

Budżet zadaniowy edukacji. Doświadczenia międzynarodowe

MARTA RUCIŃSKA, MATEUSZ PAWŁOWSKI

Zespół Edukacji i Rynku Pracy, Instytut Badań Edukacyjnych*

Celem artykułu jest przegląd rozwiązań dotyczących budżetu zadaniowego dla sektora edukacji w Danii, Australii i Wielkiej Brytanii. W Polsce wdrażanie budżetu zadaniowego znajduje się w fazie początkowej. Z roku na rok, pod wpływem kolejnych doświadczeń doskonalą się proces budżetowania. Omówione przykłady międzynarodowe wskazują, że nadal pozostaje znacząca przestrzeń dla zmian, które pozwoliłyby wykorzystać budżet zadaniowy jako narzędzie polityki zgodnej z nowym stylem zarządzania sektorem publicznym.

SŁOWA KLUCZOWE: budżet zadaniowy, rynek pracy, wskaźniki, doświadczenia międzynarodowe.

Od kilku dekad na świecie debatuje się nad odejściem od budżetu tradycyjnego, liniowego, na rzecz nowych rozwiązań, które w literaturze anglosaskiej funkcjonują pod nazwą *performance budgeting*, a w polskiej – budżetu zadaniowego (BZ). Idea budżetu zadaniowego wpisuje się w ogólnoświatowy trend głębokiej transformacji administracji publicznej oraz wprowadzania na szeroką skalę nowego stylu zarządzania sektorem publicznym (*New Public Management* – NMP), który wykorzystuje w administracji publicznej podejście menedżerskie i techniki stosowane w sektorze prywatnym.

Budżet zadaniowy ma zwiększyć sprawność i efektywność sektora publicznego

i podnieść wskaźniki zadowolenia z jego funkcjonowania. Głównym zadaniem sektora publicznego jest dostarczanie usług o określonym standardzie, z uwzględnieniem zasobów, jakie są w jego dyspozycji. Ograniczone środki budżetowe wymagają efektywnego wydatkowania funduszy publicznych, co rodzi potrzebę wdrażania systemów zorientowanych na rezultaty. Bardziej efektywne wydatkowanie środków pozwala na oszczędności, a w dłuższej perspektywie – na zmniejszenie obciążeń podatkowych lub sfinansowanie nowych usług. W artykule prezentujemy zagraniczne przykłady zastosowania budżetu zadaniowego w odniesieniu do finansowania szkolnictwa i szkolnictwa wyższego, koncentrując się na dobrych praktykach, które mogą być istotne dla oceny działań podejmowanych w tym obszarze w Polsce.

Artykuł powstał w ramach seminarium z cyklu *Badania i polityka edukacyjna* pt.: „Nakłady na edukację i jej efekty w kontekście rynku pracy” zorganizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w listopadzie 2012 r. Seminarium było finansowane ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty, Poddziałanie 3.1.1. Tworzenie warunków i narzędzi do monitorowania, ewaluacji i badań systemu oświaty.

* Adres do korespondencji: Mateusz Pawłowski, Zespół Edukacji i Rynku Pracy, Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa. E-mail: m.pawlowski@ibe.edu.pl

Jakość szkolnictwa ma związek z rozwojem kraju. Eric Hanushek i Ludger Woessmann (2010) dowodzą, że wyższa jakość nauczania prowadzi do istotnie wyższych zwrotów z inwestycji w edukację¹. Skutkiem lepiej zarządzanej edukacji jest nie tylko wzrost dochodów lub zatrudnialności, ale także poprawa wskaźników ogólnospołecznych, np. stanu zdrowia, długości życia, a nawet opieki rodzicielskiej czy uczestnictwa w demokracji (Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2011). Należy również zauważyć, że w dłuższej perspektywie edukacja jest w stanie zwiększyć wpływy do budżetu wskutek poprawy jakości kapitału ludzkiego.

W pierwszej części artykułu przedstawiamy najważniejsze założenia metodologiczne budżetu zadaniowego oraz historię jego wprowadzenia w Polsce. W drugiej części omawiamy narzędzia stosowane w budżecie zadaniowym w trzech państwach: Danii, Australii i Wielkiej Brytanii. Państwa te zostały wybrane ze względu na stosunkowo długi okres, który upłynął od wdrożenia kluczowych rozwiązań, a także innowacyjne podejście do budżetu zadaniowego. Artykuł kończą wnioski z analizy doświadczeń międzynarodowych dla wdrażania budżetu zadaniowego w Polsce.

Budżet zadaniowy w Polsce

Proces wprowadzania budżetu zadaniowego w Polsce rozpoczął się w 2006 r. Przepisy dotyczące budżetowania zadaniowego zamieszczono w dokumentach programowych i strategicznych rządu: *Krajowym Programie Reform* oraz *Strategii Rozwoju Kraju*. Wtedy też rozpoczęto pierwsze

prace metodologiczne dotyczące opracowania budżetu zadaniowego². Na podstawie opracowanej metodyki rozpoczęto pilotaż budżetu zadaniowego w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Od 2008 r. zadania związane z wprowadzaniem budżetu zadaniowego prowadzone są przez Ministerstwo Finansów.

Wprowadzanie budżetu zadaniowego w Polsce reguluje ustawa o finansach publicznych z 27 sierpnia 2009 r., która w art. 2 definiuje układ zadaniowy jako:

zestawienie odpowiednio wydatków budżetu państwa lub kosztów jednostki sektora finansów publicznych sporządzone według szczebli klasyfikacji zadaniowej, czyli funkcji państwa, oznaczających poszczególne obszary działań państwa, oraz zadań budżetowych grupujących wydatki według celów, podzadań budżetowych grupujących działania umożliwiające realizację celów zadania, a także z bazowymi i docelowymi miernikami stopnia realizacji celów działalności państwa, oznaczającymi wartościowe, ilościowe lub opisowe określenie bazowego i docelowego poziomu efektów z poniesionych nakładów.

Na podstawie art. 182 tej ustawy Rada Ministrów jest zobowiązana do przedstawienia Sejmowi i Najwyższej Izbie Kontroli sprawozdania z wykonania ustawy budżetowej wraz z informacją o wykonaniu wydatków w układzie zadaniowym.

Obecnie w budżecie państwa stosowany jest równoległy system budżetowy: budżet tradycyjny, oparty głównie na jednostkach budżetowych i kontroli nakładów, oraz budżet zadaniowy. Docelowo budżet zadaniowy stanowić ma jedyny sposób raportowania budżetowego. Zgodnie z pierwszymi założeniami miało to nastąpić już w 2013 r. Okazało się jednak, że podejście to wymaga dalszych prac i pierwotne terminy nie mogły być dotrzymane.

¹ Potencjalny wzrost wyników o 25 pkt. w badaniu PISA w ciągu najbliższych 20 lat wiązałby się ze wzrostem PKB na poziomie 115 miliardów dolarów dla populacji urodzonej w 2010 r. (Hanushek, Woessmann 2010).

