,1	119,8
Австрія	0,799	0,729	0,688	0,705	0,710	39 641	42 651	49 640	52 333	53 834	91,8	100,0	106,9	114,6	119,3
Бельгія	0,800	0,716	0,698	0,703	0,704	36 857	40 191	48 056	51 136	52 342	91,4	100,0	109,6	115,6	117,8
Канада	1,248	1,202	1,145	1,140	1,150	55 993	60 464	74 183	74 934	76 154	92,8	100,0	116,3	118,1	121,3
Чилі	391,179	409,842	434,952	432,562	435,779	8 826 396	10 345 529	13 261 387	14 132 469	15 467 258	79,8	100,0	115,0	122,5	131,2
Колумбія	1 289,324	1 270,744	1 363,444	1 425,434	1 443,719	17 744 641	20 269 008	29 133 058	31 052 870	33 102 114	81,9	100,0	123,9	132,5	140,5
Коста-Рика	353,964	328,024	336,220	318,842	307,792	6 247 222	7 143 969	8 598 560	8 946 497	9 253 539	90,3	100,0	108,8	108,7	108,8
Чехія	12,938	12,150	12,476	12,576	12,823	442 711	554 964	655 221	704 139	739 598	86,8	100,0	113,1	122,8	127,6
Данія	7,305	6,365	6,106	6,055	6,050	357 277	399 093	479 357	468 718	489 706	94,3	100,0	113,8	111,3	113,0
Естонія	0,538	0,515	0,560	0,573	0,576	15 999	20 964	27 257	28 080	28 987	85,8	100,0	121,9	132,4	137,7
Фінляндія	0,908	0,802	0,771	0,770	0,754	38 353	42 741	47 893	48 948	49 101	94,2	100,0	108,8	113,1	113,9
Франція	0,809	0,693	0,683	0,679	0,681	33 197	34 280	38 917	41 341	42 594	93,9	100,0	104,3	109,5	111,8
Німеччина	0,778	0,707	0,688	0,701	0,701	37 949	42 017	48 339	50 660	51 833	92,0	100,0	109,3	116,6	120,2
Греція	0,609	0,530	0,503	0,507	0,515	16 206	15 660	19 568	21 301	22 479	100,6	100,0	107,8	114,5	118,2
Угорщина	132,554	141,838	155,230	169,087	175,578	3 570 691	5 047 120	6 866 207	7 841 616	8 522 589	81,2	100,0	121,0	139,1	149,7
Ісландія	141,975	143,253	134,899	137,850	141,758	7 195 764	8 377 238	10 664 570	11 523 233	11 842 630	85,0	100,0	115,5	121,9	129,2
Ірландія	0,810	0,775	0,721	0,740	0,741	57 985	75 824	100 143	99 083	104 512	96,3	100,0	109,1	112,8	118,0
Ізраїль	3,924	3,747	3,443	3,457	3,502	137 948	151 689	182 743	191 241	201 200	96,1	100,0	107,3	112,1	118,4
Італія	0,739	0,632	0,591	0,602	0,600	27 616	28 096	33 858	36 327	37 350	94,5	100,0	104,8	111,3	113,5
Японія	103,469	100,742	94,922	93,832	94,463	4 332 528	4 430 961	4 743 481	4 990 521	m	97,5	100,0	100,6	105,2	108,6
Корея	857,483	829,359	810,157	811,048	809,267	34 122 827	39 711 137	44 970 904	46 577 986	49 406 918	94,6	100,0	105,0	107,2	111,5
Латвія	0,533	0,470	0,474	0,491	0,497	12 008	15 374	19 133	21 028	21 799	87,3	100,0	113,3	125,4	128,9
Литва	0,477	0,433	0,468	0,491	0,491	12 861	17 885	23 690	25 880	27 351	87,9	100,0	122,4	134,6	138,9
Люксембург	0,881	0,838	0,800	0,807	0,816	95 087	102 194	117 097	122 972	127 027	92,7	100,0	112,5	120,3	125,8
Мексика	8,328	9,815	9,923	9,751	9,917	161 516	190 585	229 624	246 420	257 694	77,0	100,0	111,5	116,7	121,0
Нідерланди	0,810	0,748	0,714	0,731	0,731	41 274	46 810	56 145	58 742	62 329	90,7	100,0	109,1	115,9	122,5
Нова Зеландія	1,478	1,423	1,433	1,461	1,464	54 419	64 449	75 399	78 390	80 627	89,8	100,0	110,2	114,9	119,7
Норвегія	9,933	9,588	8,371	8,918	9,142	603 118	643 535	1 050 560	924 195	932 628	94,4	100,0	154,4	137,3	137,0
Польща	1,765	1,698	1,800	1,920	1,949	47 643	63 577	82 078	90 758	97 358	90,3	100,0	116,6	128,1	133,0
Португалія	0,585	0,543	0,517	0,513	0,516	17 279	19 358	23 303	25 558	27 096	91,3	100,0	107,5	115,5	121,1
Словаччина	0,492	0,489	0,487	0,496	0,502	14 823	17 273	20 150	22 637	23 852	92,7	100,0	109,7	120,7	124,8
Словенія	0,595	0,532	0,515	0,538	0,550	18 656	22 227	26 966	30 205	31 698	92,5	100,0	109,3	120,3	124,4
Іспанія	0,665	0,606	0,559	0,557	0,562	23 437	23 851	28 792	30 976	32 633	94,8	100,0	107,4	114,1	117,4
Швеція	8,854	8,436	8,338	8,517	8,490	431 764	484 173	552 514	579 578	601 224	89,9	100,0	108,9	115,3	118,7
Швейцарія	1,235	1,105	0,987	0,999	0,973	81 985	82 118	93 336	93 568	94 718	101,1	100,0	105,0	106,0	107,1
Туреччина	1,162	2,111	4,518	7,350	11,555	29 341	59 116	172 922	305 570	503 076	54,4	100,0	252,8	425,5	677,7
Велика Британія	0,693	0,653	0,633	0,661	0,664	29 917	32 577	38 792	40 670	42 304	88,4	100,0	106,4	113,2	117,6
Сполучені Штати	1,000	1,000	1,000	1,000	1,000	55 731	64 663	74 443	79 899	83 961	92,3	100,0	112,0	116,1	119,0
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ															
Аргентина	6,883	26,887	61,180	139,807	419,901	138 053	599 642	1 791 075	4 124 095	12 405 774	18,9	100,0	261,9	615,3	1 892,8
Бразилія	2,006	2,265	2,411	2,448	2,487	29 467	35 936	47 802	51 694	55 410	77,0	100,0	122,7	129,1	134,3
Болгарія	0,371	0,366	0,383	0,378	0,388	6 557	9 443	13 314	14 663	16 265	80,6	100,0	124,0	133,9	143,6
Китай	3,782	4,015	3,794	3,644	3,533	50 787	73 285	87 411	91 814	95 797	89,7	100,0	106,6	106,1	105,2
Хорватія	0,499	0,436	0,435	0,430	0,449	11 077	12 984	17 538	20 526	22 201	94,2	100,0	110,3	124,4	130,0
Індія	19,115	20,319	20,489	20,290	20,422	107 341	146 480	194 451	215 935	227 909	83,6	100,0	114,7	117,7	121,3
Індонезія	4 390,646	4 791,007	4 917,925	4 819,742	4 747,909	45 097 404	57 154 442	71 030 895	74 964 468	78 617 514	89,1	100,0	116,1	117,9	119,0
Перу	1,711	1,706	1,691	1,736	1,782	20 171	21 575	28 257	29 630	31 869	86,6	100,0	115,0	122,3	128,6
Румунія	1,780	1,714	1,809	1,818	1,883	35 947	55 123	72 670	83 437	92 299	78,7	100,0	118,3	132,9	145,7
Саудівська Аравія	1,617	1,921	2,007	1,895	1,845	87 211	91 271	144 413	135 588	133 229	93,8	100,0	135,2	132,3	132,6
Південно-Африканська Республіка	5,817	7,249	7,246	7,325	7,432	81 216	95 803	112 011	116 845	120 684	77,3	100,0	112,0	117,3	121,9
Таїланд	12,338	11,407	10,891	10,647	10,492	194 830	218 606	242 252	250 405	259 288	94,5	100,0	106,5	107,9	108,9

Примітка. Стовпці із зазначенням джерела кожного показника доступні онлайн.

Джерело: OECD (2026), OECD Data Explorer, «Annual Purchasing Power Parities and exchange rates», «Annual population and employment, national concept» та «Annual GDP and components – expenditure approach» (<http://data-explorer.oecd.org/s/4s>). Дані «Перспектив світової економіки» (World Economic Outlook) отримано за посиланням <https://api.imf.org/external/sdmx/3.0/data/dataflow/IMF.RES.WEO/9.0.0/>. Дані Світового банку отримано за допомогою пакета WDI у середовищі R. Дані оновлено 16 квітня 2026 року.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/z2esdn>.

Таблиця Х2.3. Нормативно встановлена заробітна плата педагогів дошкільної освіти та вчителів початкової освіти з найпоширенішими кваліфікаціями на різних етапах кар'єри, у національній валюті (2025)

Річна заробітна плата вчителів державних закладів освіти, які працюють повний робочий день, за рівнями освіти

	Дошкільна освіта				Початкова освіта			
	Початкова заробітна плата	Заробітна плата після 10 років стажу	Заробітна плата після 15 років стажу	Максимальна заробітна плата за шкалою	Початкова заробітна плата	Заробітна плата після 10 років стажу	Заробітна плата після 15 років стажу	Максимальна заробітна плата за шкалою
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Країни ОЕСР								
Австралія	88 547	126 640	126 640	138 905	85 196	121 683	121 683	137 178
Австрія	m	m	m	m	48 688	51 617	57 821	85 118
Канада	m	m	m	m	59 451	104 433	104 441	104 441
Чилі	15 546 464	19 085 463	23 339 054	28 777 336	15 546 464	19 187 852	23 339 054	28 777 336
Колумбія	55 821 669	101 802 483	101 802 483	101 802 483	55 821 669	101 802 483	101 802 483	101 802 483
Коста-Рика	9 342 667	10 974 367	11 790 217	14 237 767	9 435 183	11 083 403	11 907 513	14 379 843
Чехія	387 600	399 600	409 200	454 800	410 400	436 800	456 000	538 800
Данія	410 929	464 413	464 413	464 413	470 655	536 615	540 356	540 356
Естонія	m	a	a	a	21 840	a	a	a
Фінляндія ¹	33 447	36 470	36 817	36 817	37 116	42 343	45 311	48 030
Франція ²	32 264	35 428	36 591	51 911	32 264	35 428	36 591	51 911
Німеччина	m	m	m	m	59 979	68 557	71 844	77 433
Греція	14 094	16 926	18 342	26 838	14 094	16 926	18 342	26 838
Угорщина	7 242 400	7 376 800	7 503 200	7 503 200	7 242 400	7 376 800	7 503 200	7 503 200
Ісландія	8 963 578	9 048 086	9 438 904	9 639 298	8 963 578	9 048 086	9 438 904	9 639 298
Ірландія	a	a	a	a	41 383	57 221	66 025	81 930
Ізраїль	149 362	175 795	191 203	300 721	129 659	150 239	169 591	263 374
Італія	25 195	27 614	30 271	36 733	25 195	27 614	30 271	36 733
Японія	m	m	m	m	4 282 000	5 475 000	6 130 000	7 374 000
Корея	37 637 700	53 878 860	63 015 160	100 483 380	37 637 700	53 878 860	63 015 160	100 483 380
Латвія	17 488	m	m	27 981	16 176	m	m	25 880
Литва	23 522	24 281	27 049	30 779	23 522	24 281	27 049	30 779
Люксембург	81 565	105 491	119 086	144 098	81 565	105 491	119 086	144 098
Мексика	334 182	409 361	511 572	637 584	334 182	409 361	501 685	620 686
Нідерланди	48 852	70 073	79 588	99 994	48 852	70 073	79 588	99 994
Нова Зеландія	m	m	m	m	61 329	97 920	97 920	97 920
Норвегія	507 400	578 600	578 600	596 400	614 100	638 400	638 400	685 400
Польща	65 248	77 376	94 012	97 981	65 248	77 376	94 012	97 981
Португалія	25 101	30 131	31 874	52 669	25 101	30 131	31 874	52 669
Словаччина	11 256	12 840	13 152	14 706	13 938	15 672	16 050	17 952
Словенія	23 739	34 360	38 746	45 208	23 739	33 182	40 146	48 585
Іспанія	35 030	38 101	40 633	50 148	35 030	38 101	40 633	50 148
Швеція ^{3, 4, 5}	439 740	465 228	474 000	506 400	444 678	492 000	513 600	590 400
Швейцарія	80 400	101 400	m	121 700	83 100	105 400	m	126 500
Туреччина	626 524	672 331	703 084	805 001	626 524	672 331	703 084	805 001
Сполучені Штати ⁵	51 746	57 404	77 629	86 732	50 688	68 784	74 639	88 089
Інші економіки								
Фламандська спільнота (Бельгія)	41 501	51 921	58 394	73 497	41 501	51 921	58 394	73 497
Французька спільнота (Бельгія)	39 283	49 058	55 201	67 488	39 283	49 058	55 201	67 488
Англія (Велика Британія)	32 701	a	50 464	50 464	32 701	a	50 464	50 464
Шотландія (Велика Британія)	40 305	50 589	50 589	50 589	40 305	50 589	50 589	50 589
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ								
Аргентина	11 477 743	12 948 511	13 745 340	16 391 906	11 386 289	12 831 858	13 603 338	16 341 527
Бразилія	64 904	m	m	m	64 904	m	m	m
Болгарія	13 075	13 486	14 007	m	13 075	13 486	14 007	m
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	23 362	24 408	24 989	27 895
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	43 008	m	m	89 218	43 008	m	m	89 218
Румунія	77 352	96 864	100 536	110 170	77 352	96 864	100 536	110 170
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	218 640	378 000	438 000	494 400	218 640	341 232	438 000	494 400

Примітка. Поняття найпоширенішої кваліфікації вчителів ґрунтується на широкому підході й охоплює типовий рівень освіти за МСКО та інші критерії. Найпоширенішу кваліфікацію визначено для кожного з чотирьох етапів кар'єри, наведених у цій таблиці. У багатьох випадках мінімальна кваліфікація збігається з найпоширенішою. Мінімальну та найпоширенішу кваліфікації описано в таблиці D.D3.3 видання *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/DCF64A14-EN>).