² Finansowane w ramach priorytetu „Dobre rządzenie” Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

Łącznie w układzie budżetowym zawarto 22 funkcje podzielone na zadania i podzadania, perspektywy i cele. Jedną z nich jest „edukacja, wychowanie i opieka” (funkcja 3). Obejmuje ona działalność w zakresie opieki i wychowania, edukacji przedszkolnej i podstawowej oraz szkolnictwa średniego i wyższego i cel, jakim jest inwestowanie w kapitał ludzki. Osiągnięcie wysokiej jakości w tym obszarze niesie korzyści dla całego społeczeństwa oraz wspiera działania założone w *Strategii Rozwoju Kraju* (Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, 2012). Trzeba przy tym pamiętać, że nakłady na edukację podstawową, gimnazjalną, ponadgimnazjalną oraz kształcenie wyższe stanowią istotną część wydatków publicznych – w 2010 r. wydano na ten cel 5,17% PKB, przy średniej dla państw UE wynoszącej 5,43% (Eurostat, 2013) – a poziom społecznego zadowolenia z edukacji jest niewysoki. Zarzuty najczęściej dotyczą „ekonomizacji edukacji”, zwiększania nierówności społecznych i niskiej efektywności (Dobrołowicz, 2013).

Budżetowanie zadaniowe w obszarze edukacji zmieniało się znacznie na przestrzeni ostatnich lat. Omawiana funkcja w 2009 r. składała się z 7 zadań i 37 podzadań. W budżecie z 2009 r. ujęte zostały specyficzne, wąsko rozumiane podzadania (np. „Budowa kampusu 600-lecia Odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego”), związane z infrastrukturą, a także bezpośrednio związane z edukacją („Uczeń zdolny”, „Instytucjonalne wsparcie jakości kształcenia”). W 2012 r. były to już tylko 2 zadania i 13 podzadań. Wiele elementów skonsolidowano lub uogólniono. Skupiono uwagę na celach istotnych, stabilnej strukturze budżetu pozwalającej na wieloletnie monitorowanie postępów we wdrażaniu założeń, ze szczególnym uwzględnieniem przełożenia nakładów na rezultaty. Podobne zjawisko można było obserwować w Wielkiej Brytanii, gdzie pierwotna wersja budżetu

zadaniowego zawierała niemożliwą do utrzymania liczbę celów, rozpraszając uwagę rządzących i interesariuszy.

Ministerstwo Finansów, oceniając wykonanie wydatków w układzie zadaniowym w 2011 r., podkreśliło, że dysponenci dobrze wywiązali się z obowiązku prawidłowego stanowienia celów. Umiejętność ich formułowania jest jednym z najmocniejszych atutów polskiego budżetu zadaniowego (Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 2012). Zwrócono jednocześnie uwagę na pewne niedoskonałości systemu pomiaru efektów zadań publicznych. Poważne zarzuty wobec systemu budżetowania zadaniowego wysuwa w swoich raportach Najwyższa Izba Kontroli. Wymienia się w nich m.in. brak związku między planowaniem a monitorowaniem zadań oraz odpowiedzialnością za ich realizację (Najwyższa Izba Kontroli, 2012). Istotny wpływ na rzetelność danych mają również różnice interpretacji przepisów regulujących sporządzanie odpowiednich formularzy. Jest to problem obserwowany w każdym z omawianych poniżej krajów, choć z różną intensywnością. Resort finansów zwraca także uwagę na fakt, że system mierzenia stopnia osiągnięcia celów określonych w budżecie zadaniowym wymaga najbardziej zaawansowanych i długotrwałych prac wdrożeniowych oraz doskonalących, a ponadto nabycia odpowiednich kompetencji przez osoby stosujące pomiar efektywności zadań publicznych.

Istotnym wyzwaniem dla polskiego budżetowania zadaniowego jest ustalenie docelowego zakresu, jaki obejmuje funkcja 3. Zakres ten powinien obejmować całość środków publicznych przeznaczanych na finansowanie edukacji z budżetu państwa. Z tego punktu widzenia kluczowym wyzwaniem staje się włączenie subwencji oświatowej w system budżetowania zadaniowego, bowiem „dziś największa część wydatków budżetu na edukację – subwencja oświatowa, nie ma ani wyznaczonego celu,

ani mierników oceniających efektywność ich wykorzystania” (Kopańska, 2012, s. 4).

Doświadczenia międzynarodowe

Wprowadzenie budżetu zadaniowego jest rekomendowane przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) i Komisję Europejską. W różnych wariantach stosowany jest on w zarządzaniu finansami publicznymi już od kilku dekad. Od lat 90. jest priorytetem reform budżetowych w krajach rozwiniętych i rozwijających się. Do 2005 r. ponad połowa krajów członkowskich OECD wprowadziła elementy budżetu zadaniowego do zarządzania w sektorze publicznym. Miriam Allam (2007) określa budżet zadaniowy jako metodę pozwalającą nie tylko na powiązanie środków finansowych zapisanych w budżecie z rezultatem widocznym dla społeczeństwa, ale także na powiązanie decyzji z informacją na temat wyników. Im większą liczbą informacji dysponujemy, tym trafniejsza jest ocena, czy program funkcjonuje dobrze i czy uzasadnione jest dalsze jego finansowanie.

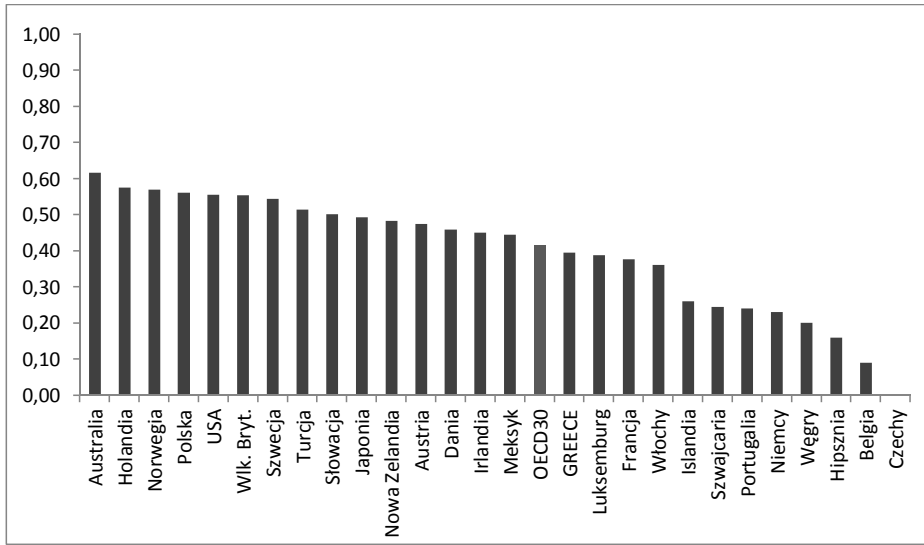
Kraje, które zdecydowały się na wprowadzenie budżetu zadaniowego, są obecnie na różnych etapach jego wdrożenia. W zależności od stopnia zaawansowania tego narzędzia, można wyróżnić trzy podstawowe kategorie budżetu zadaniowego:

- Prezentacyjny budżet zadaniowy (*presentational budget*) – informacje uzyskane na podstawie wykonania budżetu w układzie zadaniowym (np. stopnia realizacji celu) nie przekładają się na rozstrzygnięcia dotyczące alokacji środków na kolejne lata. Podejście to bezpośrednio nie zwiększa efektywności wydatkowania środków publicznych, lecz jedynie służy większej przejrzystości wydatków z myślą o poprawie komunikowania się polityków i urzędników tworzących i realizujących projekt budżetu ze społeczeństwem.

- Budżet zadaniowy informujący o efektywności (*performance-informed budgeting*) – ten etap wdrażania budżetu zadaniowego charakteryzuje się tym, że nie tylko prezentuje wydatki publiczne w podziale na zadania wraz z opisem celów i wymiernych efektów, ale odnosi się również do zakładanych wyników wykonania w przyszłości. W tym modelu obserwuje się już powiązanie informacji płynących z ewaluacji z decyzjami alokacyjnymi. Jednakże nie ma w nim wciąż automatycznych mechanizmów wiążących cele i osiągnięte efekty z finansowaniem (Postuła i Perczyński, 2008).
- Budżet zadaniowy (efektywnościowy) (*performance budgeting*) – to docelowe, najwyższe stadium rozwoju modelu budżetu zadaniowego. Istnieje w nim bezpośrednie sprzężenie alokacji środków z miernikami osiągania celów przez poszczególnych dysponentów. System ten jest stosowany bezpośrednio w procesie alokacji środków.

Na Rysunku 1 prezentujemy stopień wykorzystania budżetu zadaniowego w wybranych krajach OECD. Indeks przyjmuje wartość 0 w sytuacji, gdy nie występuje budżetowanie zadaniowe, a 1 – gdy budżetowanie zadaniowe wdrożone zostało w najwyższym stopniu. Indeks mierzy stopień implementacji rozwiązań zdeterminowanych przez budżet zadaniowy, ale nie mierzy faktycznego wpływu tych rozwiązań na efektywność polityki publicznej.

Koncepcja wdrożenia budżetu zadaniowego zależy od specyfiki działania sektora finansów w poszczególnych krajach, jego struktury i sposobu definiowania budżetu. Część państw wykorzystuje tylko niektóre elementy budżetu zadaniowego jako narzędzie uzupełniające budżet tradycyjny. Istnieją jednak cechy wspólne, do których należą koncentracja na jasnym formułowaniu celów i zadań oraz skupianie uwagi na rezultatach realizowanych działań.



Rysunek 1. Wykorzystanie budżetu zadaniowego na poziomie krajowym w wybranych krajach OECD.
Źródło: OECD, 2009.

Stosowanie budżetu zadaniowego w edukacji może przybierać rozmaite formy. Najczęściej jest to plan zarządzania zasobami (Poston, 2011). Najlepiej, jeśli jest to plan wykorzystania zasobów do osiągnięcia celów organizacji i osiągnięcia maksymalnej (o ile można użyć takiego słowa w kontekście edukacji) produktywności. Produktywność zależy od czterech elementów: przewidywania, komunikacji, planowania i podejmowania decyzji. Decyzje przeważnie stanowią spore wyzwanie, zwłaszcza jeśli weźmiemy pod uwagę złożoność systemu oświaty oraz uwagę opinii publicznej skupionej na problemach edukacyjnych. Większa produktywność systemu, jak twierdzą niektórzy badacze, jest możliwa dzięki akumulacji twardych danych, przeprowadzaniu symulacji, formułowaniu prognoz oraz odpowiedniemu korygowaniu działań (Poston, 2011). Recepta wydaje się zdecydowanie zdroworozsądkowa, a jej realizacja może przybierać różne formy.

Budżet zadaniowy w szkolnictwie wyższym w Danii

Impulsem do zmiany systemu budżetowego w Danii był kryzys ekonomiczny z początku lat 80. XX w. Reformy budżetowe, rozpoczęte w 1985 r., miały przede wszystkim na celu kontrolę wydatków, zaś zadaniowa forma, jaka została nadana budżetowi, stanowiła krok w kierunku obniżania deficytu. Po wprowadzeniu przez duńskie ministerstwo finansów ogólnego limitu wydatków państwa, podobne limity zostały zastosowane na poziomie poszczególnych ministerstw. Ograniczenia wbudowane w system budżetowania pozwoliły na skupienie się na celach i zadaniach wyznaczanych przez rząd. Doprowadziło to do ustanowienia nowego paradygmatu – zarządzania zadaniowego poprzez umowy (*results-based contract management*, OECD, 2008). Składa się ono z trzech elementów: stanowienia celów, sporządzania umów i corocznego raportowania o wynikach. Spodziewano się, że wprowadzone zmiany pomogą zmniejszyć różnice w zasobie dostępnych informacji,

jakie występowały pomiędzy poszczególnymi ministerstwami. Do istniejącego systemu dołączono następnie (od 1993 r.) wymóg składania corocznych raportów lub sprawozdań.

Odpowiedzialność za formułowanie i osiąganie celów w duńskim budżecie zadaniowym spoczywa na poszczególnych resortach. Odpowiedzialność za cele międzyresortowe spoczywa na ministerstwach, które mają dany cel w swoim budżecie (OECD, 2011). Budżet zadaniowy w Danii opracowywany jest za pomocą memorandum, które zawiera prognozy wydatków na każdy z celów na okres trzech lat, poza rokiem objętym budżetem. Prognozy te są sporządzane z wykorzystaniem czynników dynamicznych, obejmujących zmiany demograficzne, takie jak: liczba emerytów oraz liczba studentów uczelni wyższych, a także inne czynniki, np. wynik umowy politycznej dotyczącej liczby policjantów oraz poziomu wydatków na programy pomocy zagranicznej (Postuła i Perczyński, 2008).

Obszary budżetu zadaniowego Danii, w których udało się rozwinąć w sposób najpełniejszy wskaźniki wykonania zadań, to ochrona zdrowia i edukacja (World Bank, 2010). Nad tymi rozwiązaniami pracowano za pomocą opartego na działaniach systemu taksometrycznego (*taximeter system*, OECD, 2008). Początkowo wykorzystanie modelu opartego na działaniach (*activity based budgeting model*) ograniczało się do uczelni wyższych. Następnie system taksometryczny zaczął się rozrastać i w latach 90. XX w. objął już finansowanie kształcenia na poziomie średnim (pozostałe szczeble edukacji finansowane są przez samorządy lokalne). Obecnie jest wykorzystywany niemal w całym sektorze szkolnictwa wyższego i średniego. Wydatki w ramach systemu taksometrycznego objęły w połowie ubiegłej dekady 24 miliardy koron duńskich (OECD, 2008). Na podstawie rozwiązań zastosowanych w systemie edukacji ukształtowane

zostały inne elementy budżetu, np. ochrona zdrowia.