- Дані щодо дошкільної освіти охоплюють заробітну плату учителів дитячих садків (більшість).
- Дані враховують середній розмір фіксованих доплат за понаднормові години для вчителів базової та старшої середньої освіти.
- Звітний період: 2024 рік (календарний рік).
- Дані не враховують внесків на соціальне страхування та пенсійне забезпечення, які сплачують працівники.

5. Фактична заробітна плата (з урахуванням учителів загальноосвітніх предметів у професійних програмах у Швеції та без урахування премій і надбавок у Сполучених Штатах).

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/z2esdn>.

Таблиця X2.4. Нормативно встановлена заробітна плата вчителів середньої освіти з найпоширенішими кваліфікаціями на різних етапах кар'єри, у національній валюті (2025)

Річна заробітна плата вчителів державних закладів освіти, які працюють повний робочий день, за рівнями освіти

	Базова середня освіта, загальноосвітні програми				Старша середня освіта, загальноосвітні програми			
	Початкова заробітна плата	Заробітна плата після 10 років стажу	Заробітна плата після 15 років стажу	Максимальна заробітна плата за шкалою	Початкова заробітна плата	Заробітна плата після 10 років стажу	Заробітна плата після 15 років стажу	Максимальна заробітна плата за шкалою
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Країни ОЕСР								
Австралія	85 077	121 331	121 331	137 323	85 077	121 331	121 331	137 323
Австрія	48 688	53 993	60 465	90 179	48 688	58 478	65 501	99 732
Канада	59 451	104 433	104 441	104 441	59 451	104 433	104 441	104 441
Чилі	15 546 464	19 187 852	23 339 054	28 777 336	16 076 048	19 894 317	24 151 330	29 465 513
Колумбія	55 821 669	101 802 483	101 802 483	101 802 483	55 821 669	101 802 483	101 802 483	101 802 483
Коста-Рика	9 723 350	11 423 090	12 272 960	14 822 570	9 723 350	11 423 090	12 272 960	14 822 570
Чехія	410 400	436 800	456 000	541 200	410 400	436 800	456 000	540 000
Данія	472 368	544 831	544 831	544 831	436 735	567 565	567 565	567 565
Естонія	21 840	a	a	a	21 840	a	a	a
Фінляндія ¹	39 591	45 387	48 568	51 482	41 570	49 915	52 406	55 551
Франція ²	34 945	38 110	39 273	54 861	34 945	38 110	39 273	54 861
Німеччина	66 461	74 902	78 436	86 186	69 293	77 419	81 121	92 819
Греція	14 094	16 926	18 342	26 838	14 094	16 926	18 342	26 838
Угорщина	7 387 248	7 524 336	7 653 264	7 503 200	7 387 248	7 524 336	7 653 264	7 653 264
Ісландія	8 963 578	9 048 086	9 438 904	9 639 298	8 041 044	9 734 924	10 213 362	10 213 362
Ірландія	42 853	58 889	67 942	83 439	42 853	58 889	67 942	83 439
Ізраїль	130 303	159 594	174 162	263 374	145 102	178 041	195 468	269 037
Італія	27 079	29 895	32 892	40 309	27 187	30 603	33 806	42 116
Японія	4 282 000	5 475 000	6 130 000	7 374 000	4 282 000	5 475 000	6 135 000	7 569 000
Корея	37 936 520	55 520 380	64 832 760	101 595 240	37 637 700	53 878 860	63 015 160	100 483 380
Латвія	16 176	m	m	25 880	16 176	m	m	25 880
Литва	23 522	24 281	27 049	30 779	23 522	24 281	27 049	30 779
Люксембург	92 441	115 551	127 514	160 683	92 440	115 551	127 514	160 683
Мексика	417 678	519 702	647 900	803 637	701 637	805 031	859 244	859 244
Нідерланди	48 975	74 721	85 499	99 994	48 975	74 721	85 499	99 994
Нова Зеландія	61 329	97 920	97 920	97 920	64 083	103 086	103 086	103 086
Норвегія	614 100	638 400	638 400	685 400	614 100	695 000	695 000	778 000
Польща	65 248	77 376	94 012	97 981	65 248	77 376	94 012	97 981
Португалія	25 101	30 131	31 874	52 669	25 101	30 131	31 874	52 669
Словаччина	13 938	15 672	16 050	17 952	13 938	15 672	16 050	17 952
Словенія	23 739	33 182	40 146	48 585	23 739	33 182	40 146	48 585
Іспанія	39 294	42 768	45 572	56 077	39 294	42 768	45 572	56 077
Швеція ^{3, 4, 5}	459 600	504 000	528 660	603 600	468 000	509 400	532 800	610 800
Швейцарія	93 700	121 300	m	142 300	104 500	134 200	m	159 100
Туреччина	626 524	672 331	703 084	805 001	626 524	672 331	703 084	805 001
Сполучені Штати ⁶	51 844	72 324	78 231	89 037	54 288	71 005	78 458	85 609
Інші економіки								
Фламандська спільнота (Бельгія)	41 501	51 921	58 394	73 497	51 658	65 709	74 865	93 179
Французька спільнота (Бельгія)	39 283	49 058	55 201	67 488	48 808	62 144	70 835	85 319
Англія (Велика Британія)	32 701	a	50 464	50 464	32 701	a	50 464	50 464
Шотландія (Велика Британія)	40 305	50 589	50 589	50 589	40 305	50 589	50 589	50 589
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ								
Аргентина	8 465 405	9 728 776	10 376 803	12 404 126	8 465 405	9 728 776	10 376 803	12 404 126
Бразилія	64 904	m	m	m	64 904	m	m	m
Болгарія	13 075	13 486	14 007	m	13 075	13 486	14 007	m
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	23 362	24 408	24 989	27 895	23 362	24 408	24 989	27 895
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	43 008	m	m	89 218	43 008	m	m	89 218
Румунія	77 352	96 864	100 536	110 170	77 352	96 864	100 536	110 170
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	218 640	341 232	438 000	494 400	218 640	341 232	438 000	494 400

Примітка. Поняття найпоширенішої кваліфікації вчителів ґрунтується на широкому підході й охоплює типовий рівень освіти за МСКО та інші критерії. Найпоширенішу кваліфікацію визначено для кожного з чотирьох етапів кар'єри, наведених у цій таблиці. У багатьох випадках мінімальна кваліфікація збігається з найпоширенішою. Мінімальну та найпоширенішу кваліфікації описано в таблиці D.D3.3 видання *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/DCF64a14-en>).

- Дані щодо дошкільної освіти охоплюють заробітну плату учителів дитячих садків (більшість).
- Дані враховують середній розмір фіксованих доплат за понаднормові години для вчителів базової та старшої середньої освіти.
- Звітний період: 2024 рік (календарний рік).
- Дані не враховують внесків на соціальне страхування та пенсійне забезпечення, які сплачують працівники.

5. Фактична заробітна плата (з урахуванням учителів загальноосвітніх предметів у професійних програмах у Швеції та без урахування премій і надбавок у Сполучених Штатах).

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/z2esdn>.

Таблиця X2.5. Динаміка нормативно встановленої початкової заробітної плати вчителів у національній валюті (2000 та 2005–2025)

Річна нормативно встановлена початкова заробітна плата вчителів державних закладів освіти з найпоширенішими кваліфікаціями, за рівнями освіти

	Дошкільна освіта						Початкова освіта					
	2000	2005	2010	2015	2020	2025	2000	2005	2010	2015	2020	2025
	(1)	(2)	(7)	(12)	(17)	(22)	(23)	(24)	(29)	(34)	(39)	(44)
Країни ОЕСР												
Австралія	m	m	m	63 821	70 819	88 547	m	m	m	63 257	71 233	85 196
Австрія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	29 022	38 414	48 688
Канада	m	m	m	m	m	m	m	m	m	52 064	52 665	m
Чилі	m	m	m	7 569 485	11 654 016	15 546 464	m	m	m	7 569 485	11 654 016	15 546 464
Колумбія	m	m	m	22 612 928	34 696 391	55 821 669	m	m	m	22 612 928	34 696 391	55 821 669
Коста-Рика	m	m	m	9 122 311	9 342 667	9 342 667	m	m	m	9 122 311	9 435 183	9 435 183
Чехія	m	m	m	242 000	338 400	387 600	m	m	m	251 200	360 000	410 400
Данія	m	m	m	m	350 646	410 929	m	m	m	m	404 229	470 655
Естонія	m	m	m	a	a	m	m	m	m	10 400	15 520	21 840
Фінляндія	m	m	m	28 611	29 201	33 447	m	m	m	32 412	33 140	37 116
Франція	20 181	21 031	22 026	24 595	26 197	32 264	20 181	21 031	22 026	24 595	26 197	32 264
Німеччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	44 860	51 695	59 979
Греція	m	m	m	13 104	13 104	14 094	m	m	m	13 104	13 104	14 094
Угорщина	m	m	m	1 922 004	2 527 200	7 242 400	m	m	m	1 922 004	2 527 200	7 242 400
Ісландія	m	m	m	m	m	8 963 578	m	m	m	m	m	8 963 578
Ірландія	a	a	a	a	a	a	m	m	m	30 702	36 953	41 383
Ізраїль	m	m	m	98 968	108 318	149 362	m	m	m	85 936	95 287	129 659
Італія	m	m	m	23 051	24 297	25 195	m	m	m	23 051	24 297	25 195
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3 266 000	3 529 000	4 282 000
Корея	m	m	m	28 824 720	32 614 440	37 637 700	m	m	m	28 824 720	32 614 440	37 637 700
Латвія	m	m	m	4 860	9 000	17 488	m	m	m	4 860	9 000	16 176
Литва	m	m	m	m	10 476	23 522	m	m	m	m	14 573	23 522
Люксембург	m	m	m	67 129	67 391	81 565	m	m	m	67 129	67 391	81 565
Мексика	m	m	m	164 657	230 295	334 182	m	m	m	164 657	230 295	334 182
Нідерланди	m	m	m	32 562	39 504	48 852	m	m	m	32 562	39 504	48 852
Нова Зеландія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	46 117	54 318	61 329
Норвегія	m	m	m	364 500	410 000	507 400	m	m	m	425 650	489 700	614 100
Польща	m	m	m	29 044	35 880	65 248	m	m	m	29 044	35 880	65 248
Португалія	m	m	m	21 960	22 351	25 101	m	m	m	21 960	22 351	25 101
Словаччина	m	m	m	6 222	8 592	11 256	m	m	m	6 960	10 646	13 938
Словенія	m	m	m	16 864	19 529	23 739	m	m	m	16 864	19 529	23 739
Іспанія	m	m	m	28 129	30 550	35 030	m	m	m	28 129	30 550	35 030
Швеція ¹	m	m	m	330 000	397 200	m	m	m	m	330 000	402 000	m
Швейцарія	m	m	m	72 200	74 900	80 400	m	m	m	79 053	80 300	83 100
Туреччина	m	m	m	39 802	72 036	626 524	m	m	m	39 802	72 036	626 524
Сполучені Штати ^{1, 2}	m	m	m	43 570	41 427	51 746	m	m	m	42 563	49 494	59 005
Інші економіки												
Фламандська спільнота (Бельгія)	m	m	m	m	33 061	41 501	m	m	m	m	33 061	41 501
Французька спільнота (Бельгія)	m	m	m	m	32 010	39 283	m	m	m	m	32 010	39 283
Англія (Велика Британія)	m	m	m	22 023	25 305	32 701	m	m	m	22 023	25 305	32 701
Шотландія (Велика Британія)	m	m	m	21 867	32 034	40 305	m	m	m	21 867	32 034	40 305
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	11 477 743	m	m	m	m	m	11 386 289
Бразилія	m	m	13 662	25 570	38 483	64 904	m	m	13 662	25 570	38 483	64 904
Болгарія	m	m	m	m	m	13 075	m	m	m	m	m	13 075
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	23 362
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	43 008	m	m	m	m	m	43 008
Румунія	m	m	m	m	m	77 352	m	m	m	m	m	77 352
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	256 920	m	m	m	m	m	256 920

Таблиця X2.5. Динаміка нормативно встановленої початкової заробітної плати вчителів у національній валюті (2000 та 2005–2025) (продовження)

Річна нормативно встановлена початкова заробітна плата вчителів державних закладів освіти з найпоширенішими кваліфікаціями, за рівнями освіти