System taksometryczny opiera się na czterech zasadach (Górniak, 2007). Pierwsza z nich głosi, że dotacja budżetowa wynika z liczby i aktywności osób biorących udział w szkoleniach. Druga podkreśla, że środki publiczne przekazywane są na podstawie obiektywnych wskaźników, wspólnych dla wszystkich instytucji. Trzecia zasada polega na wykorzystaniu wielkości dotacji jako narzędzia służącego do rozwiązywania problemów lokalnych rynków pracy. Ostatnia zasada to przejrzystość systemu dotacji, co ma sprzyjać elastyczności instytucji podlegających duńskiemu ministerstwu edukacji.

Zaczynając od najwyższego poziomu edukacji, system taksometryczny wykorzystuje kryterium produktu do określenia wielkości środków przeznaczanych dla instytucji szkolnictwa wyższego. W zależności od aktywności w obszarze badań, zwiększeniu (od 30% do 50%) może ulec subwencja przyznawana na podstawie liczby przyjętych studentów pierwszorocznych i absolwentów (tzw. produktów dydaktycznych; OECD, 2008). Uczelnia otrzymuje środki na każdego studenta, który – bez względu na rok studiów – pomyślnie zda egzaminy, nie dostaje natomiast środków na studenta, który nie zda egzaminu bądź do niego nie przystąpi. Uczelnia swobodnie rozporządza otrzymanymi środkami. Wielkość budżetu zależy od rozmaitych przeliczników. Obecnie funkcjonuje ich 17, co dobrze oddaje złożoność systemu. Do modelu zaliczane są trzy komponenty kosztowe: koszty administracyjne, koszty dydaktyki i sprzętu oraz koszty utrzymania budynków. Część środków alokowana jest zgodnie z systemem taksometrycznym, a część w „blokach” (koszty stałe) przeznaczonych np. na badania. W modelu znajdują się również premie za wydanie dyplomu licencjata i magistra. Ponadto planuje się wprowadzenie premii

za obniżenie wieku studentów (w związku z relatywnie zaawansowanym wiekiem osób kończących edukację wyższą w Danii). Innym przykładem racjonalnego rozwiązania jest wprowadzenie bonu dla studentów planujących studia za granicą, na pokrycie kosztów studiowania.

Zalety tego systemu postrzeganego jako sukces duńskiej edukacji (Górniak, 2007) są jasne. Instytucje szkolnictwa wyższego koncentrują się na osiąganiu celów (produktach) i są w stanie wykorzystywać dodatkowe środki zaoszczędzone na bardziej efektywnej administracji. Ponadto ministerstwo finansów nie jest zmuszone do prowadzenia corocznych, skomplikowanych negocjacji z uczelniami. Jest to system elastyczny i łatwy do zarządzania, choć nie pozbawiony wad (OECD, 2008).

Jedną z nich jest dążenie uczelni do sztucznego zawyżania liczby absolwentów. Wiąże się to z ryzykiem obniżenia jakości kształcenia. Aby je zminimalizować, konieczne jest wprowadzenie skutecznego mechanizmu kontroli jakości, ustanowienie wysokich standardów etycznych oraz systemu zewnętrznej oceny. Dania pracowała nad systemem ewaluacji i kontroli jakości od lat 90. i obecnie jest on dobrze oceniany (Danish Evaluation Institute, 2009), choć nie brakuje głosów wskazujących na konieczność wzmocnienia procedury akredytacji szkół niepublicznych. Ponadto duża ilość przeliczników sprawia, że utrudnione jest prognozowanie sytuacji finansowej instytucji szkolnictwa wyższego. Nie zawsze wprowadzenie systemu taksometrycznego skutkuje zwiększoną jakością kształcenia. Większa przejrzystość wydatkowania środków może się bowiem wiązać z intensyfikacją nacisków danych grup interesu na zmianę polityki właściwego ministerstwa. W kilku rządowych agencjach i ministerstwach zaobserwowano, że ustalanie ambitnych celów wiąże się w sposób zdecydowany z dążeniem do otrzymywania odpowiednio

wysokich środków na ich realizację (OECD, 2008). W przypadku niższych szczebli edukacji system taksometryczny działa na podstawie alokacji środków zgodnie z liczbą osób uczestniczących w systemie edukacji. Wysokość dotacji zależy od rodzaju instytucji, poziomu i typu kształcenia, jaki oferuje.

Budżet zadaniowy edukacji w Australii

Prace nad rozwiązaniami budżetowymi w Australii można podzielić na trzy okresy. Od końca lat 80. do 1997 r. budżet przygotowywany był zgodnie ze strategią ewaluacji, stanowiącą jeden z elementów odchodzenia od budżetu tradycyjnego. Główną rolę odgrywał w niej departament finansów i liderzy projektu – eksperci ministerstwa. System nie był pozbawiony wad – szacuje się, że około jedna trzecia ewaluacji była obciążona błędami metodologicznymi (Mackay, 2011), np. wyciąganiem nieuprawnionych wniosków na podstawie danych lub wykorzystywaniem nieodpowiednich technik do analiz. Nie powinno to jednak dziwić wobec złożoności analiz, jakich wymagają projekty ewaluacyjne. Odejście od tego systemu wiązało się ze zmianą polityczną i dymisją liderów (w konsekwencji wyborów parlamentarnych z 1996 r.), co zawsze stanowi pewne zagrożenie i ograniczenie dla zmian systemowych (Mackay, 2011).

Obecne rozwiązania budżetowe w dużej mierze wynikają z reform rozpoczętych w 1996 r. i ustaw wprowadzonych na przełomie tysiącleci. Reformy z lat 90. XX w. skupiały się na klarownym przypisaniu odpowiedzialności za realizację zadań w wymiarze finansowym i niefinansowym. Jednocześnie starano się wypracować precyzyjne i adekwatne miary realizacji poszczególnych funkcji. W kolejnych latach wysiłki reformatorów koncentrowały się na powtarzalnych, sprawdzonych metodach oceny wprowadzanych rozwiązań i monitorowaniu pracy instytucji rządowych. Szczegółowy opis tych zjawisk wiąże się

bezpośrednio z obecnym kształtem rozwiązań stosowanych w Australii i został opisany w dalszej części artykułu.

Australijski budżet zadaniowy można określić mianem budżetu równoległego wprowadzonego w roku budżetowym 1999/2000 (Shah i Chun Li, 2007). Wobec braku satysfakcjonujących wszystkie siły polityczne rezultatów działania systemu ewaluacji, o którym była mowa wyżej, starano się szukać nowych rozwiązań. Jednym z kluczowych elementów reformy polegającej na odejściu od systemu ewaluacji było oparcie procesu tworzenia budżetu na ramie produktów i rezultatów (*Outcomes and Outputs Framework*), czerpiącej informacje z zestawu wskaźników. Przewagą tego podejścia była zdecydowana obniżka kosztów oraz uproszczenie i skrócenie procesu analiz. System sprawdza się w określaniu obszarów problemowych lub obszarów sukcesu; gorzej ze znajdowaniem związków przyczynowo-skutkowych (Mackay, 2011). Bez ewaluacji wykorzystywanie informacji o wykonaniu zadań stawało się trudne, zwłaszcza że sama rama wykorzystywana do monitorowania zadań daleka była od doskonałości. Często spotykano się z problemami natury koncepcyjnej i z brakiem odpowiednich danych. Ponadto implementacja rozwiązań wynikających z obserwacji wskaźników przez odpowiednie departamenty była utrudniona, a brak kontroli ze strony departamentu finansów widoczny. Przykład ten pokazuje, że brak instytucji eksperckiej (w tym przypadku departamentu finansów), która by mogła odpowiadać na potrzeby poszczególnych ministerstw, może wydatnie osłabić potencjał nowego narzędzia budżetowania. O ile wskaźniki dostarczają z reguły szybkiej, prostej i łatwej w interpretacji informacji, o tyle ewaluacje pozwalały zrozumieć głębsze przyczyny danego zjawiska.

Kolejny etap wdrażania budżetu zadaniowego rozpoczął się w 2007 r. i trwa

do chwili obecnej. Bazując na wcześniejszych doświadczeniach, zdecydowano się na swego rodzaju syntezę wcześniejszych strategii, z jednoczesnym przywróceniem dominującej roli departamentu finansów. Obecnie formalna odpowiedzialność za formułowanie i osiąganie celów budżetu zadaniowego Australii leży po stronie premiera. W praktyce jednak za formułowanie i osiąganie celów odpowiadają także poszczególne resorty (OECD, 2011). Parlament wraz z projektem ustawy budżetowej uchwala średniookresową ramę wydatków (całkowita kwota wydatków budżetowych) w następnych latach. W pracach nad kolejnymi rocznymi budżetami związany jest własnymi uchwałami dotyczącymi limitu wydatków w danym roku na lata następne. Takie rozwiązanie zastosowano po wielu latach doświadczeń z wykorzystywaniem prognoz trzyletnich do prac wewnątrz rządu (od połowy lat 80. XX w. prognozy te są publikowane w dokumentach budżetowych). Prognozy są przygotowywane przy pomocy jasno określonej metodologii, której zaawansowanie wzrosło po podjęciu decyzji o ich wykorzystaniu jako punktu startowego w procesie przygotowywania budżetu na każdy rok. W ostatnich latach prognozy często były wykorzystywane do wprowadzania przepisów dotyczących przejrzystości finansowej. Wymagają one od rządu pełnego ujawnienia sytuacji finansowej w okresie poprzedzającym wybory krajowe (Postuła i Perczyński, 2008).

Raport Australian Government Productivity Commission (2012) oceniający działania podejmowane w celu usprawnienia australijskiej oświaty stwierdza m.in., że szkoły umożliwiają uczniom osiąganie dobrych wyników w nauce przy rozsądnych i odpowiadających stawianym celom nakładach. Pozytywna ocena systemu finansowania oświaty nie wyklucza poszukiwań dalszego zwiększenia efektywności. Na przestrzeni ostatnich lat, mimo wzrostu

nakładów w przeliczeniu na jednego ucznia i spadającej liczby uczniów w oddziale klasowym, australijscy uczniowie osiągają gorsze rezultaty w pomiarach umiejętności matematycznych oraz czytania i pisania niż uczniowie w innych wysoko rozwiniętych krajach. Ponadto rząd australijski przyznaje, że nadal brakuje logicznego, przejrzystego i spójnego podejścia do finansowania edukacji. Jest ono zdominowane przez dużą liczbę formuł i przeliczników określających poziom finansowania danego typu placówki w zależności od kategorii uczniów, których przyjmuje (np. osoby z niepełnosprawnością, przedstawiciele ludności rdzennej). Problemy z nadmierną złożonością systemu finansowania są elementem wspólnym dla krajów wysoko rozwiniętych i zarazem jednym z istotniejszych wyzwań, przed jakimi te kraje obecnie stają. Można zauważyć podobieństwo do rozwiązań stosowanych w Polsce, gdzie również występuje skomplikowany algorytm podziału subwencji oświatowej.

W celu dostarczenia bardziej szczegółowych informacji na temat wyników nauczania wprowadzono w Australii Narodowy Program Oceny Umiejętności Matematycznych, Czytania i Pisania (NAPLAN), wzorowany na badaniu PISA. NAPLAN służy m.in. do oszacowania efektywności poszczególnych jednostek administracyjnych (*states* lub *territories*) i odsetków uczniów o najniższych wynikach. NAPLAN nie wypiera ocen osiągnięć szkolnych stawianych przez nauczyciela – zwłaszcza że zainwestowano spore fundusze w podniesienie ich umiejętności oceniania osiągnięć według kryteriów wynikających z podstawy programowej – lecz uzupełnia płynącą z nich wiedzę.

Politykę opartą na faktach utrudnia ograniczenie dostępu do danych i metod analizy. Zgodnie z rekomendacją OECD (2011), takim programom jak NAPLAN powinno towarzyszyć powszechnie dostępne

oprogramowanie pozwalające samorządom lokalnym i regionalnym lub pojedynczym szkołom analizować dane zebrane w badaniu. OECD powołuje się na badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych, które wykazały, że okręgi szkolne mają szczególnie ważną rolę w promowaniu wykorzystywania danych do oceny działalności placówek i grup wyższego rzędu.

Należy podkreślić, że zmiany australijskiego systemu edukacji przebiegały w klimacie zgody między rządem a związkami zawodowymi nauczycieli i dyrektorów, stowarzyszeniami rodziców i innymi organizacjami mającymi wpływ na oświatę (Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2011). Jednym z filarów reformy systemu finansowania oświaty jest partnerstwo między instytucjami publicznymi i szkołami niepublicznymi. Wprowadzanie budżetu zadaniowego w Australii ma charakter ewolucyjny, składa się z systematycznych i konsekwentnych działań zaplanowanych na wiele lat. Właśnie systematyczność i konsekwencja wyróżniają budżet zadaniowy w Australii, a szczególnie jego część dotyczącą systemu oświaty.