	Базова середня освіта, загальноосвітні програми						Старша середня освіта, загальноосвітні програми					
	2000	2005	2010	2015	2020	2025	2000	2005	2010	2015	2020	2025
	(45)	(46)	(51)	(56)	(61)	(66)	(67)	(68)	(73)	(78)	(83)	(88)
Країни ОЕСР												
Австралія	m	m	m	63 213	71 230	85 077	m	m	m	63 213	71 230	85 077
Австрія	m	m	m	30 340	38 224	48 688	m	m	m	31 775	38 325	48 688
Канада	m	m	m	52 064	52 665	m	m	m	m	52 064	52 665	m
Чилі	m	m	m	7 569 485	11 654 016	15 546 464	m	m	m	7 756 420	12 051 072	16 076 048
Колумбія	m	m	m	22 612 928	34 696 391	55 821 669	m	m	m	22 612 928	34 696 391	55 821 669
Коста-Рика	m	m	m	12 657 737	9 723 350	9 723 350	m	m	m	12 657 737	9 723 350	9 723 350
Чехія	m	m	m	251 200	360 000	410 400	m	m	m	251 200	360 000	410 400
Данія	m	m	m	m	406 280	472 368	m	m	m	m	382 229	436 735
Естонія	m	m	m	10 400	15 520	21 840	m	m	m	10 400	15 520	21 840
Фінляндія	m	m	m	35 005	35 792	39 591	m	m	m	37 120	37 954	41 570
Франція	21 278	22 173	23 220	26 686	28 735	34 945	21 278	22 173	23 220	26 686	28 735	34 945
Німеччина	m	m	m	50 448	57 311	66 461	m	m	m	50 764	59 935	69 293
Греція	m	m	m	13 104	13 104	14 094	m	m	m	13 104	13 104	14 094
Угорщина	m	m	m	1 922 004	2 527 200	7 387 248	m	m	m	2 105 922	2 527 200	7 387 248
Ісландія	m	m	m	m	6 854 066	8 963 578	m	m	m	m	m	8 041 044
Ірландія	m	m	m	30 702	36 953	42 853	m	m	m	30 702	36 953	42 853
Ізраїль	m	m	m	86 414	95 764	130 303	m	m	m	89 187	115 820	145 102
Італія	m	m	m	24 849	26 114	27 079	m	m	m	24 849	26 114	27 187
Японія	m	m	m	3 266 000	3 529 000	4 282 000	m	m	m	3 266 000	3 529 000	4 282 000
Корея	m	m	m	28 884 720	32 674 440	37 936 520	m	m	m	28 164 720	31 954 440	37 637 700
Латвія	m	m	m	4 860	9 000	16 176	m	m	m	4 860	9 000	16 176
Литва	m	m	m	m	14 573	23 522	m	m	m	m	14 573	23 522
Люксембург	m	m	m	77 897	76 376b	92 441	m	m	m	77 897	76 376	92 440
Мексика	m	m	m	211 345	292 733	417 678	m	m	m	409 330	563 277	701 637
Нідерланди	m	m	m	34 840	39 806	48 975	m	m	m	34 840	39 806	48 975
Нова Зеландія	m	m	m	47 700	54 318	61 329	m	m	m	49 282	54 318	64 083
Норвегія	m	m	m	425 650	489 700	614 100	m	m	m	477 700	531 700	633 600
Польща	m	m	m	29 044	35 880	65 248	m	m	m	29 044	35 880	65 248
Португалія	m	m	m	21 960	22 351	25 101	m	m	m	21 960	22 351	25 101
Словаччина	m	m	m	6 960	10 646	13 938	m	m	m	6 960	10 646	13 938
Словенія	m	m	m	16 864	19 529	23 739	m	m	m	16 864	19 529	23 739
Іспанія	m	m	m	31 415	34 121	39 294	m	m	m	31 415	34 121	39 294
Швеція ¹	m	m	m	330 000	414 000	m	m	m	m	342 000	416 400	m
Швейцарія	m	m	m	89 500	89 500	93 700	m	m	m	100 477	100 800	104 500
Туреччина	m	m	m	41 197	74 547	626 524	m	m	m	41 197	74 547	626 524
Сполучені Штати ^{1, 2}	m	m	m	44 322	49 211	60 835	m	m	m	43 678	49 710	58 027
Інші економіки												
Фламандська спільнота (Бельгія)	m	m	m	m	33 061	41 501	m	m	m	m	41 246	51 658
Французька спільнота (Бельгія)	m	m	m	m	32 010	39 283	m	m	m	m	39 817	48 808
Англія (Велика Британія)	m	m	m	22 023	25 305	32 701	m	m	m	22 023	25 305	32 701
Шотландія (Велика Британія)	m	m	m	21 867	32 034	40 305	m	m	m	21 867	32 034	40 305
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	8 465 405	m	m	m	m	m	8 465 405
Бразилія	m	m	13 662	25 570	38 483	64 904	m	m	13 662	25 570	38 483	64 904
Болгарія	m	m	m	m	m	13 075	m	m	m	m	m	13 075
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	23 362	m	m	m	m	m	23 362
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	43 008	m	m	m	m	m	43 008
Румунія	m	m	m	m	m	77 352	m	m	m	m	m	77 352
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	256 920	m	m	m	m	m	256 920

Примітка. Дані про заробітну плату для країн, які нині входять до єврозони, наведено в євро. Дані за 2006–2009, 2011–2014, 2016–2019 та 2021–2024 роки (тобто стовпці 3–6, 8–11, 13–16, 18–21, 25–28, 30–33, 35–38, 40–43, 47–50, 52–55, 57–60, 62–65, 69–72, 74–77, 79–82 та 84–87) доступні онлайн. Поняття найпоширенішої кваліфікації вчителів ґрунтується на широкому підході й охоплює типовий рівень освіти за МСКО та інші критерії. Найпоширенішу кваліфікацію визначено для етапу кар'єри, наведеного в цій таблиці. У багатьох випадках мінімальна кваліфікація збігається з найпоширенішою. Мінімальну та найпоширенішу кваліфікації описано в таблиці D.D3.3 видання *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

1. Фактична заробітна плата (з урахуванням учителів загальноосвітніх предметів у професійних програмах у Швеції та без урахування премій і надбавок у Сполучених Штатах).

2. Найпоширенішою кваліфікацією вчителів дошкільної та початкової освіти у 2000 році був ступінь бакалавра або еквівалент (МСКО 6), а в наступні роки — ступінь магістра або еквівалент (МСКО 7).

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/z2esdn>.

Таблиця Х2.6. Динаміка нормативно встановленої заробітної плати вчителів зі стажем 15 років у національній валюті (2000 та 2005–2025)

Річна нормативно встановлена заробітна плата вчителів державних закладів освіти зі стажем 15 років і найпоширенішими кваліфікаціями, за рівнями освіти

	Дошкільна освіта						Початкова освіта					
	2000	2005	2010	2015	2020	2025	2000	2005	2010	2015	2020	2025
	(1)	(2)	(7)	(12)	(17)	(22)	(23)	(24)	(29)	(34)	(39)	(44)
Країни ОЕСР												
Австралія	m	62 240	74 125	91 291	106 583	126 640	m	62 240	75 382	91 805	102 380	121 683
Австрія ¹	m	31 050	35 526	m	m	m	25 826	31 050	35 526	38 225	46 156	57 821
Канада	m	m	m	m	m	m	m	m	m	87 202	93 640	104 441
Чилі	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	23 339 054	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	23 339 054
Колумбія	m	m	m	41 239 431	63 276 168	101 802 483	m	m	m	41 239 431	63 276 168	101 802 483
Коста-Рика	m	m	m	m	11 790 217	11 790 217	m	m	m	m	11 907 513	11 907 513
Чехія	m	m	m	251 160	358 800	409 200	m	m	m	272 200	399 600	456 000
Данія	m	m	m	m	397 756	464 413	m	m	m	m	465 241	540 356
Естонія	m	m	m	a	a	a	3 068	4 379	7 728	m	a	a
Фінляндія	19 956	23 333	28 331	30 900	31 966	36 817	24 961	30 791	37 769	39 769	40 824	45 311
Франція	27 151	28 290	29 610	30 140	32 583	36 591	27 151	28 290	29 610	30 140	32 583	36 591
Німеччина	m	m	m	m	m	m	m	43 320	47 647	56 267	63 484	71 844
Греція	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	18 342	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	18 342
Угорщина	751 668	1 739 076	1 780 884	2 884 041	3 178 980	7 503 200	897 168	1 944 576	1 916 568	2 884 041	3 178 980	7 503 200
Ісландія	m	2 821 586	3 901 395	m	6 676 644	9 438 904	m	3 100 440	4 264 973	m	6 630 444	9 438 904
Ірландія	a	a	a	a	a	a	33 370	48 206	57 390	57 390	62 072	66 025
Ізраїль	72 174	82 076	99 707	145 012	158 912	191 203	75 912	82 179	115 299	130 922	138 394	169 591
Італія	m	25 234	27 645	27 845	29 162	30 271	20 849	25 234	27 645	27 845	29 162	30 271
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	5 774 000	5 699 000	5 841 000	6 130 000
Корея	m	38 608 000	42 003 257	50 422 920	57 579 740	63 015 160	m	39 712 000	42 003 257	50 422 920	57 579 740	63 015 160
Латвія	1 321	2 321	4 069	5 040	a	m	1 321	2 321	4 069	5 040	a	m
Литва	m	m	m	6 220	13 158	27 049	m	m	m	9 031	16 727	27 049
Люксембург	m	62 139	93 182	106 536	98 391	119 086	m	62 139	93 182	106 536	98 391	119 086
Мексика	110 833	159 128	208 871	272 901	364 137	511 572	110 833	159 128	208 871	272 901	364 137	501 685
Нідерланди	m	m	m	49 002	60 939	79 588	m	m	m	49 002	60 939	79 588
Нова Зеландія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	69 099	83 000	97 920
Норвегія	m	287 000	353 700	419 500	500 000	578 600	m	327 500	386 000	460 850	536 800	638 400
Польща	m	31 216	40 120	47 645	58 441	94 012	m	31 216	40 120	47 645	58 441	94 012
Португалія	m	24 759	27 038	26 321	28 857	31 874	m	24 759	27 038	26 321	28 857	31 874
Словаччина	m	m	6 136	7 160	10 036	13 152	m	m	7 492	9 794	12 258	16 050
Словенія	m	m	26 635	24 607	28 275	38 746	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	40 146
Іспанія	m	28 122	33 889	32 389	35 339	40 633	m	28 122	33 889	32 389	35 339	40 633
Швеція ²	m	261 000	m	354 600	420 144	m	m	283 200	m	379 200	463 200	m
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина	4 560	16 464	27 701	42 367	77 517	703 084	4 560	16 464	27 701	42 367	77 517	703 084
Сполучені Штати ^{2, 3}	36 758	41 500	m	m	62 193	77 629	38 046	51 413	52 742	60 705	62 102	74 639
Інші економіки												
Фламандська спільнота (Бельгія)	29 586	35 417	40 042	43 842	46 673	58 394	29 586	35 417	40 042	43 842	46 673	58 394
Французька спільнота (Бельгія)	28 485	33 428	38 610	42 425	45 056	55 201	28 485	33 428	38 610	42 425	45 056	55 201
Англія (Велика Британія)	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	50 464	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	50 464
Шотландія (Велика Британія)	14 022	29 827	33 666	34 887	40 206	50 589	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	50 589
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	13 745 340	m	m	m	m	m	13 603 338
Бразилія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Болгарія	m	m	m	m	m	14 007	m	m	m	m	m	14 007
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	24 989
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія	m	m	m	m	m	100 536	m	m	m	m	m	100 536
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	438 000	m	m	m	m	m	438 000

Таблиця Х2.6. Динаміка нормативно встановленої заробітної плати вчителів зі стажем 15 років у національній валюті (2000 та 2005–2025) (продовження)

Річна нормативно встановлена заробітна плата вчителів державних закладів освіти зі стажем 15 років і найпоширенішими кваліфікаціями, за рівнями освіти

	Базова середня освіта, загальноосвітні програми						Старша середня освіта, загальноосвітні програми					
	2000	2005	2010	2015	2020	2025	2000	2005	2010	2015	2020	2025
	(45)	(46)	(51)	(56)	(61)	(66)	(67)	(68)	(73)	(78)	(83)	(88)
Країни ОЕСР												
Австралія	m	62 384	75 382	91 903	96 709	121 331	m	62 384	75 382	91 903	102 467	121 331
Австрія ¹	26 916	33 635	38 451	41 334	48 325	60 465	29 728	34 265	41 382	44 500	52 635	65 501
Канада	m	m	m	87 202	93 640	104 441	m	m	m	87 202	93 640	104 441
Чилі	m	m	9 154 829	11 449 961	17 528 510	23 339 054	m	m	9 700 782	11 694 832	18 137 514	24 151 330
Колумбія	m	m	m	41 239 431	63 276 168	101 802 483	m	m	m	41 239 431	63 276 168	101 802 483
Коста-Рика	m	m	m	m	12 272 960	12 272 960	m	m	m	m	12 272 960	12 272 960
Чехія	m	m	m	272 200	400 800	456 000	m	m	m	272 200	400 800	456 000
Данія	m	m	m	m	469 723	544 831	m	m	m	m	496 731	567 565
Естонія	3 068	4 379	7 728	m	a	a	3 068	4 379	7 728	m	a	a
Фінляндія	28 293	34 677	40 791	42 951	44 090	48 568	31 115	36 550	43 168	46 363	47 584	52 406
Франція	28 249	29 433	30 803	32 231	35 121	39 273	28 249	29 433	30 803	32 231	35 121	39 273
Німеччина	m	46 842	52 784	61 058	69 508	78 436	m	53 096	57 150	64 767	71 880	81 121
Греція	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	18 342	16 292	21 237	25 001	17 592	17 352	18 342
Угорщина	897 168	1 944 576	1 916 568	2 884 041	3 178 980	7 653 264	1 128 996	2 432 388	2 262 636	3 171 916	3 532 200	7 653 264
Ісландія	m	3 100 440	4 264 973	m	6 630 444	9 438 904	m	3 198 000	4 104 000	m	7 187 328	10 213 362
Ірландія	33 729	48 725	57 981	57 981	62 663	67 942	33 729	48 725	57 981	57 981	62 663	67 942
Ізраїль	76 995	83 744	104 947	143 219	153 229	174 162	75 873	81 353	95 187	119 107	149 269	195 468
Італія	22 836	27 487	30 121	30 340	31 707	32 892	23 518	28 259	30 966	31 189	32 588	33 806
Японія	m	m	5 774 000	5 699 000	5 841 000	6 130 000	m	m	5 774 000	5 699 000	5 841 000	6 135 000
Корея	m	39 616 000	41 907 257	50 482 920	57 639 740	64 832 760	m	39 616 000	41 907 257	49 762 920	56 919 740	63 015 160
Латвія	1 321	2 321	4 069	5 040	a	m	1 321	2 321	4 069	5 040	a	m
Литва	m	m	m	9 031	16 727	27 049	m	m	m	9 031	16 727	27 049
Люксембург	m	81 258	99 782	111 118	106 005	127 514	m	81 258	99 782	111 118	106 005	127 514
Мексика	141 093	203 399	268 456	350 283	465 340	647 900	m	m	m	514 509	692 596	859 244
Нідерланди	m	m	m	61 556	69 554	85 499	m	m	m	61 556	69 554	85 499
Нова Зеландія	m	m	m	71 780	83 000	97 920	m	m	m	74 460	83 000	103 086
Норвегія	m	327 500	386 000	460 850	536 800	638 400	m	364 000	434 700	524 400	588 100	695 000
Польща	m	31 216	40 120	47 645	58 441	94 012	m	31 216	40 120	47 645	58 441	94 012
Португалія	m	24 759	27 038	26 321	28 857	31 874	m	24 759	27 038	26 321	28 857	31 874
Словаччина	m	m	7 492	9 794	12 258	16 050	m	m	7 492	9 794	12 258	16 050
Словенія	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	40 146	14 123	21 465	27 164	25 550	29 333	40 146
Іспанія	m	32 293	38 613	36 153	39 440	45 572	m	32 293	38 613	36 153	39 440	45 572
Швеція ²	m	290 400	m	387 018	476 886	m	m	313 600	m	401 400	478 800	m
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина	4 813	17 402	28 883	43 762	80 027	703 084	4 813	17 402	28 883	43 762	80 027	703 084
Сполучені Штати ^{2, 3}	43 834	47 215	55 919	62 369	66 105	78 231	43 918	49 467	55 724	61 327	65 248	78 458
Інші економіки												
Фламандська спільнота (Бельгія)	31 191	35 417	40 042	43 842	46 673	58 394	39 886	45 301	51 454	56 311	59 946	74 865
Французька спільнота (Бельгія)	30 327	33 802	38 610	42 425	45 056	55 201	39 040	43 519	49 764	54 499	57 869	70 835
Англія (Велика Британія)	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	50 464	30 018	33 978	35 929	38 584	41 687	50 464
Шотландія (Велика Британія)	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	50 589	22 743	29 827	33 666	34 887	40 206	50 589
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	10 376 803	m	m	m	m	m	10 376 803
Бразилія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Болгарія	m	m	m	m	m	14 007	m	m	m	m	m	14 007
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	24 989	m	m	m	m	m	24 989
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія	m	m	m	m	m	100 536	m	m	m	m	m	100 536
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	438 000	m	m	m	m	m	438 000

Примітка. Дані про заробітну плату для країн, які нині входять до єврозони, наведено в євро. Дані за 2006–2009, 2011–2014, 2016–2019 та 2021–2024 роки (тобто стовпці 3–6, 8–11, 13–16, 18–21, 25–28, 30–33, 35–38, 40–43, 47–50, 52–55, 57–60, 62–65, 69–72, 74–77, 79–82 та 84–87) доступні онлайн. Поняття найпоширенішої кваліфікації вчителів ґрунтується на широкому підході й охоплює типовий рівень освіти за МСКО та інші критерії. Найпоширенішу кваліфікацію визначено для етапу кар'єри, наведеного в цій таблиці. У багатьох випадках мінімальна кваліфікація збігається з найпоширенішою. Мінімальну та найпоширенішу кваліфікації описано в таблиці D.D3.3 видання *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dcf64a14-en>).

1. Дані для рівня дошкільної освіти стосуються вчителів початкової освіти (лише в початкових школах), які ведуть дошкільні класи.

2. Фактична заробітна плата (з урахуванням учителів загальноосвітніх предметів у професійних програмах у Швеції та без урахування премій і надбавок у Сполучених Штатах).

3. Найпоширенішою кваліфікацією вчителів дошкільної та початкової освіти у 2000 році був ступінь бакалавра або еквівалент (МСКО 6), а в наступні роки — ступінь магістра або еквівалент (МСКО 7).

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/z2esdn>.

Таблиця X2.7. Динаміка середньої фактичної заробітної плати вчителів у національній валюті (2000, 2005 та 2010–2025)

Річна середня заробітна плата (з урахуванням премій і надбавок) учителів віком 25–64 роки, за рівнями освіти

	Дошкільна освіта						Початкова освіта					
	2000	2005	2010	2015	2020	2025	2000	2005	2010	2015	2020	2025
	(1)	(2)	(3)	(8)	(13)	(18)	(19)	(20)	(21)	(26)	(31)	(36)
Країни ОЕСР												
Австралія	m	m	77 641	m	101 104	119 546	m	m	78 352	81 730	93 686	110 585
Австрія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	47 416b	51 860	65 851
Канада	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чилі	m	m	m	11 494 412	m	m	m	m	m	11 258 028	m	m
Колумбія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Коста-Рика	m	m	m	m	14 012 470	14652 558	m	m	m	m	14 691 156	15 053 641
Чехія	m	m	228 603	277 809	415 700	m	m	m	290 682	325 614	515 600	m
Данія	m	m	m	m	393 200	465 990	m	m	m	m	477 308	552 932
Естонія	m	m	m	8 807	14 814	21 616	m	m	m	13 254	19 387	28 529
Фінляндія ²	m	m	29 759	32 637	34 406	41 608	28 723	35 654	40 458	44 085	45 301	52 272
Франція	m	m	31 467	33 835	38 202	m	m	m	30 881	32 978	37 111	m
Німеччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	53 610	60 792	69 453
Греція	m	m	m	16 085	17 328	18 746	m	m	m	16 085	17 328	18 746
Угорщина	m	m	2 217 300	3 238 584	3 939 026	8836 398	m	m	2 473 800	3 373 500	4 111 792	9 220 606
Ісландія ²	m	m	m	5 261 000	6 772 000	10269 000	m	m	m	5 966 000	7 450 000	10 669 000
Ірландія	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	58 975	69 747
Ізраїль	m	m	110 959	161 247	169 452	209 127	m	m	123 151	162 049	175 071	207 097
Італія	m	m	25 774	28 672	29 157	32 100	m	m	25 774	28 672	29 157	32 100
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Латвія	m	m	m	7 435	11 913	18 124	m	m	m	9 981	15 278	20 516
Литва	m	m	m	9 732	18 576	34 148	m	m	m	9 732	18 576	34 148
Люксембург	m	m	88 315	93 705	m	m	m	m	88 315	93 705	m	m
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	m	m	43 374	45 126	56 127	73 378	m	m	43 374	45 126	56 127	73 378
Нова Зеландія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	68 833	82 876	101 071
Норвегія	m	289 548	368 580	448 797	518 890	625 785	m	348 877	422 930	505 878	572 804	696 623
Польща	m	m	40 626	49 856	m	103 137	m	m	46 862	57 738	m	120 281
Португалія	m	m	m	31 234	33 805	38 373	m	m	m	28 561	30 502	36 011
Словаччина	m	m	m	8 986	13 144	18 466	m	m	m	12 185	17 089	22 936
Словенія ²	m	m	m	17 349	22 298	m	m	m	m	24 069	27 426	m
Іспанія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Швеція	204 516	252 268	296 997	343 285	403 158	m	239 887	288 154	323 621	378 684	457 892	m
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина	m	m	m	m	m	836 661	m	m	m	m	m	836 661
Сполучені Штати	38 028	40 268	48 103	50 946	54 934	68 074	38 746	41 059	49 133	52 516	55 980	69 950
Інші економіки												
Фламандська спільнота (Бельгія)	m	m	41 046	44 357	47 024	60 218	m	m	41 543	44 848	46 582	59 105
Французька спільнота (Бельгія)	m	m	m	42 741	45 634	57 045	m	m	m	42 468	44 623	55 689
Англія (Велика Британія)	22 968	29 418	33 680	33 011	35 748	43 462	22 968	29 418	33 680	33 011	35 748	43 462
Шотландія (Велика Британія)	m	m	31 884	33 166	37 492	49 367	m	m	31 884	33 166	37 492	49 367
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Болгарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	56 540	m	m	m	m	m	56 073
Румунія	m	m	m	m	m	101 352	m	m	m	m	m	104 909
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Таблиця X2.7. Динаміка середньої фактичної заробітної плати вчителів у національній валюті (2000, 2005 та 2010–2025) (продовження)

Річна середня заробітна плата (з урахуванням премій і надбавок) учителів віком 25–64 роки, за рівнями освіти

	Базова середня освіта, загальноосвітні програми						Старша середня освіта, загальноосвітні програми					
	2000	2005	2010	2015	2020	2025	2000	2005	2010	2015	2020	2025
	(37)	(38)	(39)	(44)	(49)	(54)	(55)	(56)	(57)	(62)	(67)	(72)
Країни ОЕСР												
Австралія	m	m	78 221	82 516	95 270	110 742	m	m	78 225	82 542	93 298	110 776
Австрія	m	m	m	55 799b	58 483	71 656	m	m	m	60 152b	66 081	77 443
Канада	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чилі	m	m	m	11 325 494	m	m	m	m	m	12 365 587	m	m
Колумбія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Коста-Рика	m	m	m	m	17 669 394	19 860 790	m	m	m	m	17 669 394	19 860 790
Чехія	m	m	289 771	325 034	512 000	m	m	m	313 534	338 662	537 100	m
Данія	m	m	m	m	480 476	556 260	m	m	m	m	566 438	641 847
Естонія	m	m	m	13 254	19 387	28 529	m	m	m	13 254	19 387	28 529
Фінляндія ²	32 919	39 519	44 421	48 497	50 398	57 338	37 728	44 051	49 808	54 378	56 929	64 872
Франція	m	m	37 232	38 508	41 442	m	m	m	41 794	43 338	45 887	m
Німеччина	m	m	m	59 153	67 007	76 496	m	m	m	62 760	70 913	80 163
Греція	m	m	m	17 103	18 522	20 347	m	m	m	17 103	18 522	20 347
Угорщина	m	m	2 473 800	3 373 500	4 111 792	9 220 606	m	m	2 814 100	3 588 180	4 471 546	9 597 830
Ісландія ²	m	m	m	5 966 000	7 450 000	10 669 000	m	m	5 172 300	7 931 000	9 988 000	13 589 000
Ірландія	m	m	m	m	61 414	73 053	m	m	m	m	61 414	73 053
Ізраїль	m	m	126 309	176 907	186 766	215 797	m	m	133 790	160 763	199 084	231 929
Італія	m	m	27 170	28 581	31 269	33 753	m	m	28 986	30 991	33 261	35 901
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Латвія	m	m	m	9 320	15 069	20 516	m	m	m	10 430	16 499	20 556
Литва	m	m	m	9 732	18 576	34 148	m	m	m	9 732	18 576	34 148
Люксембург	m	m	101 471	106 650	m	m	m	m	101 471	106 650	m	m
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	m	m	52 831	56 796	65 212	79 618	m	m	52 831	56 796	65 212	79 618
Нова Зеландія	m	m	m	70 223	82 965	101 273	m	m	m	74 624	89 382	106 127
Норвегія	m	348 877	422 930	505 878	572 804	696 623	m	372 694	449 704	555 315	621 412	755 575
Польща	m	m	47 410	58 907	m	125 508	m	m	46 147	57 837	m	125 145
Португалія	m	m	m	27 903	29 686	35 752	m	m	m	30 431	32 093	38 197
Словаччина	m	m	m	12 185	17 089	22 936	m	m	m	12 176	17 737	24 465
Словенія ²	m	m	m	24 504	27 918	m	m	m	m	25 989	29 409	m
Іспанія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Швеція	247 793	290 058	324 639	389 624	476 260	m	265 488	315 592	347 967	405 662	484 829	m
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина	m	m	m	m	m	789 437	m	m	m	m	m	789 437
Сполучені Штати	39 500	41 873	50 158	53 548	58 625	72 439	41 124	43 588	52 188	55 328	61 162	74 850
Інші економіки												
Фламандська спільнота (Бельгія)	m	m	41 277	43 718	46 590	59 602	m	m	54 381	56 594	55 965	71 631
Французька спільнота (Бельгія)	m	m	m	41 586	43 463	54 609	m	m	m	53 006	55 100	67 781
Англія (Велика Британія)	25 347	32 355	36 173	36 650	39 860	51 778	25 347	32 355	36 173	36 650	39 860	51 778
Шотландія (Велика Британія)	m	m	31 884	33 166	37 492	49 367	m	m	31 884	33 166	37 492	49 367
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Болгарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	54 245	m	m	m	m	m	54 245
Румунія	m	m	m	m	m	105 831	m	m	m	m	m	107 757
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Примітка. Дані за 2011–2014, 2016–2019 та 2021–2024 роки (тобто стовпці 4–7, 9–12, 14–17, 22–25, 27–30, 32–35, 40–43, 45–48, 50–53, 58–61, 63–66 та 68–71) доступні онлайн. Пояснення щодо розривів часових рядів наведено в таблиці D.D3.12 видання *Education at a Glance 2026 Sources, Methodologies and Technical Notes* (<https://doi.org/10.1787/dfcf64a14-en>).