Umowy o świadczenia publiczne w Wielkiej Brytanii

Wielka Brytania wprowadziła budżet zadaniowy oparty na informacji o efektywności (*performance-informed budgeting*) w 1997 r. Jednym z powodów tego kroku, podobnie jak w Danii i Australii, były postulaty opinii publicznej dotyczące ograniczenia deficytu sektora finansów publicznych. Wraz z dojściem do władzy Partii Pracy nastąpiła modyfikacja sposobu zarządzania politykami publicznymi, polegająca na silniejszym zaakcentowaniu konieczności osiągania rezultatów wynikających z najważniejszych priorytetów rządu (Ministerstwo Finansów, 2009).

W 1998 r. wydzielono dwa tryby planowania i kontroli wydatków budżetowych.

Pierwszy dotyczy wydatków objętych limitami resortowymi (Departmental Expenditure Limit), z których większość finansuje programy rządowe. Są one wyrażone w wartościach nominalnych i przyjmowane z góry na 3 lata w rozbięciu na wydatki bieżące i inwestycje. Limity mogą być zmieniane między kolejnymi przeglądami w celu dostosowania ich do bieżących potrzeb, na które rząd przewidział niewielką rezerwę (Hughes, 2008). Drugi tryb dotyczy wydatków zarządzanych w cyklu rocznym (Annually Managed Expenditure), takich jak wydatki związane z systemem zabezpieczenia społecznego, Wspólną Polityką Rolną, składką do budżetu UE czy dotacjami, których planowanie w cyklu trzyletnim uznano za niemożliwe (Postuła i Perczyński, 2008).

W przeciwieństwie do Australii brytyjski system finansów publicznych jest centralny i hierarchiczny (Aristovnik i Seljak 2009). W 1998 r. wprowadzono w nim drobiazgowy przegląd wydatków na umowy o świadczenia publiczne (Public Service Agreement – PSA) i powtarzano go co dwa lata w celu lepszej alokacji środków. Pierwszy przegląd wydatków z 1998 r. zawierał 600 celów szczegółowych, natomiast obecnie liczba ta została ograniczona do 30. Po wykonaniu przeglądu wydatków każde ministerstwo opracowuje plan obliczony na trzy lata oraz umowę dotyczącą świadczenia usług publicznych (PSA). Następnie wraz z przedstawicielami skarbu państwa określa się i włącza do konkretnej umowy wskaźniki, które pozwalają na ocenę działań danego ministerstwa. Procedurę sporządzania PSA koordynuje ministerstwo finansów, biorąc aktywny udział w wyznaczaniu priorytetów, celów strategicznych i operacyjnych dla poszczególnych resortów.

W przykładowym dokumencie PSA (Ellis i Mitchell, 2002) cel jest określony następująco: „Umożliwienie każdej osobie urzeczywistnienia swojego potencjału dzięki edukacji ogólnej i zawodowej

i w następstwie tego tworzenie inkluzywnego społeczeństwa i konkurencyjnej gospodarki”. Jedno z zadań związanych z tym celem stanowi: „Zapewnienie wszystkim osobom w wieku 16 lat nabycia umiejętności i postaw pozwalających na uczenie się przez całe życie”, a jeden z celów szczegółowych związanych z tym zadaniem zakłada: „wzrost odsetka uczniów zdających 5 lub więcej przedmiotów na egzaminie GCSE na oceny od A do C, z uwzględnieniem języka angielskiego i matematyki”.

OECD uznaje (Noman, 2008), że w kluczowych obszarach, w których ustanowiono PSA, osiągnięto zakładane cele, m.in. skrócono czas oczekiwania w szpitalach oraz podniesiono poziom wykształcenia populacji. Informacje ze wskaźników zawartych w PSA ułatwiły podejmowanie trudnych decyzji oraz pobudziły dostawców usług do udoskonalania swojej oferty. Nieoczywistą cechą tych umów jest brak założeń o redukcji wydatków, które wynikają z przepisów innych aktów prawnych. Umowy o świadczenia publiczne można opisać w sposób syntetyczny jako odejście od procesów mikrozarządzania nakładami i nakazami do koncentracji na efektach, które mają znaczenie dla korzystających z usług publicznych.

Kluczowej kwestii wyboru i charakterystyki mierników w obszarze edukacji rząd brytyjski nie pozostawił wyłącznie sobie. National Audit Office (NAO, 2010), odpowiednik polskiej Najwyższej Izby Kontroli, recenzuje zarówno mierniki, jak i jakość dostarczanych informacji i ich stosowność do analizowanych problemów. Mierniki wykorzystane w jednej z umów zostały przedstawione w Tabeli 1.

Zastrzeżenia, jakie NAO wysuwa wobec mierników wykorzystywanych przez departament edukacji, zazwyczaj dotyczą niedostatecznej ostrożności w przetwarzaniu i interpretacji danych oraz ocenie ich jakości. Przykładem uwag zgłaszanych

Tabela 1

Mierniki dotyczące umowy PSA nr 11 (Zmniejszenie różnicy pod względem osiągnięć szkolnych między dziećmi z rodzin ubogich i środowisk wykluczonych a ich rówieśnikami)*

Miernik 1	Różnica w osiągnięciach uczniów na 9. etapie podstawy programowej <i>Early Years Foundation Stage</i> .
Miernik 2	Różnica w osiągnięciach uczniów mogących ubiegać się o darmowe posiłki w szkołach i ich rówieśników osiągających zakładany poziom na etapach 2. i 4.
Miernik 3	Odsetek uczniów osiągających wynik lepszy o 2 poziomy w nauce języka angielskiego i matematyki na etapach 2., 3. i 4.
Miernik 4	Odsetek dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi osiągających poziom 4 w nauce języka angielskiego i matematyki na etapie 2.
Miernik 5	Odsetek dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które na egzaminach GCSE podeszły do egzaminu z pięciu przedmiotów i uzyskały oceny od A do C na etapie 4.
Miernik 6	Różnica w podjęciu studiów stacjonarnych przez młodych dorosłych w wieku 18, 19 i 20 lat z trzech górnych i czterech dolnych klas społeczno-ekonomicznych.

* Kolorem szarym zaznaczono mierniki, wobec których były istotne zastrzeżenia ze strony NAO, a czarnym te, które zostały pozytywnie zrecenzowane.

Źródło: National Audit Office, 2010.