1. Дані про заробітну плату для країн, які нині входять до єврозони, наведено в євро.

2. Дані про вчителів дошкільної освіти охоплюють також педагогів у сфері дошкільної освіти та виховання дітей раннього віку.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/z2esdn>.

Таблиця Х2.8. Довідкові статистичні дані, використані для розрахунку заробітної плати вчителів і керівників шкіл (2000 та 2005–2025)

	Паритет купівельної спроможності (ПКС) для приватного споживання ¹					Дефлятори приватного споживання (2015 = 100)										Звітний рік для даних про нормативно встановлену заробітну плату	Звітний рік для фактичної заробітну плату
	2023	2024	2025	Січень 2024	Січень 2025	Січ. 2000	Січ. 2005	Січ. 2010	Січ. 2015	Січ. 2020	Січ. 2023	Січ. 2024	Січ. 2025				
	(1)	(2)	(3)	(4)= ((1)+(2))/2	(5)= ((2)+(3))/2	(6)	(7)	(12)	(17)	(22)	(25)	(26)	(26)				
Країни ОЕСР																	
Австралія	1,40	1,43	1,43	1,41	1,43	68	78	91	100	107	119	125	129	2025	2025		
Австрія	0,72	0,72	0,72	0,72	0,72	75	82	90	100	109	124	131	135	2024/2025	2024/2025		
Канада	1,23	1,24	1,24	1,23	1,24	80	87	93	100	106	118	122	125	2024/2025	m		
Чилі	472,40	464,88	464,88	468,64	464,88	58	68	83	100	116	143	152	159	2025	2023		
Колумбія	1 520,22	1 542,19	1 542,19	1 531,21	1 542,19	48	66	83	100	123	156	166	174	2025	m		
Коста-Рика	339,93	328,05	328,05	333,99	328,05	28	52	83	100	110	126	126	125	2025	2025		
Чехія	14,19	14,33	14,33	14,26	14,33	75	83	94	100	112	141	149	154	2024/2025	2023/2024		
Данія	6,80	6,76	6,76	6,78	6,76	77	84	93	100	103	114	117	120	2024/2025	2024/2025		
Естонія	0,64	0,65	0,65	0,64	0,65	57	68	86	100	113	143	152	157	2024/2025	2024/2025		
Фінляндія	0,80	0,79	0,79	0,79	0,79	76	82	90	100	104	116	119	120	2024/2025	2024/2025		
Франція	0,72	0,72	0,72	0,72	0,72	82	89	96	100	104	115	120	122	2024/2025	2023		
Німеччина	0,70	0,70	0,70	0,70	0,70	81	87	93	100	106	121	127	130	2024/2025	2024/2025		
Греція	0,55	0,56	0,56	0,56	0,56	78	86	99	100	98	107	110	113	2024/2025	2024/2025		
Угорщина	182,53	189,31	189,31	185,92	189,31	51	70	88	100	115	151	167	178	2024/2025	2024/2025		
Ісландія	151,20	156,03	156,03	153,61	156,03	44	55	83	100	115	134	142	149	2024/2025	2024/2025		
Ірландія	0,89	0,88	0,88	0,88	0,88	83	97	95	100	106	122	130	134	2024/2025	2024/2025		
Ізраїль	3,56	3,61	3,61	3,58	3,61	76	82	92	100	100	109	114	116	2024/2025	2024/2025		
Італія	0,63	0,63	0,63	0,63	0,63	74	84	93	100	104	116	120	122	2024/2025	2024/2025		
Японія	99,19	99,38	99,38	99,29	99,38	107	103	100	100	102	107	110	112	2024/2025	m		
Корея	883,11	872,47	872,47	877,79	872,47	67	79	90	100	107	117	120	122	2025	m		
Латвія	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	53	66	94	100	110	134	141	146	2024/2025	2024/2025		
Литва	0,53	0,53	0,53	0,53	0,53	70	70	92	100	110	143	150	153	2024/2025	2024/2025		
Люксембург	0,85	0,85	0,85	0,85	0,85	75	84	92	100	107	118	123	126	2024/2025	m		
Мексика	10,50	10,80	10,80	10,65	10,80	47	62	83	100	123	146	151	158	2024/2025	m		
Нідерланди	0,74	0,74	0,74	0,74	0,74	75	86	93	100	108	127	133	136	2024/2025	2024/2025		
Нова Зеландія	1,48	1,50	1,50	1,49	1,50	77	83	94	100	106	120	125	128	2025	2025		
Норвегія	9,38	9,54	9,54	9,46	9,54	76	83	92	100	112	127	134	137	2024/2025	2024/2025		
Польща	1,99	2,01	2,01	2,00	2,01	67	81	92	100	107	137	145	151	2024/2025	2024/2025		
Португалія	0,56	0,56	0,56	0,56	0,56	72	85	94	100	106	119	123	127	2024/2025	2024/2025		
Словаччина	0,54	0,55	0,55	0,54	0,55	61	80	92	100	106	130	138	143	2024/2025	2024/2025		
Словенія	0,58	0,58	0,58	0,58	0,58	63	82	94	100	104	122	128	131	2024/2025	2023/2024		
Іспанія	0,58	0,59	0,59	0,59	0,59	71	83	94	100	104	117	121	125	2024/2025	m		
Швеція	8,52	8,58	8,58	8,55	8,58	82	88	96	100	108	123	128	132	2024/2025	2024/2025		
Швейцарія	1,16	1,11	1,11	1,13	1,11	95	98	103	100	100	104	105	106	2024/2025	m		
Туреччина	7,70	12,55	12,55	10,12	12,55	13	48	70	100	171	522	835	1 228	2024/2025	2024/2025		
Сполучені Штати	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	75	83	92	100	107	122	126	129	2024/2025	2024/2025		
Інші економіки																	
Фламандська спільнота (Бельгія) ¹	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	75	83	92	100	108	127	132	135	2024/2025	2024/2025		
Французька спільнота (Бельгія) ¹	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75	75	83	92	100	108	127	132	135	2024/2025	2024/2025		
Англія (Велика Британія) ¹	0,67	0,68	0,68	0,68	0,68	77	82	91	100	107	123	129	134	2024/2025	2024/2025		
Шотландія (Велика Британія) ¹	0,67	0,68	0,68	0,68	0,68	77	82	91	100	107	123	129	134	2024/2025	2024/2025		
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ																	
Аргентина	139,81	419,90	419,90	279,85	419,90	10	16	31	100	519	2 561	7 446	13 548	2025	m		
Бразилія	2,49	2,52	2,52	2,51	2,52	33	51	68	100	130	168	175	184	2025	m		
Болгарія	0,38	0,39	0,39	0,39	0,39	62	74	92	100	112	143	152	157	2024/2025	m		
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Хорватія	0,48	0,49	0,49	0,49	0,49	67	78	93	100	102	122	129	134	2024/2025	m		
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Перу	1,97	1,95	1,95	1,96	1,95	m	m	87	100	112	133	138	141	2025	2025		
Румунія	1,97	2,06	2,06	2,01	2,06	24	61	86	100	115	145	156	166	2024/2025	2024/2025		
Саудівська Аравія	1,91	1,88	1,88	1,89	1,88	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Південно-Африканська Республіка	7,60	7,70	7,70	7,65	7,70	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m		
Таїланд ²	10,65	10,49	10,49	10,57	10,49	66	74	89	100	103	110	112	112	2024/2025	m		

Примітка. Значення ПКС і дефляторів отримано з бази даних національних рахунків OECD Data Explorer 2 квітня 2026 року. Оскільки на цю дату ПКС за 2025 рік були недоступні, для 2025 року використано значення за 2024 рік. Дефлятори за 2006–2009, 2011–2014, 2016–2019 та 2021–2022 роки (тобто стовпці 8–11, 13–16, 18–21 та 23–24) доступні онлайн.

1. Дані про ПКС і дефлятори стосуються країни в цілому: Бельгії — для Фламандської та Французької спільнот Бельгії, Великої Британії — для Англії та Шотландії.

2. Дані про ПКС відповідають відповідному показнику бази даних World Development Indicators Групи Світового банку.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/z2esdn>.

Таблиця X2.9. Розподіл учителів за мінімальними або найпоширенішими кваліфікаціями та рівнем освіти (2025)

Учителі, які мають мінімальну або вищу за мінімальну (і найпоширенішу) кваліфікацію, у державних закладах освіти

	Дошкільна освіта			Початкова освіта		
	Чи є відмінність між «мінімальною» та «найпоширенішою» кваліфікаціями?	Частка вчителів, заробітна плата яких визначається за шкалою, що ґрунтується на мінімальній кваліфікації для вступу до педагогічної професії у 2025 році	Частка вчителів, заробітна плата яких визначається за шкалою, що ґрунтується на вищій за мінімальну (і найпоширенішій) кваліфікації для вступу до педагогічної професії у 2025 році	Чи є відмінність між «мінімальною» та «найпоширенішою» кваліфікаціями?	Частка вчителів, заробітна плата яких визначається за шкалою, що ґрунтується на мінімальній кваліфікації для вступу до педагогічної професії у 2025 році	Частка вчителів, заробітна плата яких визначається за шкалою, що ґрунтується на вищій за мінімальну (і найпоширенішій) кваліфікації для вступу до педагогічної професії у 2025 році
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Країни ОЕСР						
Австралія	Ні	100	a	Ні	100	a
Австрія	m	m	m	Так	40	m
Канада	a	a	a	Ні	m	a
Чилі	Ні	m	a	Ні	m	a
Колумбія	Так	10	59	Так	14	50
Коста-Рика	Так	6	94	Так	12	79
Чехія	Ні	100	a	Ні	100	a
Данія	Ні	100	a	Ні	100	a
Естонія	m	a	a	Ні	m	a
Фінляндія	Ні	100	a	Ні	57	a
Франція	Ні	98	a	Ні	98	a
Німеччина	m	a	a	Ні	100	a
Греція	Ні	100	a	Ні	100	a
Угорщина	Ні	93	a	Ні	87	a
Ісландія	Ні	m	a	Ні	m	a
Ірландія	a	a	a	Ні	34	a
Ізраїль	Ні	57	a	Ні	47	a
Італія	Ні	100	a	Ні	100	a
Японія	m	a	a	Ні	m	a
Корея	Так	m	m	Ні	m	a
Латвія	Ні	100	a	Ні	100	a
Литва	Ні	m	a	Ні	m	a
Люксембург	Ні	70	a	Ні	84	a
Мексика	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	Ні	100	a	Ні	100	a
Нова Зеландія	a	a	a	Ні	m	a
Норвегія	Ні	100	a	Ні	11	a
Польща	Ні	93	a	Ні	97	a
Португалія	Ні	100	a	Ні	100	a
Словаччина	Ні	m	a	Ні	m	a
Словенія	Ні	100	a	Ні	100	a
Іспанія	Ні	100	a	Ні	100	a
Швеція ¹	Ні	100	a	Ні	100	a
Швейцарія	Ні	100	a	Ні	100	a
Туреччина	Ні	m	a	Ні	m	a
Сполучені Штати	Ні	46	a	Так	41	50
Інші економіки						
Фламандська спільнота (Бельгія) ²	Ні	100	a	Ні	100	a
Французька спільнота (Бельгія)	Ні	98	a	Ні	81	a
Англія (Велика Британія)	Ні	100	a	Ні	100	a
Шотландія (Велика Британія)	Ні	100	a	Ні	100	a
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ						
Аргентина	Ні	m	a	Ні	m	a
Бразилія	Ні	m	a	Ні	m	a
Болгарія	Ні	m	a	Ні	m	a
Китай	m	m	m	m	m	m
Хорватія	a	a	a	Ні	100	a
Індія	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m
Перу	Ні	m	a	Ні	m	a
Румунія	Так	2	98	Так	2	98
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m
Таїланд	Так	100	100	Так	100	100

Таблиця X2.9. Розподіл учителів за мінімальними або найпоширенішими кваліфікаціями та рівнем освіти (2025) (продовження)

Учителі, які мають мінімальну або вищу за мінімальну (і найпоширенішу) кваліфікацію, у державних закладах освіти