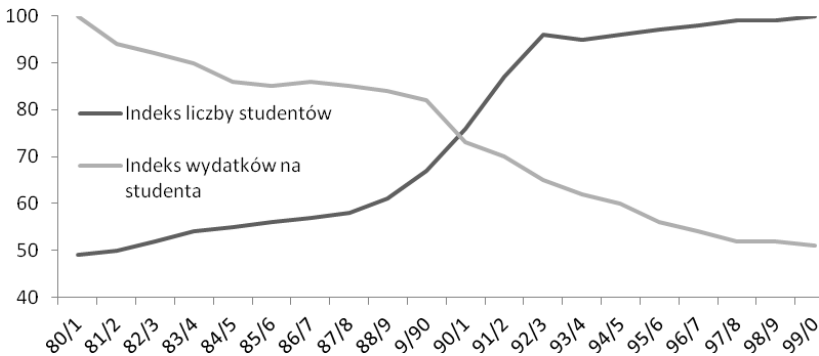
przez NAO jest zastrzeżenie wobec wykorzystywania kodów pocztowych do współokreślania klasy społeczno-ekonomicznej i zalecenie korzystania z systemu POLAR 2 (Participation of Local Areas). Wykorzystanie NAO do oceny systemu stanowi jeden z mechanizmów gwarantujących prawidłowość jego funkcjonowania. Wzmacnia to również jego wiarygodność i skłania rządzących do rzetelnego posługiwania się danymi i odpowiedniej, przejrzystej oceny polityk publicznych. Włączanie zewnętrznych, niezależnych od rządu instytucji do procesu budżetowania zadaniowego ma kluczowe znaczenie dla jakości i funkcjonalności budżetu. Stanowi to również katalizator ewolucyjnych zmian wewnątrz systemu.

W Wielkiej Brytanii instytucją odpowiedzialną za alokację środków w systemie szkolnictwa wyższego jest Higher Education Funding Council for England (HEFCE). Jego kryteria przyznawania środków są dość sztywne, a system złożony wskutek liczby zmiennych, które determinują wysokość dodatkowo przyznawanych

środków. Przeliczniki uwzględniają m.in. charakterystykę danej dyscypliny (4 kategorie), liczbę studentów, poziom nauczania oraz zmienne związane ze specyfiką danej instytucji (np. posiadanie budynków o wartości historycznej), czy status społeczno-ekonomiczny studentów (osoby pochodzące ze środowisk ubogich).

Na przestrzeni trzech ostatnich dekad (Rysunek 2) nie malało zaangażowanie środków publicznych w edukację wyższą, przy jednoczesnym wzroście liczby studentów, ponieważ rosła produktywność w sektorze szkolnictwa wyższego, a brakujące środki pozyskano od studentów w formie opłat (Greenaway i Haynes 2003). Często jednak wskazuje się na niepokojące wartości mierników (np. liczbę studentów przypadającą na jednego nauczyciela akademickiego), które mogą świadczyć o obniżaniu się poziomu nauczania.

Zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i Australii nie wszystkie mierniki wiążą się bezpośrednio ze stopniem wykonania danego zadania (Ashcroft, 2007). Część z nich odnosi się do kosztów świadczenia



Rysunek 2. Indeks wydatków publicznych w przeliczeniu na studenta oraz indeks liczby studentów w Wielkiej Brytanii. Źródło: (Greenaway i Haynes 2003).

danej usługi bez względu na jej rezultat, a część do „produktów”, np. liczby zaliczonych etapów studiów, lub „rezultatów”, np. liczby absolwentów. Są to jednak miary pośrednie. Ostatecznym „produktem” działań ma być większa produktywność pracujących i szybszy wzrost gospodarczy.

W Wielkiej Brytanii parlament ma niewielki udział w procesie kontroli budżetu. Za działania związane z koordynowaniem osiągnięcia celów odpowiedzialne jest przede wszystkim ministerstwo finansów. Ważną jednostką koordynującą wykonanie budżetu zadaniowego jest także Prime Minister’s Delivery Unit, która odpowiada za uwzględnianie w PSA najważniejszych priorytetów rządu. Dodatkowo w każdym z resortów objętych PSA i dla każdego celu wyznaczany jest koordynator w randze sekretarza stanu, personalnie odpowiedzialny za wypełnienie zobowiązań ustalonych w PSA. Jeśli zadanie dotyczy kilku resortów, koordynator jest wspomagany przez międzyresortową radę wykonawczą (*cross-departmental delivery board*). W razie pojawienia się problemów związanych z celami poszczególnych PSA, można je rozwiązywać na specjalnych posiedzeniach komitetu rady ministrów (*Cabinet committee*). Na tym forum poszczególni ministrowie zobowiązani są informować

co pół roku swój komitet o stanie realizacji PSA (Ministerstwo Finansów, 2009). Największymi zaletami brytyjskiego budżetu zadaniowego jest publiczne ogłaszanie przez rząd wieloletnich priorytetów wydatkowania środków publicznych oraz zwiększenie odpowiedzialności rządu za wynik realizowanych polityk wobec elektoratu oraz parlamentu.

Podsumowanie

Przedstawione doświadczenia międzynarodowe wykazują, że tworzenie budżetu zadaniowego odbywa się z uwzględnieniem specyficznego kontekstu społecznego, politycznego i gospodarczego. Bezpośrednia adaptacja wzorców wypracowanych w różnych krajach nie jest uzasadniona, każdy z nich ma bowiem inną historię, czasem odmienny system polityczny, a także inne priorytety i zadania, jakie stawia przed rządem społeczeństwo i gospodarka. Budżet zadaniowy nie ma uniwersalnej formy, a jego metodologia musi być dostosowana do specyficznych warunków istniejących w kraju.

Budżet zadaniowy w Wielkiej Brytanii pozwala na określenie najbardziej racjonalnych wydatków, dyscyplinuje wykonawców, a także umożliwia rzetelną ocenę działania władzy. Zagadnienia obecne

w przeglądach wydatków pozwalają na odniesienie struktury wydatków do celów. Jest to jedna z największych wartości tego instrumentu. Wprowadzenie budżetu zadaniowego do szkolnictwa wyższego pociąga za sobą szersze otwarcie się na rynek oraz wzrost roli studentów (i ich rodzin) w podejmowaniu decyzji o wydatkowaniu środków, o czym świadczy australijski mechanizm wsparcia opieki instytucjonalnej nad dzieckiem (Johnstone, 1998). Gdy uczący się stają się równoprawnymi uczestnikami procesu decyzyjnego, zmniejszeniu ulega orientacja szkół wyższych na potrzeby elit. Jednocześnie słabnie presja na zwiększanie wydatków i wzrastają możliwości generowania przychodów. Nowe rozwiązania stwarzają możliwość zarówno racjonalizacji kosztowej, jak i zwiększonego udziału obywateli i uczestników systemu w procesie kształtowania szkolnictwa wyższego. Przykład Danii wskazuje, że konsekwentne stosowanie celów i wskaźników w systemie taksometrycznym wpływa na zachowanie szkół wyższych, które dostosowują swoje działania do założonych celów.

Ważnym wnioskiem płynącym z doświadczeń międzynarodowych jest powszechność ewolucyjnego charakteru przechodzenia na budżetowanie zadaniowe. W każdym z omawianych krajów przeprowadzanie tej zmiany trwało co najmniej kilkanaście lat, w trakcie których stopniowo wypracowywano rozwiązania docelowe.