	Базова середня освіта, загальноосвітні програми			Старша середня освіта, загальноосвітні програми		
	Чи є відмінність між «мінімальною» та «найпоширенішою» кваліфікаціями?	Частка вчителів, заробітна плата яких визначається за шкалою, що ґрунтується на мінімальній кваліфікації для вступу до педагогічної професії у 2025 році	Частка вчителів, заробітна плата яких визначається за шкалою, що ґрунтується на вищій за мінімальну (і найпоширенішій) кваліфікації для вступу до педагогічної професії у 2025 році	Чи є відмінність між «мінімальною» та «найпоширенішою» кваліфікаціями?	Частка вчителів, заробітна плата яких визначається за шкалою, що ґрунтується на мінімальній кваліфікації для вступу до педагогічної професії у 2025 році	Частка вчителів, заробітна плата яких визначається за шкалою, що ґрунтується на вищій за мінімальну (і найпоширенішій) кваліфікації для вступу до педагогічної професії у 2025 році
	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Країни ОЕСР						
Австралія	Ні	100	a	Ні	100	a
Австрія	Так	38	m	Так	24	m
Канада	Ні	m	a	Ні	m	a
Чилі	Ні	m	a	Ні	m	a
Колумбія	Ні	53	a	Ні	x(8)	a
Коста-Рика	Так	9	69	Так	9	69
Чехія	Ні	100	a	Ні	100	a
Данія	Ні	100	a	Ні	100	a
Естонія	Ні	m	a	Ні	m	a
Фінляндія	Ні	90	a	Ні	97	a
Франція	Ні	81	a	Ні	63	a
Німеччина	Ні	100	a	Ні	100	a
Греція	Ні	100	a	Ні	100	a
Угорщина	Ні	50	a	Ні	93	a
Ісландія	Ні	m	a	Ні	m	a
Ірландія	Ні	33	a	Ні	33	a
Ізраїль	Так	37	m	Так	40	m
Італія	Ні	100	a	Ні	100	a
Японія	Ні	m	a	Ні	m	a
Корея	Так	m	m	Так	m	m
Латвія	Ні	100	a	Ні	100	a
Литва	Ні	m	a	Ні	m	a
Люксембург	Ні	64	a	Ні	75	a
Мексика	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	Ні	100	a	Ні	100	a
Нова Зеландія	Ні	m	a	m	m	m
Норвегія	Ні	x(5)	a	Так	6	56
Польща	Ні	97	a	Ні	99	a
Португалія	Ні	100	a	Ні	100	a
Словаччина	Ні	m	a	Ні	m	a
Словенія	Ні	100	a	Ні	100	a
Іспанія	Ні	100	a	Ні	100	a
Швеція ¹	Ні	100	a	Ні	100	a
Швейцарія	Ні	100	a	Ні	100	a
Туреччина	Ні	m	a	Ні	m	a
Сполучені Штати	Так	38	51	Так	32	55
Інші економіки						
Фламандська спільнота (Бельгія) ²	Ні	94	a	Так	23	77
Французька спільнота (Бельгія)	Ні	79	a	Так	5	79
Англія (Велика Британія)	Ні	98	a	Ні	98	a
Шотландія (Велика Британія)	Ні	100	a	Ні	100	a
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ						
Аргентина	Ні	m	a	Ні	m	a
Бразилія	Ні	m	a	Ні	m	a
Болгарія	Ні	m	a	Ні	m	a
Китай	m	m	m	m	m	m
Хорватія	Ні	100	a	Ні	100	a
Індія	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m
Перу	Ні	m	a	Ні	m	a
Румунія	Ні	100	a	Ні	100	a
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m
Таїланд	Так	100	100	Так	100	100

Примітка. Додаткову інформацію наведено в підрозділах «Визначення» та «Методологія» розділу D3.

- Звітний період: 2024 рік (для Швеції — календарний рік).
- Включно з приватними закладами, що залежать від державного фінансування.

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/z2esdn>.

Таблиця X2.10. Розподіл учителів віком 25–64 роки за рівнем здобутої освіти та рівнем освіти (2025)

Частка вчителів (%)

	Додаткова освіта			Початкова освіта			Базова середня освіта, загальноосвітні програми			Старша середня освіта, загальноосвітні програми		
	Короткий цикл вищої освіти або нижче	Бакалавр або еквівалент	Магістр, доктор або еквівалент	Короткий цикл вищої освіти або нижче	Бакалавр або еквівалент	Магістр, доктор або еквівалент	Короткий цикл вищої освіти або нижче	Бакалавр або еквівалент	Магістр, доктор або еквівалент	Короткий цикл вищої освіти або нижче	Бакалавр або еквівалент	Магістр, доктор або еквівалент
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Країни ОЕСР												
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Канада	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чилі ¹	1	99 ^d	x(2)	1	99 ^d	x(5)	1	99 ^d	x(8)	3	97 ^d	x(11)
Колумбія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Коста-Рика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чехія ¹	65	24	11	8	6	87	6	7	87	2	4	94
Данія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
Естонія	22	52	26	10	28	62	7	22	71	4	16	80
Фінляндія	10	81	9	2	1	97	2	1	97	0	0	100
Франція ¹	x(4)	x(5)	x(6)	9 ^d	58 ^d	33 ^d	x(10)	x(11)	x(12)	6 ^d	55 ^d	42 ^d
Німеччина	m	m	m	m	m	100	m	m	100	m	m	100
Греція	x(4)	x(5)	x(6)	0 ^d	75 ^d	25 ^d	x(10)	x(11)	x(12)	0 ^d	64 ^d	36 ^d
Угорщина	5	91	4	1 ^d	71 ^d	28 ^d	x(4)	x(5)	x(6)	0	8	92
Ісландія	21	52	28	10 ^d	53 ^d	36 ^d	x(4)	x(5)	x(6)	16	31	53
Ірландія	a	a	a	a	m	m	a	m	m	m	m	m
Ізраїль	1	57	42	2	47	51	1	37	62	4	40	56
Італія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	16	61	24	0	71	29	0	69	31	0	65	35
Латвія	27	50	24	x(7)	x(8)	x(9)	4 ^d	42 ^d	54 ^d	5	31	65
Литва	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Люксембург	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Мексика	20	68	13	10	75	15	13	69	18	m	m	m
Нідерланди	x(4)	x(5)	x(6)	0 ^d	81 ^d	19 ^d	x(10)	x(11)	x(12)	0 ^d	64 ^d	36 ^d
Нова Зеландія	m	m	m	5	89	6	4	87	9	1	82	17
Норвегія	5	94	1	5 ^d	74 ^d	21 ^d	x(4)	x(5)	x(6)	2	45	53
Польща	0	7	93	0	3	97	0	3	97	0	1	99
Португалія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Словаччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Словенія ¹	7	73	21	11	9	81	13	5	82	2	5	94
Іспанія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Швеція ¹	21	74	5	3	57	40	2	25	73	1	12	87
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Сполучені Штати	0	45	55	0	40	60	1	37	62	2	31	67
Інші економіки												
Фламандська спільнота (Бельгія)	1	99	1	1	96	3	4	86	10	1	24	75
Французька спільнота (Бельгія)	1	97	2	2	90	8	2	71	27	1	14	85
Англія (Велика Британія)	x(4)	x(5)	x(6)	0 ^d	42 ^d	58 ^d	x(10)	x(11)	x(12)	0 ^d	21 ^d	78 ^d
Шотландія (Велика Британія)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Болгарія	3	39	58	1	32	67	1	35	64	1	24	74
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Румунія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Звітний період відрізняється від 2025 року: 2024 рік — для Словенії, Чехії та Швеції (календарний рік); 2023 рік — для Франції та Чилі (календарний рік).

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/z2esdn>.

Таблиця Х2.11. Розподіл керівників шкіл віком 25–64 роки за рівнем здобутої освіти та рівнем освіти (2025)

Частка керівників шкіл (%)

	Дошкільна освіта			Початкова освіта			Базова середня освіта, загальноосвітні програми			Старша середня освіта, загальноосвітні програми		
	Короткий цикл вищої освіти або нижче	Бакалавр або еквівалент	Магістр, доктор або еквівалент	Короткий цикл вищої освіти або нижче	Бакалавр або еквівалент	Магістр, доктор або еквівалент	Короткий цикл вищої освіти або нижче	Бакалавр або еквівалент	Магістр, доктор або еквівалент	Короткий цикл вищої освіти або нижче	Бакалавр або еквівалент	Магістр, доктор або еквівалент
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Країни ОЕСР												
Австралія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Австрія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Канада	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чилі ¹	0	100 ^d	x(2)	0	100 ^d	x(5)	0	100 ^d	x(8)	0	100 ^d	x(11)
Колумбія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Коста-Рика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Чехія ¹	51	28	21	2	2	96	2	2	96	2	2	96
Данія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0	0	100
Естонія	0	21	79	1	7	92	1	6	93	1	1	98
Фінляндія	13	60	27	0	0	100	0	1	99	0	0	100
Франція ¹	x(4)	x(5)	x(6)	d	d	d	m	m	m	m	m	m
Німеччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Греція	x(4)	x(5)	x(6)	0 ^d	55 ^d	46 ^d	x(10)	x(11)	x(12)	0 ^d	23 ^d	77 ^d
Угорщина	2	92	6	0 ^d	67 ^d	33 ^d	x(4)	x(5)	x(6)	0	43	57
Ісландія	19	47	34	3	46	51	3	46	51	9	30	61
Ірландія	a	a	a	a	m	m	a	m	m	m	m	m
Ізраїль	a	a	a	0	4	96	0	1	99	1	19	80
Італія	a	a	a	a	a	100 ^d	a	a	x(6)	a	a	x(6)
Японія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Корея	1	6	93	0	10	90	0	9	91	0	8	92
Латвія	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	x(10)	x(11)	x(12)	0 ^d	19 ^d	81 ^d
Литва	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Люксембург	a	a	a	a	a	a	m	m	m	m	m	m
Мексика	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Нідерланди	x(4)	x(5)	x(6)	0 ^d	62 ^d	38 ^d	x(10)	x(11)	x(12)	0 ^d	48 ^d	52 ^d
Нова Зеландія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Норвегія	5	94	2	2 ^d	84 ^d	13 ^d	x(4)	x(5)	x(6)	2	48	51
Польща ¹	0	1	99	0 ^d	0 ^d	100 ^d	x(4)	x(5)	x(6)	0	0	100
Португалія	a	6	94	d	d	d	x(4)	x(5)	x(6)	a	xc:1	xc:1
Словаччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Словенія ¹	0	47	53	0 ^d	1 ^d	99 ^d	x(4)	x(5)	x(6)	0	3	97
Іспанія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Швеція ¹	32	58	10	8 ^d	46 ^d	46 ^d	x(4)	x(5)	x(6)	9	22	69
Швейцарія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Туреччина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Сполучені Штати	0	2	98	0	2	98	0	2	98	0	2	98
Інші економіки												
Фламандська спільнота (Бельгія)	1	94	6	1	94	6	0	61	39	0	11	89
Французька спільнота (Бельгія)	0	94	6	0	92	8	0	66	34	0	27	73
Англія (Велика Британія)	x(4)	x(5)	x(6)	0 ^d	47 ^d	53 ^d	x(10)	x(11)	x(12)	0 ^d	15 ^d	85 ^d
Шотландія (Велика Британія)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Країни-партнери та/або країни — кандидати на вступ												
Аргентина	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Бразилія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Болгарія	0	12	88	0 ^d	5 ^d	95 ^d	x(4)	x(5)	x(6)	x(4)	x(5)	x(6)
Китай	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Хорватія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Індонезія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Перу	m	m	m	m	m	m	m	m	m	78	18	4
Румунія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Саудівська Аравія	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Південно-Африканська Республіка	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Таїланд	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

1. Звітний період відрізняється від 2025 року: 2024 рік — для Польщі, Словенії, Чехії, Чилі та Швеції (календарний рік); 2023 рік — для Франції (календарний рік).

Дані для цієї таблиці доступні за посиланням <https://stat.link/z2esdn>.

Учасники підготовки видання

Робоча група INES

Marisol Acosta (Аргентина)
 María Florencia Álvarez (Аргентина)
 Nilo Coras Ávila (Аргентина)
 Julián Falcone (Аргентина)
 Emiliano Iadevito (Аргентина)
 Agustina Lejarraga (Аргентина)
 Cecilia S. Remorini (Аргентина)
 Florencia Sourrouille (Аргентина)
 Mercedes Tarzibachi (Аргентина)
 д-р Sarabjot BASRAI (Австралія)
 Stuart FAUNT (Австралія)
 Manon GAHAN (Австралія)
 Alex GORDON (Австралія)
 д-р Caterina HO (Австралія)
 Abel MILES (Австралія)
 д-р Steve NERLICH (Австралія)
 Siobhán PIELOW (Австралія)
 Ronida GÜLÜM (Австрія)
 Martin MAYERL (Австрія)
 Mark NÉMET (Австрія)
 Helga POSSET (Австрія)
 Natascha RIHA (Австрія)
 Anton DERKS (Бельгія)
 Philippe DIEU (Бельгія)
 Ruth JANSSENS (Бельгія)
 Nathalie JAUNIAUX (Бельгія)
 Teun PAUWELS (Бельгія)
 Guy STOFFELEN (Бельгія)
 Robert THOLEN (Бельгія)
 Melissa Riani Costa MACHADO (Бразилія)
 Rosária Duarte MELO (Бразилія)
 Juliana MARQUES DA SILVA (Бразилія)
 Christyne CARVALHO DA SILVA (Бразилія)
 Camila Neves SOUTO (Бразилія)
 Dilyan Atanasov (Болгарія)
 Elena Tsankova (Болгарія)
 Tsveta Kostova-Sevastyanova (Болгарія)
 Evelin Jordanova (Болгарія)
 Ivanka Karamieva-Todorova (Болгарія)
 Aneliya Andreeva (Болгарія)
 Krassimira Todorova (Болгарія)
 Colin BAILEY (Канада)
 Aissata Founé CISSE (Канада)
 Yani MO (Канада)
 Marouane MOHAMED (Канада)
 Andrija POPOVIC (Канада)
 д-р Linda WANG (Канада)
 Graham ZIEGLER (Канада)
 Paola LEIVA (Чилі)
 Javiera CUEVAS (Чилі)
 Claudia NOVOA (Чилі)
 Vanessa HUENUPI (Чилі)
 Juan SALAMANCA (Чилі)

Jeimy ARISTIZABAL (Колумбія)
 Joan BOFILL (Колумбія)
 Johana MARIN (Колумбія)
 Rubén Moreno (Колумбія)
 Elsa NELLY VELASCO (Колумбія)
 Jonathan David Saavedra RAMIREZ (Колумбія)
 Carolina CHAVES (Коста-Ріка)
 Dixie BRENES (Коста-Ріка)
 Olman MADRIGAL (Коста-Ріка)
 Cinthya PICADO (Коста-Ріка)
 Marija GOJEVIĆ (Хорватія)
 Ana ŠOJAT (Хорватія)
 Ivana Pilko Čunčić (Хорватія)
 Mia Trcol (Хорватія)
 Gordana Bralić (Хорватія)
 Josipa Jurić (Хорватія)
 Vladimír HULÍK (Чехія)
 Václav JELEN (Чехія)
 Simona PIKÁLKOVÁ (Чехія)
 Petra PRCHLÍKOVÁ (Чехія)
 Anand ENGBÆK (Данія)
 Sofie JARLSTRØM CLAUSEN (Данія)
 Trine PIEPGRAS CARSTENS (Данія)
 Klaus RASMUSSEN (Данія)
 Thomas SKJØDT (Данія)
 Ken THOMASSEN (Данія)
 Clara Westphal Jensen (Данія)
 Marianne Ahle Møller (Данія)
 Mattias Nørgaard Matsushita (Данія)
 Kristel BANKIER (Естонія)
 Marianne LEPPIK (Естонія)
 Kāthrin RANDOJA (Естонія)
 Kertu VAHER (Естонія)
 Jukka HAAPAMÄKI (Фінляндія)
 Petra PACKALEN (Фінляндія)
 Mika TUONONEN (Фінляндія)
 Robert RAKOCEVIC (Франція)
 Emeric CHOBERT--PASSOT (Франція)
 Mélanie DREGOIR (Франція)
 Valérie LIOGIER (Франція)
 Louis BODELIN (Франція)
 Louis MEURIC (Франція)
 Guillemette BUISSON (Франція)
 Sylvie ROUSSEAU (Франція)
 Mathieu ORZONI (Франція)
 Franck SALLES (Франція)
 Saskia BADERSCHNEIDER (Німеччина)
 Pia BRUGGER (Німеччина)
 Mareen HALLIER (Німеччина)
 Marie LEISTE (Німеччина)
 Martin SCHULZE (Німеччина)
 Hans-Werner FREITAG (Німеччина)
 Saskia SANDFORTH (Німеччина)

Anna ANTONIOU (Греція)	Ieva ERVALDE (Латвія)
Maria FASSARI (Греція)	Annika GĒGERMANE (Латвія)
Lida GEORGIOPOULOU (Греція)	Kristīne KNIPELE (Латвія)
Eirini GYFTAKI (Греція)	Viktors KRAVČENKO (Латвія)
Vassiliki MAKRI (Греція)	Žanete LARIONOVA (Латвія)
Theano TYFOXYLOU (Греція)	Andrejs PUDĀNS (Латвія)
Ábel Ferenc Urbán (Угорщина)	Evija ZAČA (Латвія)
Zsófia Ashabere (Угорщина)	Ričardas ALIŠAUSKAS (Литва)
Zsombor Kanyári (Угорщина)	Rita DUKYNAITĖ (Литва)
Hildur Kristjánsdóttir (Ісландія)	Ilona GRIGARAVIČIENĖ (Литва)
Anton Örn Karlsson (Ісландія)	Jolita LIEPYTĖ (Литва)
Emilía Ósk Svavarsdóttir (Ісландія)	Vilma MALINAUSKIENĖ (Литва)
Hulda B. Herjólfsdóttir Skogland (Ісландія)	Aušra Urbonaitė (Литва)
Jason KELLY (Ірландія)	Romain MARTIN (Люксембург)
Paul ALEXANDER (Ірландія)	Elisa MAZZUCATO (Люксембург)
Patrick O'Rourke (Ірландія)	Bruno RODRIGUES (Люксембург)
John Mullane (Ірландія)	Nevena ZHELYAZKOVA (Люксембург)
Sophie ARTSEV (Ізраїль)	Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Мексика)
Yoav AZULAY (Ізраїль)	Alicia del Rosario NAVA CARDONA (Мексика)
Orit BARANY (Ізраїль)	René GÓMORA CASTILLO (Мексика)
Hana COHEN (Ізраїль)	Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Мексика)
Yoel FINKEL (Ізраїль)	César MORÓN ROJAS (Мексика)
Tsofiya FISHMAN (Ізраїль)	Sake Boerefijn (Нідерланди)
Dganit GAILIS (Ізраїль)	Dennis VAN GESSEL (Нідерланди)
Pinhas KLEIN (Ізраїль)	Mark ZUIDERWIJK (Нідерланди)
Aviel KRENTZLER (Ізраїль)	Minghong DENG (Нова Зеландія)
Daniel LEVI-MAZLOUM (Ізраїль)	Sophie KOSTER (Нова Зеландія)
David MAAGAN (Ізраїль)	Marian LOADER (Нова Зеландія)
Iris Avigail MATATYAHU (Ізраїль)	Paul MAHONEY (Нова Зеландія)
Amos MESSIKA (Ізраїль)	Rory SUDFELT (Нова Зеландія)
Dov NATAN (Ізраїль)	Kristin GÅSEMYR (Норвегія)
Haim PORTNOY (Ізраїль)	Ane LANDØY (Норвегія)
Hagit SARID (Ізраїль)	Hild Marte BJØRNSSEN (Норвегія)
Daniela DI ASCENZO (Італія)	Sophie SÆTERNES (Норвегія)
Claudia PIZZELLA (Італія)	Andrine STENGRUNDET (Норвегія)
Paolo TURCHETTI (Італія)	José Manuel ARENCIBIA ALEMÁN (Норвегія)
Lucia DE FABRIZIO (Італія)	Saraí Sirley Valdivia ZAPANA (Перу)
Francesca SALVINI (Італія)	Luis Fernando Manuel Tarazona RAMOS (Перу)
Maria Teresa MORANA (Італія)	Piotr JAWORSKI (Польща)
Hiroe NODA (Японія)	Renata KARNAS (Польща)
Yuki SATO (Японія)	Barbara DŁUŻEWSKA (Польща)
Ayuko TAKATANI (Японія)	Andrzej STOLARCZYK (Польща)
Hitomi MURAI-SUZUKI (Японія)	Joanna WYZINA (Польща)
Aya NAGANUMA (Японія)	Agnieszka ZALIWSKA-SZYMAŃSKA (Польща)
Youngki HUR (Корея)	Nuno Miguel RODRIGUES (Португалія)
Jiyoop JUNG (Корея)	Joaquim SANTOS (Португалія)
Jeeeeun MOON (Корея)	Carlos MALACA (Португалія)
Yelim Yu (Корея)	Rute NUNES (Португалія)
Keun-Young PARK (Корея)	Helena SALEIRO (Португалія)
Changmo YEON (Корея)	Adrian Barbulescu (Румунія)
Youngho SON (Корея)	Veronica Chirea (Румунія)
Hyojin HAN (Корея)	Roxana Mazilescu (Румунія)
Eunji LEE (Корея)	Camelia Mircea-Sturza (Румунія)
Jiyoung KIM (Корея)	Dumitra Moldovean (Румунія)
Donghyun KIM (Корея)	Ana-Maria Vasilescu (Румунія)
Jeehye SON (Корея)	Andoria Ioniță (Румунія)
Haerin LEE (Корея)	Gabriela Deacu (Румунія)
Eva BĒRZE (Латвія)	Sultana Stan (Румунія)
Iveta BIRZIŅA (Латвія)	Liliana Pintilia (Румунія)

Adi Trifu (Румунія)
 Oana Năstăsescu (Румунія)
 Camelia Mircea-Sturza (Румунія)
 Veronica Chirea (Румунія)
 Roxana Mihail (Румунія)
 Laura Capita (Румунія)
 Adrian Barbulescu (Румунія)
 Cristina Manguirea (Румунія)
 Florin Popa (Румунія)
 Marioara Dobrescu (Румунія)
 Victor Iliescu (Румунія)
 Antonela Toma (Румунія)
 Dumitra Moldoveanu (Румунія)
 Ana-Maria Radulescu (Румунія)
 Virgil Ion (Румунія)
 Gabriela Jitaru (Румунія)
 Eva HLADIKOVA (Словаччина)
 Miriama CISAROVA (Словаччина)
 Ondrej FERENCI (Словаччина)
 Gabriela SLODICKOVA (Словаччина)
 Ana NOVAK (Словенія)
 Martina KONTELJ (Словенія)
 Petra PEČAN (Словенія)
 Andreja KOZMELJ (Словенія)
 Mojca IFKO PINOSA (Словенія)
 Nejc JENSTERLE (Словенія)
 Melita SELJAK (Словенія)
 Tatjana ŠKRBEČ (Словенія)
 Mamphokhu KHULUVHE (Південно-Африканська Республіка)
 Bheki MPANZA (Південно-Африканська Республіка)
 Nthabiseng TEMA (Південно-Африканська Республіка)
 Edzani NETSHIFHEFHE (Південно-Африканська Республіка)
 Rirhandzu BALOYI (Південно-Африканська Республіка)
 д-р Junitha SURJU (Південно-Африканська Республіка)

Ayesha SULEMAN (Південно-Африканська Республіка)
 Pablo ESTEBAN MARTÍNEZ (Іспанія)
 Raquel HIDALGO GARCÍA (Іспанія)
 Jesús IBAÑEZ MILLA (Іспанія)
 Pilar MARTIN JIMENEZ (Іспанія)
 José María GALLEGO ALONSO-COLMENARES (Іспанія)
 Ricardo MARTÍNEZ ZAMORANO (Іспанія)
 Cristina MONEO OCAÑA (Іспанія)
 Carmen TOVAR SÁNCHEZ (Іспанія)
 Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Іспанія)
 Isabel YUN MORENO (Іспанія)
 David VARAS DEL PESO (Іспанія)
 Anna BENGTSSON (Швеція)
 Veronica NELSTRAND BORG (Швеція)
 Mattias FRITZ (Швеція)
 Alexander GERLINGS (Швейцарія)
 Katrin MÜHLEMANN (Швейцарія)
 Weerapong UJAREAN (Таїланд)
 д-р Yusuf CANBOLAT (Туреччина)
 д-р Muzaffer Can DİLEK (Туреччина)
 д-р Merve BÜDÜN (Туреччина)
 Esra KIRKIL (Туреччина)
 Murat KAPIKIRAN (Туреччина)
 Yasemin YAZICIOĞLU (Туреччина)
 Yanhong Zhang (ЮНЕСКО)
 Oscar Milafu Onam (ЮНЕСКО)
 Olivier Labé (ЮНЕСКО)
 Adolfo Gustavo Imhof (ЮНЕСКО)
 Alasdair Mc William (ЮНЕСКО)
 Silvia Montoya (ЮНЕСКО)
 Patrick Searle (Велика Британія)
 Krystin Allard (Сполучені Штати)
 Enis Dogan (Сполучені Штати)
 RaeAnne Friesenhahn (Сполучені Штати)
 Ashley Roberts (Сполучені Штати)

Мережа LSO

Elena Tsankova (Болгарія)
 Tsveta Kostova-Sevastiyanova (Болгарія)
 Evelin Jordanova (Болгарія)
 Ivanka Karamieva-Todorova (Болгарія)
 Aneliya Andreeva (Болгарія)
 Krassimira Todorova (Болгарія)
 Colin BAILEY (Канада)
 Aissata Founé Cisse (Канада)
 Yani MO (Канада)
 Marouane MOHAMED (Канада)
 Andrija POPOVIC (Канада)
 д-р Linda WANG (Канада)
 Graham ZIEGLER (Канада)
 Vladimir Kvetan (CEDEFOP)
 Daniel SCHEUREGGER (CEDEFOP)
 Marco SERAFINI (CEDEFOP)
 Paola LEIVA (Чилі)
 Javiera CUEVAS (Чилі)
 Claudia NOVOA (Чилі)
 Vanessa HUENUPI (Чилі)

Carlos GIMENEZ (Колумбія)
 Camilo MENDEZ (Колумбія)
 Liliana MORALES (Колумбія)
 Camilo RAMIREZ (Колумбія)
 Mauren GARCÍA (Коста-Ріка)
 Dianny HERNÁNDEZ (Коста-Ріка)
 Anita PAVLOVIĆ (Хорватія)
 Vladimír HULÍK (Чехія)
 Václav JELEN (Чехія)
 Simona PIKÁLKOVÁ (Чехія)
 Petra PRCHLÍKOVÁ (Чехія)
 Trine Piepgras CARSTENS (Данія)
 Thomas SKJØDT (Данія)
 Marianne LEPPIK (Естонія)
 Elodie CAYOTTE (Євростат, Європейська комісія)
 Sabine GAGEL (Євростат, Європейська комісія)
 Mika WITTING (Фінляндія)
 Allan Seuri (Фінляндія)
 Robert RAKOCEVIC (Франція)
 Emeric CHOBERT--PASSOT (Франція)