Przykłady omawianych krajów wskazują, że zastosowanie budżetu zadaniowego wymaga jasnego określenia celów działania, środków przeznaczonych na realizację zadań i sposobu monitorowania ich realizacji. Cele i zadania określone w budżecie zadaniowym powinny wynikać z kierunku realizowanej polityki publicznej. Ocena stopnia realizacji zamierzeń wymaga stosowania właściwych mierników. Sposób ich

określenia wpływa na zachowania podmiotów realizujących założenia budżetu.

Wdrażanie budżetu zadaniowego w Polsce jest obecnie w fazie początkowej. Wbrew dość krytycznym ocenom ze strony instytucji państwowych, jest ono przykładem ewolucyjnej zmiany systemowej. Z roku na rok budżetowanie ulega zmianom wynikającym z gromadzenia kolejnych doświadczeń. Omówione przykłady międzynarodowe wskazują, że nadal pozostaje znacząca przestrzeń dla zmian, które pozwoliłyby wykorzystać budżet zadaniowy jako narzędzie polityki zgodnej z ideą NPM.

Ważnym zadaniem stojącym przed twórcami budżetu zadaniowego w Polsce jest powiązanie budżetu z priorytetami strategii rozwoju kraju w obszarze kształtowania kapitału ludzkiego. Obecnie instrumenty te nie są ze sobą powiązane, co widać zarówno z perspektywy celów, jak i głównych wskaźników monitorowania. Naszym zdaniem należy rozszerzyć monitorowanie układu zadaniowego na wszystkie lub na zdecydowaną większość obszarów działalności związanej z edukacją. Obecnie subwencja oświatowa jest objęta budżetowaniem zadaniowym tylko wtedy, gdy samorząd sam stosuje budżet zadaniowy. Podobnie jest w sektorze szkolnictwa wyższego – uczelnie korzystające ze środków publicznych nie stosują budżetowania zadaniowego, chociaż od 2013 r. są zobowiązane do prowadzenia szczegółowej ewidencji kosztów. Ważne jest, by wypracować i konsekwentnie stosować jednolite zasady w każdym z resortów – dysponentów budżetu zadaniowego.

Kluczowe dla spełnienia tych warunków jest stworzenie odpowiedniego systemu informacyjnego, zasilanego danymi pozwalającymi na opis procesu osiągania celów założonych w budżecie. Odrębną i niezwykle ważną kwestią jest weryfikacja obecnie

stosowanych mierników oraz określenie takiego systemu mierników, który pozwala na rzetelną ocenę stopnia osiągnięcia założonych celów. Temat ten wykracza poza ramy naszego artykułu.

Literatura

- Allam, M. (2007). *Reward the winners, punish the losers? Performance budgeting reconsidered*. Maastricht: Eipascopie.
- Aristovnik, A. i Seljak, J. (2009). Performance budgeting: selected international experiences and some lessons for Slovenia. *Journal of Economics*, 58(3), 271–291.
- Ashcroft, K. (2007). Formula funding in Ethiopian higher education. W: M. Robinson (red.), *Performance budgeting. Linking funding and results*. New York: Palgrave.
- Australian Government (bdw.). State and territory government. Pobrano z: <http://australia.gov.au/about-australia/our-government/state-and-territory-government#Stategovernment>
- Australian Government Productivity Commission (2012). *Schools workforce. Productivity commission research report*. Melbourne: Commonwealth of Australia.
- Danish Evaluation Institute (2009). Self-certification report. Verification of compatibility of the Danish National Qualifications Framework for Higher Education with the Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Pobrano z: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/dkanex_en.pdf.
- Department of Education, Employment and Workplace Relations (2011). *Review of Funding for Schooling – Final Report*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Dobrołowicz, J. (2013). *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*. Kraków: Impuls.
- Eurostat (2013). Expenditure on education as % of GDP or public expenditure. Pobrano z: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_figdp&lang=en
- Górnjak, J. (red.). (2007). *Kształcenie ustawiczne w Małopolsce: analiza danych zastanych*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Greenaway, D. i Haynes M. (2003). Funding higher education in the UK: the role of fees and loans. *The Economic Journal*, 113, F150–F166.
- Hanushek, E. i Woessmann, L. (2010). *The high cost of low educational performance: the long run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris: OECD.
- Hughes, R. (2008). *Performance budgeting in the UK. 10 lessons from a decade of experience*. Fiscal Affairs Department. Pobrano z: <http://siteresources.worldbank.org/INTMEXICO/Resources/1-4RichardHughesFinal.pdf>
- Johnstone, B. (1998). Financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms. Buffalo: State University of New York at Buffalo – World Bank.
- Kancelaria Prezesa Rady Ministrów (2012). Informacja o wykonaniu wydatków w układzie zadaniowym w 2011 r. Omówienie. Warszawa: KPRM
- Kopańska, A. (2012). *Budżet zadaniowy. Szanse i bariery zastosowania w realizacji zadań oświatowych samorządów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Mackay, K. (2011). *Government's performance framework*. EDC Working Paper Series. Washington: World Bank.
- Ministerstwo Finansów (2009). Informacja dotycząca wyjazdu studyjnego przedstawicieli Ministerstwa Finansów do Wielkiej Brytanii, realizowanego w ramach szkolenia „Wzorce budżetów zadaniowych, rozwiązania zagraniczne na przykładzie Wielkiej Brytanii”. Pobrano z www.mf.gov.pl
- Ministerstwo Rozwoju Regionalnego (2012). *Strategia rozwoju kraju*. Warszawa: Departament Koordynacji Polityki Strukturalnej Ministerstwa Rozwoju Regionalnego.
- Najwyższa Izba Kontroli (2012). Analiza wykonania w 2011 roku budżetu państwa i założeń polityki pieniężnej. Pobrano z: <http://www.nik.gov.pl/plik/id,3961.pdf>
- National Audit Office (2010). Review of the data systems for Public Service Agreement 11 led by the Department for Education. Narrow the gap in educational attainment between children from low income and disadvantaged backgrounds and their peers respectively. Pobrano z: <http://www.nao.org.uk/report/review-of-the-data-systems-for-public-service-agreement-11/>
- Noman, Z. (2008). Performance budgeting in the United Kingdom. *OECD Journal on Budgeting*, 8(1), 1–16.
- OECD (2008). Performance budgeting in Denmark. *OECD Journal on Budgeting*, 7(4), 1–24.

- OECD (2011). *Budgeting features that strengthen fiscal policy in OECD countries results from the OECD budget practises and procedures database*. Paris: OECD.
- Poston, W. (2011). *School budgeting for hard times*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Postuła, M. i Perczyński, P. (red.). (2008). *Budżet zadaniowy w administracji publicznej*. Warszawa: Ministerstwo Finansów.
- Shah, A. i Chun Li, Sh. (2007). *A primer on performance budgeting*. W: A. Shar (red.), *Budgeting and Budget Institutions*. Washington: World Bank.
- Ustawa o finansach publicznych z 27 sierpnia 2009 r. Pobrano z: <http://isip.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20091571240&type=3>
- World Bank (2010). *Results, performance budgeting and trust in government*.