Serena ROSA (Франція)
 Laura CASTELL (Франція)
 Cyrille GODONOU (Франція)
 Fabrice MURAT (Франція)
 Hans-Werner FREITAG (Німеччина)
 Martin SCHULZE (Німеччина)
 Anna ANTONIOU (Греція)
 Dimitra Aggelopoulou (Греція)
 Maria Fassari (Греція)
 Lida GEORGIOPOULOU (Греція)
 Vassiliki Makri (Греція)
 Panagiotis Passas (Греція)
 Eirini Gyftaki (Греція)
 Anton Örn Karlsson (Ісландія)
 Emílija Ósk Svavarsdóttir (Ісландія)
 Jason Kelly (Ірландія)
 Paul Alexander (Ірландія)
 Patrick O'Rourke (Ірландія)
 Sophie ARTSEV (Ізраїль)
 Hana COHEN (Ізраїль)
 Tanya BEN-GIGI (Ізраїль)
 Merav PASTERNAK (Ізраїль)
 Raffaella CASCIOLO (Італія)
 Valentina GUALTIERI (Італія)
 Simona MINEO (Італія)
 Gaetano PROTO (Італія)
 Youngki HUR (Корея)
 Jiyoong JUNG (Корея)
 Jeeun MOON (Корея)
 Myunghwan YOO (Корея)
 Inyoung HWANG (Корея)
 Yelim Yu (Корея)
 Keun-Young PARK (Корея)
 Donghyun KIM (Корея)
 Sandra CERİŃA (Латвія)
 Gunita VIRSNĪTE (Латвія)
 Ugnė CIBULSKAITĖ (Литва)
 Jolita GALECKIENĖ (Литва)
 Liucija JASIUKVIČIENĖ (Литва)
 Evelina RAUDYTĖ-LIPEIKIENĖ (Литва)
 Lolita ŠIAUČIULYTĖ (Литва)
 Elisa MAZZUCATO (Люксембург)
 Nevena ZHELYAZKOVA (Люксембург)
 Gerardo H. TERRAZAS GONZÁLEZ (Мексика)
 Andre DE MOOR (Нідерланди)
 Teja OUWEHAND (Нідерланди)
 Francis van der Moogen (Нідерланди)

Asaad Ali (Нова Зеландія)
 Paul Mahoney (Нова Зеландія)
 Kristin GÅSEMYR (Норвегія)
 Ane LANDØY (Норвегія)
 Hild Marte BJØRNSSEN (Норвегія)
 Sophie SÆTERNES (Норвегія)
 Andrine STENGRUNDET (Норвегія)
 Saraí Sirley Valdivia ZAPANA (Перу)
 Luis Fernando Manuel Tarazona RAMOS (Перу)
 Barbara DŁUŻEWSKA (Польща)
 Renata KARNAS (Польща)
 Jacek MAŚLANKOWSKI (Польща)
 Carlos Alberto MALACA (Португалія)
 Nuno Miguel RODRIGUES (Португалія)
 Rute NUNES (Португалія)
 Joaquim SANTOS (Португалія)
 Adrian Barbulescu (Румунія)
 Veronica Chirea (Румунія)
 Roxana Mazilescu (Румунія)
 Camelia Mircea-Sturza (Румунія)
 Dumitra Moldovean (Румунія)
 Ana-Maria Vasilescu (Румунія)
 Steluța Rădoi (Румунія)
 Mirela Ioniță (Румунія)
 Frantisek BLANAR (Словаччина)
 Alja WEINDORFER (Словенія)
 Miran ŽAVBI (Словенія)
 Jesús IBAÑEZ MILLA (Іспанія)
 Beatriz Teresa DACOSTA ALBASANZ (Іспанія)
 Isabel YUN MORENO (Іспанія)
 Mattias FRITZ (Швеція)
 Lotta LARSSON (Швеція)
 Louisa VOGIAZIDES (Швеція)
 Wayra CABALLERO LIARDET (Швейцарія)
 Emanuel VON ERLACH (Швейцарія)
 д-р Yusuf CANBOLAT (Туреччина)
 д-р Muzaffer Can DİLEK (Туреччина)
 д-р Merve BÜDÜN (Туреччина)
 Esra KIRKIL (Туреччина)
 Murat KAPIKIRAN (Туреччина)
 Yasemin YAZICIOĞLU (Туреччина)
 Amal Abdullahi (Велика Британія)
 Enis Dogan (Сполучені Штати)
 RaeAnne Friesenhahn (Сполучені Штати)
 William Lowthert (Сполучені Штати)
 Ashley Roberts (Сполучені Штати)

Мережа NESLI

Lynette BELLWOOD (Австралія)
 Oliver BERRY (Австралія)
 Katie DZIUBINSKI (Австралія)
 Matthew MCGAUGHEY (Австралія)
 Kyli SADADCHARAN (Австралія)
 Emma WIRTH (Австралія)
 Stefan POLZER (Австрія)
 Philippe DIEU (Бельгія)
 Teun PAUWELS (Бельгія)

Bernadette SCHREUER (Бельгія)
 Robert THOLEN (Бельгія)
 Nathalie JAUNIAUX (Бельгія)
 Christyne Carvalho DA SILVA (Бразилія)
 Juliana MARQUES DA SILVA (Бразилія)
 Rosária Duarte MELO (Бразилія)
 Melissa Riani Costa MACHADO (Бразилія)
 Camila Neves SOUTO (Бразилія)
 Dilyan Atanasov (Болгарія)

Elena Tsankova (Болгарія)	Zsombor Kanyári (Угорщина)
Tsveta Kostova-Sevastyanova (Болгарія)	Anton Örn Karlsson (Ісландія)
Evelin Jordanova (Болгарія)	Emilía Ósk Svavarsdóttir (Ісландія)
Ivanka Karamieva-Todorova (Болгарія)	Hulda B. Herjólfsdóttir Skogland (Ісландія)
Aneliya Andreeva (Болгарія)	Paul Alexander (Ірландія)
Krassimira Todorova (Болгарія)	Patrick O'Rourke (Ірландія)
Colin BAILEY (Канада)	Jason Kelly (Ірландія)
Aissata Founé CISSE (Канада)	Yoav AZULAY (Ізраїль)
Yani MO (Канада)	Hana COHEN (Ізраїль)
Marouane MOHAMED (Канада)	Pinhas KLEIN (Ізраїль)
Graham ZIEGLER (Канада)	Aviel KRENTZLER (Ізраїль)
Paola LEIVA (Чилі)	Amos MESSIKA (Ізраїль)
Javiera CUEVAS (Чилі)	Daniel LEVI-MAZLOUM (Ізраїль)
Claudia NOVOA (Чилі)	David MAAGAN (Ізраїль)
Vanessa HUENUPI (Чилі)	Dov NATAN (Ізраїль)
Jeimy ARISTIZABAL (Колумбія)	Gianna BARBIERI (Італія)
Joan BOFILL (Колумбія)	Lucia DE FABRIZIO (Італія)
Johana MARIN (Колумбія)	Annarita Lina MARZULLO (Італія)
Rubén Moreno (Колумбія)	Maria Teresa Morana (Італія)
Elsa Nelly VELASCO (Колумбія)	Daniela Di Ascenzo (Італія)
Jonathan David Saavedra RAMIREZ (Колумбія)	Hiroe NODA (Японія)
Carolina CHAVES (Коста-Ріка)	Yuki SATO (Японія)
Olman MADRIGAL (Коста-Ріка)	Ayuko TAKATANI (Японія)
Cinthya PICADO (Коста-Ріка)	Hitomi MURAI-SUZUKI (Японія)
Marija GOJEVIĆ (Хорватія)	Aya NAGANUMA (Японія)
Ana ŠOJAT (Хорватія)	Youngki HUR (Корея)
Vladimír HULÍK (Чехія)	Jiyoon JUNG (Корея)
Václav JELEN (Чехія)	Jeeun MOON (Корея)
Simona PIKÁLKOVÁ (Чехія)	Yelim Yu (Корея)
Petra PRCHLÍKOVÁ (Чехія)	Keun-Young PARK (Корея)
Trine Piepgras CARSTENS (Данія)	Youngho SON (Корея)
Thomas SKJØDT (Данія)	Kārlis BERNĀNS (Латвія)
Hanna KANEP (Естонія)	Andrejs PUDĀNS (Латвія)
Marianne LEPPIK (Естонія)	Kristina CIBULSKYTĒ (Литва)
Kāthrin RANDOJA (Естонія)	Rita GAGIŠKIENĒ (Литва)
Kristel VAHER (Естонія)	Vaida KOSTYGOVA (Литва)
Hille VARES (Естонія)	Kęstutis KURTINYS (Литва)
Eve TÖNISSON (Естонія)	Svajonė MIKĖNĖ (Литва)
Nathalie BAIDAK (Eurydice)	Rima ZABLACKĖ (Литва)
Anita KREMO (Eurydice)	Xavier Kamphaus (Люксембург)
Teodora PARVEVA (Eurydice)	Charlotte MAHON (Люксембург)
Jari-Matti RIIHELAINEN (Eurydice)	Elisa MAZZUCATO (Люксембург)
Teijo KOLJONEN (Фінляндія)	Lorenzo VERGARA LÓPEZ (Мексика)
Hanna LAAKSO (Фінляндія)	Marco CALDERÓN ARGOMEDO (Мексика)
Irma GARAM (Фінляндія)	César MORÓN ROJAS (Мексика)
Emeric CHOBERT--PASSOT (Франція)	René GÓMORA CASTILLO (Мексика)
Anne GAUDRY-LACHET (Франція)	Casper Lemmens (Нідерланди)
Mélanie DREGOIR (Франція)	Alex MULDER (Нідерланди)
Franck EVAIN (Франція)	Minghong Deng (Нова Зеландія)
Louis MEURIC (Франція)	Rory SUDFELT (Нова Зеландія)
Thomas ECKHARDT (Німеччина)	Kristin GÅSEMYR (Норвегія)
Marie LEISTE (Німеччина)	Ane LANDØY (Норвегія)
Marco MUNDELIUS (Німеччина)	Hilde HULTIN (Норвегія)
Vassiliki Makri (Греція)	Birthe SØNNESYN (Норвегія)
Panagiotis Passas (Греція)	Katrina Bjerke THRONDSEN (Норвегія)
Maria Fassari (Греція)	Saraí Sirley Valdivia ZAPANA (Перу)
Eirini Gyftaki (Греція)	Luis Fernando Manuel Tarazona RAMOS (Перу)
Ábel Ferenc Urbán (Угорщина)	Barbara DLUZEWSKA (Польща)
Zsófia Ashabere (Угорщина)	Magdalena FELS (Польща)

Renata KARNAS (Польща)
 Aleksandra SARNOWSKA (Польща)
 Andrzej STOLARCZYK (Польща)
 Joaquim SANTOS (Португалія)
 Nuno Miguel RODRIGUES (Португалія)
 Marco PIMENTA (Португалія)
 Adrian Barbulescu (Румунія)
 Veronica Chirea (Румунія)
 Roxana Mazilescu (Румунія)
 Camelia Mircea-Sturza (Румунія)
 Dumitra Moldovean (Румунія)
 Ana-Maria Vasilescu (Румунія)
 Camelia Mircea-Sturza (Румунія)
 Veronica Chirea (Румунія)
 Roxana Mihail (Румунія)
 Laura Capita (Румунія)
 Adrian Barbulescu (Румунія)
 Cristina Manguireu (Румунія)
 Florin Popa (Румунія)
 Marioara Dobrescu (Румунія)
 Victor Iliescu (Румунія)
 Antonela Toma (Румунія)
 Dumitra Moldovean (Румунія)
 Ana-Maria Radulescu (Румунія)

Virgil Ion (Румунія)
 Gabriela Jitaru (Румунія)
 Eva HLADIKOVA (Словаччина)
 Zuzana ORLOVSKA (Словаччина)
 Juraj ZDINAK (Словаччина)
 Nejc JENSTERLE (Словенія)
 Karmen SVETLIK (Словенія)
 Tanja TAŠTANOSKA (Словенія)
 Jaime VAQUERO JIMÉNEZ (Іспанія)
 Juan Carlos GIRÓN ORTEGA (Іспанія)
 David VARAS DEL PESO (Іспанія)
 Anna ENEROTH (Швеція)
 Elina STENGÅRD (Швеція)
 Melanie STUTZ (Швейцарія)
 д-р Yusuf CANBOLAT (Туреччина)
 д-р Muzaffer Can DİLEK (Туреччина)
 д-р Merve BÜDÜN (Туреччина)
 Esra KIRKIL (Туреччина)
 Olivier Labé (ЮНЕСКО)
 Robert Patman (Велика Британія)
 Brenda Castaneda (Сполучені Штати)
 Enis Dogan (Сполучені Штати)
 RaeAnne Friesenhahn (Сполучені Штати)

Інші учасники

Sally Hinchcliffe (редагування)
 Sophie Alibert (звірення текстів)
 Jennifer Allain (звірення текстів)
 д-р Wieteke Conen (Амстердамський університет)

Погляд на освіту 2026

Показники ОЕСР

Видання «Погляд на освіту» є авторитетним джерелом інформації про стан освіти у світі. Воно містить вичерпні дані про структуру, фінансування та результативність систем освіти в країнах ОЕСР і країнах-партнерах. У доповіді представлено ключові відомості про результати діяльності закладів освіти, вплив навчання в різних країнах, доступ до освіти та участь у ній, фінансові інвестиції в освіту й організацію роботи шкіл. Особливу увагу у виданні 2026 року приділено дефіциту вчителів: у ньому проаналізовано, як цей дефіцит позначається на різних країнах і як системи освіти можуть на нього реагувати.



PRINT ISBN 978-92-64-79294-4
PDF ISBN 978-92-64-71037-5



9 789264 792944